

RELATANDO LA VIDA FORTALEZCO LA LECTOESCRITURA

Monografía para optar al título de Licenciada en Español y lenguas Extranjeras.

ÁNGELA MORENO BUSTOS

ASESOR:

NELSON MELLIZO GUAQUETA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ, D.C.,

2018

PAGINA DE APROBACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Bogotá, noviembre de 2018

DEDICATORIA

*“La gente olvidará lo que dijiste, olvidará lo que hiciste, pero nunca olvidará cómo la hiciste
sentir”*

Maya Angelou

Doy gracias a mis ancestros, especialmente a mi madre Yemayá, por permitirme cumplir una de mis metas. De igual modo, no hubiese podido culminar este proceso si no hubiese sido por mi madre, Anais Bustos; mi padre, Francisco Moreno; mis hermanos, Angie, Javier y Fredy, quienes han sido mi mayor motivación e inspiración para realizar mis sueños. Los amo mucho.

Asimismo, este trabajo va dedicado a todas las personas que me ayudaron a crecer individualmente y colectivamente, a los miembros del Colectivo Jembé Afram, mi primer nicho de formación y construcción de familia; al Proceso de Comunidades Negras, donde me he formado y he aprendido sobre la vida misma; la Colectiva Matamba, el espacio donde me construyo cada día como mujer negra al lado de mis hermanas, cómplices y compañeras; y a la singularidad de personas que pasaron por mi vida en estos años de recorrido, aprendizaje e historias.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Realizando el Pensamiento	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 102	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Relatando la vida fortalezcó la lectoescritura
Autor(es)	Moreno Bustos, Ángela
Director	Nelson Mellizo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 65 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	LECTOESCRITURA, RELATO DE VIDA, MOTIVACIÓN

2. Descripción
Con este trabajo se pretendió lograr una aproximación de los estudiantes hacia la apropiación de las habilidades comunicativas y su incidencia en la educación, utilizando herramientas lúdicas llamativas e interesantes para ellos. Dentro de este marco, esta investigación apunta a contribuir tanto en el aspecto académico, como en la transformación individual y comunitaria, tal como lo plantea el PEI.

3. Fuentes
Alcivar, D. (2013). <i>La lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del quinto grado del centro de educación básica “Pedro Bouguer” de la parroquia Yaruquí, Cantón Quito, provincia de Pichincha.</i> (Tesis de pregrado) Universidad Técnica De Ambato
Alvarado, A y Silva, L (2013). <i>Los relatos de vida: una forma de aportar a la expresión de experiencias, de los niños y las niñas del grado tercero b del colegio Fe y alegría San Ignacio I.E.D. Universidad Pedagógica Nacional.</i> Recuperado en abril 19 de 2018. Recuperado de: https://bit.ly/2OfqlqQ
Alvarado, P y Ureña, M (2014) <i>Libro-álbum y escritura creativa: herramientas para optimizar y</i>

- estimular el proceso lectoescritor en estudiantes de primer grado del colegio Juan Luis Londoño IED La Salle.* Universidad de la Salle. Recuperado en abril 19 de 2018.
Recuperado de: <https://bit.ly/2Jt9pww>
- Bermúdez, P.J. (3 de marzo de 2012) Un recorrido por el barrio más peligroso de Bogotá. *El Tiempo*. Recuperado de: <https://bit.ly/2OcD9yt>
- Caro L & Lezama, A (2016) *La autobiografía: un método para incluir la lectura y la escritura en la vida de los niños y las niñas de primer ciclo del colegio IED Manuela Beltrán, Sede B.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 63-80.
- Castañeda, D, Chica, L & Montaña, N (2008). *Leer y escribir en la escuela.* Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura.* Barcelona: Paidós.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros.* Barcelona: Gedisa.
- Coloma, C & Tafur, R (1999) *El constructivismo y sus implicancias en educación.*
- Cornejo, m, Mendoza, f y Rojas, r. (2008). *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico.* Psykhe, vol.17, no.1, p.29-39. ISSN 0718-2228. Recuperado de: <https://bit.ly/2yGhYQb>
- Díaz, Álvaro (1995). *Aproximación al texto escrito.* Universidad de Antioquia, Medellín
- DÍAZ, N. (1999). El relato de una vida: apuntes teóricos-metodológicos en comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 22. Recuperado de: <https://bit.ly/2Jop3cv>
- Escoriza Nieto, J. (2003) *Evaluación del conocimiento de las estrategias de la comprensión lectora.* Universidad de Barcelona.
- Espin, J.V. (1987). *Lectura, Lenguaje y Educación Compensatoria.* Barcelona. Oikos-Tau
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura: La enseñanza de la escritura en la escuela.* Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 365-387
- García, Klinger, Olaya & Ávila (2008). *Factores que generan la desmotivación por la lectura y escritura en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa I.T.P.C. Tumaco – Nariño* (Tesis de pregrado) Universidad Mariana, Tumaco- Nariño, Colombia
- González Paula (2016). *Procesos creativos con la literatura como mediación cultural.* Universidad Pedagógica Nacional.
- Goodman, K. S. (1968). *The psycholinguistic nature of the reading process.* Detroit: Wayne State University Press.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media. Recuperado en: <https://bit.ly/2Q5fjWS>
- Noguerol, Artur. Leer para pensar, pensar para leer: la lectura como instrumento para el aprendizaje en el siglo XXI, en: *Revista Lenguaje No.* 31 mayo 2003, p. 36-58.
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra.* México: Fondo de Cultura Económica.
- PIÑA, C. (1999). Título Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *En Proposiciones Vol.29.* Ediciones SUR. Recuperado en noviembre 9 mayo de 2018.

Disponible en: <https://bit.ly/2Q3GZeP>
Rodari, G. (31 de marzo de 2004). Imaginaria. Recuperado de: Omaginaria.com.ar:
<https://bit.ly/1ifooX7>
Teberosky A. et al. (1991) *Algunas ideas sobre el proceso de la lectoescritura*. Madrid: Ed. Edelvices.
Valencia, I, Aramburo, R & Valencia, Y. (2016). *Mejoramiento de lectura y escritura en niños de grado tercero en la institución educativa Esther Etelvina Aramburo*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
Valencia, C & Osorio, D (2011). *Estrategias para fomentar el gusto y el hábito de la lectura en primer ciclo*. Universidad de la Salle.

4. Contenidos

La presente investigación fue realizada con el fin de establecer el alcance del relato de vida en los estudiantes del grado 305 de la jornada tarde del colegio Hernando Durán Dussan en el desarrollo del proceso de lectoescritura. Para ello se realizó un proceso de investigación-acción en el aula, donde a partir de la observación y la interacción con los estudiantes se logró identificar la debilidad en el proceso académico, en este caso en la lectoescritura. Luego de haber recogido la información suficiente se formuló una propuesta pedagógica de la cual surgió como resultado un portafolio que evidenció el proceso de intervención dentro del aula de clase. La información obtenida en esta investigación benefició el proceso de formación tanto de los estudiantes como de la docente investigadora.

5. Metodología

Esta investigación está fundamentada bajo el enfoque cualitativo el cual se basa en a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Sampieri, Collado y Baptista, 1991). Este enfoque se basa en explorar, describir y generar perspectivas teóricas.

Además, la presente investigación se enmarca en la investigación acción, puesto que esta se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en lugar de centrarse en los problemas teóricos definidos por los investigadores en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se les encargue (Elliot, 1994).

Asimismo, el investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas (citado en Metodologías de investigación: Sherman y Webb, 1990) a través de la entrevista, la encuesta y la observación para acercarse al contexto y a la población, con el fin de analizar los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. De igual manera, esta investigación se establece desde el paradigma socio-crítico, el cual busca, según Arnal (1992) “promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (p.6). Este paradigma se apoya en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo.

6. Conclusiones

- Es importante resaltar el logro que tuvo el relato de vida en el fortalecimiento de la lectoescritura, puesto que los resultados indicaron una respuesta satisfactoria y se logró motivar a los estudiantes en la producción y comprensión textual motivándolos a través de las situaciones biográficas. En este sentido se cumplió con los objetivos de la investigación.
- Los estudiantes a medida que se iban adentrando en el relato de sus experiencias de vida y situaciones biográficas evidenciaron un alto nivel de comprensión de los textos donde se incluían temas relacionados a los mismos, fortaleciendo su capacidad de comprensión de textos y motivados para leer textos cada vez más extensos. De esta manera se tuvo impacto en la comprensión de textos utilizando el relato de vida.
- En la medida que se avanzaba con sus historias de vida se mostraron interesados en producir todo lo que habían sentido, experimentado y vivido en sus vidas. Las producciones textuales empezaron siendo cortas y al final del proceso con la intervención pedagógica se logró obtener escritos de una página con una buena estructura y cohesión. Por tal razón, se afirma que la influencia del relato de vida en las producciones fue fundamental, porque permitió fortalecer la producción escrita de los estudiantes.
- tanto el proceso lector como el proceso de escritura se fortalecieron y quedó demostrado en las producciones escritas realizadas por los estudiantes donde manifestaron desde sus experiencias felices hasta las más tristes, haciendo evidente el uso de recursos didácticos y lúdicos dentro del aula para fortalecer las habilidades comunicativas fundamentales y básicas.
- La experiencia en la intervención pedagógica fue valiosa y enriquecedora en aspectos fundamentales como la experiencia y aprendizaje hacia la profesora investigadora y la relación con los estudiantes, ya que orientar el aprendizaje y motivación de 35 estudiantes no es nada fácil para iniciar un proceso de formación pedagógica.
- Esta investigación trajo resultados satisfactorios y transformadores no solamente para los estudiantes sino también para la profesora investigadora, dado que asumir el compromiso y la responsabilidad de investigar en el aula e implementar actividades que no solamente se ocupen de aspecto conceptual sino también vivencial, conlleva a la transformación de esas vidas que poseen sueños y virtudes y la transformación holística del que hacer docente.

Elaborado por:	Moreno Bustos, Ángela
Revisado por:	Nelson Mellizo

Fecha de elaboración del Resumen:	24	11	2018
--	----	----	------

INDICE DE CONTENIDO

1. CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN.....	10
1.1 Contextualización y caracterización.....	10
1.2 Diagnostico.....	13
1.3 Descripción del problema.....	17
1.4 Justificación.....	19
1.5 Pregunta problema.....	21
1.6 Objetivo general.....	21
1.6.1 Objetivos específicos.....	21
2. CAPITULO 2: MARCO REFERENCIAL.....	22
2.1 Estado del arte.....	22
2.2 Marco conceptual.....	26
2.2.1 Lectura.....	27
2.2.2 Escritura.....	32
2.2.3 Relato de vida.....	37
3. CAPITULO 3: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	40
3.1 Enfoque investigativo.....	40
3.2 Diseño investigativo.....	43.
3.3 Recolección de datos.....	44
3.4 Categoría de análisis.....	46
3.5 Población.....	47

4. CAPITULO 4: PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	48
4.1 Enfoque pedagógico.....	48
4.2 Programa.....	50
4.3 Modelo de planeación.....	52
 5. CAPITULO 5: ANALISIS DE DATOS.....	 53
5.1 Gestión de análisis.....	53
5.2 Análisis de datos.....	54
5.2.1 Proceso de lectura.....	54
5.2.2 Proceso de escritura.....	60
5.2.3 Relato de vida.....	66
 6. CAPITULO 6: RESUMEN DE RESULTADOS.....	 72
7. CAPITULO 7: CONCLUSIONES.....	74
8. CAPÍTULO 8: RECOMENDACIONES GENERALES.....	76
9. Referencias.....	77

INDICE DE FIGURAS, TABLAS Y ANEXOS

Tabla 1. Investigaciones consultadas.....	22
Tabla 2. Categoría de análisis.....	47
Tabla 3. Programa.....	52
Tabla 4. Plan de clase.....	52
Figura 1: Noticia escrita por estudiante, teniendo en cuenta el título que se refería a uno de sus compañeros.....	55
Figura 2: Escrito de final de cuento basado en las ideas principales del texto.	56
Figura 3: Historieta la cual resume el cuento “sueños de hoy y mañana”	57
Figura 4: Mano donde se explican los sucesos más importantes del texto y su idea principal.....	58
Figura 5: Opinión sobre el texto leído a partir de preguntas.....	59
Figura 6: Plan de texto sobre las actividades realizadas el fin de semana.....	61
Figura 7: Texto donde definen qué harían si fueran guerreros.....	62
Figura 8: Texto corregido por un estudiante donde evidencia sus errores con otro color.....	63
Figura 9: Texto corregido por estudiante autónomamente.....	64
Figura 10: Excusa y cartas hechas por los estudiantes a la profesora.....	65
Figura 11: Acróstico de estudiante manifestando sus cualidades y sentimientos.....	65
Figura 12: Estudiantes narrando frente a frente lo que los sentimientos que despertaron en ellos las canciones.....	67
Figura 13: Estudiantes compartiendo sus vivencias y vida con los otros.....	67
Figura 14: Escrito manifestando qué les produce miedo, tristeza, felicidad, vergüenza, etc.....	69

Figura 15: Carta de agradecimiento a otra compañera por su amistad.....	69
Figura 16: Silueta donde manifiestan aspectos a mejorar, que gustan y deseos sobre esa persona.....	70
Anexo 1.....	81
Anexo 2.....	83
Anexo 3.....	85
Anexo 4.....	88
Anexo 5.....	91
Anexo 6.....	93
Anexo 7.....	96
Anexo 8.....	97
Anexo 9.....	98
Anexo 10.....	99

RESUMEN

La presente investigación fue realizada con el fin de establecer el alcance del relato de vida en los estudiantes del grado 305 de la jornada tarde del colegio Hernando Durán Dussan en el desarrollo del proceso de lectoescritura. Para ello se realizó un proceso de investigación-acción en el aula, donde a partir de la observación y la interacción con los estudiantes se logró identificar la debilidad en el proceso académico, en este caso en la lectoescritura. Luego de haber recogido la información suficiente se formuló una propuesta pedagógica de la cual surgió como resultado un portafolio que evidenció el proceso de intervención dentro del aula de clase. La información obtenida en esta investigación benefició el proceso de formación tanto de los estudiantes como de la docente investigadora.

ABSTRACT

The present investigation was carried out to establish the effect of the life story in the students of grade 305 of the afternoon session of the Hernando Durán Dussan school in the development of the literacy process. To this end, an action-research process was carried out in the classroom, where from the observation and interaction with the students it was possible to identify the weakness in the academic process, in this case in the reading and writing. After having collected enough information, a pedagogical proposal was formulated, which resulted in a portfolio that evidenced the intervention process within the classroom. The information obtained in this research benefited the training process of both the students and the research teacher.

CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN

El presente capítulo presenta a manera de contextualización la investigación que se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán con los estudiantes del salón 305 de la jornada tarde cuyo propósito estuvo enmarcado en fortalecer la habilidad lectoescritora a través de los relatos de vida. Los temas abordados en el presente apartado se refieren a la contextualización de la institución, partiendo de su conformación, PEI, misión y visión; y lo referido a los estudiantes a quienes se les aplicaron instrumentos para su caracterización como observaciones directas, diarios de campo y encuestas. Igualmente, se describe el diagnóstico aplicado a los estudiantes para establecer y justificar el problema, a través del cual se plantea la pregunta y los objetivos de la presente investigación. A continuación, se presentan detalladamente los aspectos más relevantes de la comunidad analizada para la actual investigación.

1.1 Contextualización y caracterización

En primer lugar, la institución se encuentra ubicada en el barrio Tintalito, el cual pertenece a la localidad de Kennedy en el suroccidente de la ciudad de Bogotá. El barrio se caracteriza por ser un barrio popular cuyos habitantes se dedican a ser empleados, trabajadores independientes o madres cabeza de hogar cuyo estrato socioeconómico es el 2. Por limitar con el barrio El Amparo, el cual según el periódico El Tiempo (2012), es uno de los barrios más peligrosos de Bogotá, los habitantes viven en un ambiente de inseguridad y vandalismo constante.

Por otra parte, cabe mencionar que la institución es de carácter oficial desde el año 2015, puesto que anteriormente era un colegio de concesión. Este presta sus servicios en la jornada mañana y tarde, ofreciendo los niveles de preescolar, básica y media con un convenio interinstitucional con el SENA.

Por otro lado, está el Proyecto Educativo Institucional (PEI): *caminando por el sendero del afecto, el respeto y la solidaridad para la transformación social*. De esta referencia se puede afirmar que por el contexto social los procesos desarrollados por la institución son producto de una labor constante y coherente, puesto que los objetivos planteados en su misión y visión están estrechamente relacionados con la transformación social, partiendo de la comunidad y la construcción individual en el aspecto académico, social, ético, cultural, científico e investigativo fortaleciendo de esta manera las condiciones de vida de los estudiantes a través de 9 proyectos transversales.

Junto con lo anterior, el salón de clases está conformado por un total de 35 estudiantes, 18 niñas y 17 niños cuyas edades oscilan entre los 8 a 9 años. Para realizar la caracterización del grupo se tuvieron en cuenta las entrevistas, encuestas, los diarios de campo y las observaciones, cuya matriz de observación (Anexo 1) da lugar a dos dimensiones: la dimensión cognitiva y la dimensión socioafectiva.

La primera dimensión es la cognitiva, de la cual se afirma, según los instrumentos utilizados, que hay un interés y motivación por asistir a la clase y aprender nuevos temas, pero no de la manera tradicional, es decir, memorizando y copiando en el cuaderno, sino a través de actividades lúdicas y recreativas. De las encuestas se logró obtener que el 81% de los estudiantes tienen un estilo de aprendizaje auditivo, seguido del 13% quienes son visuales, el 3% memorístico y el 3% restante kinestésico; el 81% de los estudiantes prefieren trabajar en equipo,

puesto que acaban más pronto de lo acostumbrado, aprenden de sus compañeros y se divierten. Finalmente, al 91% de los estudiantes les gusta preguntar en clase por iniciativa propia, aunque si desconocen un tema no indagan a profundidad en este.

Adicionalmente, es sustancial destacar de dichas encuestas que los hábitos de estudio del 44% es repasar todos los días, seguido por el 19% quienes planifican sus actividades; el 50% de los estudiantes manifiestan su fortaleza con la lectura, aunque observándolos podría decirse que el 10% lee adecuadamente; el 48% manifiesta su debilidad en el habla. En las observaciones se puede ver que los estudiantes tienen problemas también con la escritura. De ahí que entre sus gustos el 91% manifiesta un gusto por la lectura, el 72% por la escritura y el 39% por el habla.

De igual manera, de las entrevistas y observaciones se afirma que los estudiantes de manera general tienen una buena actitud frente a la clase, todos buscan participar y se sienten motivados frente a temas que a ellos les agrada, aunque cuando pasan al menos diez minutos se distraen y no escuchan a sus demás compañeros; el registro lingüístico de los estudiantes no cambia estando con su profesora y/o con sus compañeros, a veces se gritan. Asimismo, los estudiantes son participativos y toman la iniciativa para desarrollar ejercicios o leer frente a los demás.

La segunda dimensión es la socioafectiva, donde se afirma según las observaciones y entrevistas, que el 91% de ellos manifiesta que su relación con los demás compañeros es muy buena. En el salón no hay ningún jefe, solo hay grupos de amigos y algunos prefieren estar solos. Se observa que por la edad en la que oscilan los niños no existe ningún tipo de relación de poder, así que están prestos a solucionar los conflictos con su profesora como intermediaria. La relación con su profesora titular es buena y están prestos a escucharla, no obstante, ellos siguen sus reglas

de disciplina, puesto que cuando ella no está hay desorden y ruido. Sin embargo, son muy colaborativos entre todos.

Teniendo en cuenta las encuestas, se afirma que el mayor interés extraescolar que tienen los estudiantes es el deportivo, con un 69% de las respuestas a favor de este, seguido por el 25% quienes quieren hablar, escribir y leer mejor; el 84% es ayudado en la casa con la realización de tareas por su mamá o papá, el 16% que reporta que no los ayudan en la casa a hacer tareas, dicen que esto sucede porque necesitan hacerlas solos, aunque parece ser un descuido por parte de los padres. En términos de ayudas tecnológicas, según las encuestas, el 72% de los estudiantes tiene computador en su casa y la red social más usada por el 26% es Facebook. La actividad del 44% es ver televisión y películas. Mientras que el 41% manifiestan que les gusta leer.

Así mismo, es importante resaltar que a través de la encuesta se reveló la influencia del núcleo familiar en los estudiantes, el cual es parte importante en el desarrollo no solo afectivo, sino que además en el desarrollo académico de los mismos, puesto que el acompañamiento que muchos de ellos reciben en el hogar se refleja de manera significativa en los procesos de aprendizaje que los estudiantes llevan a cabo.

En conclusión, la caracterización expuesta anteriormente arrojó datos e información significativa en referencia a la ubicación y entorno de la institución, el aula de clase, los estudiantes y aspectos como su entorno familiar y social-educativo, lo cual permitió establecer características particulares de la población. Permitiendo de esta manera determinar aspectos relevantes y así realizar una investigación pertinente que le apunta a las necesidades del grupo.

1.2 Diagnostico

El siguiente apartado corresponde a los resultados de la prueba de evaluación diagnóstica en el área del lenguaje dentro del marco de la presente investigación. Esto con el fin de

determinar las fortalezas y debilidades presentes en los estudiantes, en relación con las habilidades comunicativas principales como lo son la lectura, escritura escucha y habla. Teniendo en cuenta la rúbrica de observación (Anexo 1) y los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje para el ciclo 1 correspondientes a lo indicado por el Ministerio de Educación Nacional, se diseñó una prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes del grupo según sus necesidades (Anexo 2). La prueba consistió en leer tres textos cortos y contestar unas preguntas de comprensión de lectura. En un principio se les dio la instrucción de leer mentalmente y luego leer en voz alta cada uno un párrafo.

Con referencia al modo de evaluar dicha prueba fue necesario determinar a través de la rúbrica de evaluación (Anexo 3), los criterios bajo los cuales se examinó la prueba aplicada en el grado 305. Para ello, se definieron dos grandes categorías; proceso de comprensión, en las que están la habilidad lectora y de escucha y el proceso de producción, en el que están la habilidad oral y escrita. Cada habilidad tenía 4 indicadores, lo que permitió determinar el nivel de habilidades de los estudiantes. De igual manera, la rúbrica cuenta con tres niveles de desarrollo establecidos en alto, medio y bajo.

Para los resultados de esta prueba se priorizaron cinco indicadores con relación al proceso de comprensión (lectura y escucha). El primer indicador de la rúbrica, el cual se refiere a leer toda clase de textos, los estudiantes están en un nivel de desarrollo alto, ya que no tienen problemas diferenciando letras o palabras y pueden decodificar desde un párrafo hasta un cuento corto. A excepción del 6% de estudiantes, quienes todavía tienen problemas con la decodificación de textos, su ritmo lector es bastante lento y tienen problemas identificando y diferenciando grafemas.

Con relación al segundo indicador, el cual habla de identificar el final y el inicio de un texto, el 86% los estudiantes saben hacerlo, ya que desde que se les presentó el texto supieron que lo primero que debían hacer era identificar el título para continuar con la lectura de forma lineal. Asimismo, sucedió con la identificación del párrafo final donde el 14% restante tuvieron problemas para identificar la parte final del texto, ya que no sabían cómo identificar el párrafo que contenía las conclusiones del texto. De esta manera se concluye que están en un nivel medio-alto.

Referente al tercer indicador, elabora probabilidades sobre el sentido global del texto, el 83% de los estudiantes sabe realizar predicciones solo con leer el título de los textos o con observar las imágenes, mientras que el 17% restante al preguntarles por el contenido del texto mencionaban otras ideas que no tenían sentido con el texto en mención, porque el título y las imágenes no les proporcionaron información suficiente para elaborar probabilidades, es decir, que el grupo está en un nivel medio-alto.

Respecto al cuarto indicador, reconocer la función de los diversos tipos de texto, el cual consistió en indagar sobre su conocimiento del trabalenguas, el poema y el chiste se logró ver que sólo el 14% sabía la función de estos. Esto demuestra que los estudiantes están en un nivel bajo. El quinto indicador, que se refiere a comprender e interpretar los textos que otro lee en voz alta, solo el 11 % comprende y presta atención a la lectura realizada por los demás compañeros, puesto que los estudiantes que leyeron tenían un tono de voz muy bajo lo que hizo que el 89% se distrajera y empezaran a hablar entre ellos. Esto indica que están en un nivel bajo.

Por otro lado, los resultados con relación al proceso de producción (escritura y habla) se hicieron priorizando cinco indicadores. De acuerdo con el indicador produce, revisa, socializa y corrige sus escritos, se encontró que todos producen escritos, solo el 32% revisa lo que

escribieron, nadie corrige sus escritos y el 67% los socializa. Es notorio ver cómo los errores gramaticales, ortográficos, la falta de cohesión y coherencia son frecuentes en sus escritos. Esto indica que están en un nivel medio bajo.

Frente al segundo indicador, elige el tipo de texto que requiere su propósito comunicativo, el 7% de los estudiantes saben distinguir los diferentes tipos de texto y así mismo saben si lo que quieren escribir es un chiste, trabalenguas, poema, cuento o descripción. Esto indica que están en un nivel bajo

De acuerdo con el tercer indicador elabora un plan para organizar sus ideas, se logró encontrar que el 90% de los niños aún produce textos cortos de menos de media página, en las actividades que la profesora los ha puesto a escribir solo el 10% produce textos de más de una página y no construyen un plan de ideas para escribir, solo escriben lo que se les ocurre. Su nivel para este indicador es bajo.

Conforme al cuarto indicador reconoce las características, funciones y estructuras básicas de diversos tipos de textos, solo el 7% distingue los diferentes tipos de texto, por ello desconocen las estructuras, características y funciones de estos. Por consiguiente, el nivel es bajo.

Respecto al quinto indicador, describe personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada, los estudiantes describen de manera muy superficial solo mencionan de manera escrita y oral adjetivos básicos y realizan oraciones sencillas. Debido a esto, el nivel es bajo.

Teniendo en cuenta este diagnóstico, se concluyó que los estudiantes presentan bajos niveles en lo que respecta a la producción y comprensión textual, es decir, leyendo y escribiendo de manera eficaz y coherente. Aunque la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel medio, es importante que el conjunto del salón se encuentre en el mismo nivel sin homogenizar sus estilos de aprendizaje.

1.3 Descripción del problema

Conviene destacar la importancia de las habilidades comunicativas en el desarrollo de los procesos de interacción de los niños con el mundo y los otros. Por esta razón, el MEN ha diseñado un plan de lectura PILEO (Plan Integral de Lectura, Escritura y Oralidad) para fortalecer los procesos de lectoescritura cuyo objetivo es fortalecer las habilidades comunicativas básicas (hablar, leer, escuchar y escribir) en los estudiantes para que puedan responder de modo asertivo a los diferentes contextos comunicativos.

Para el caso de la institución, esta estrategia viene siendo desarrollada desde cuarto de primaria hasta once de bachillerato. En el grado 305 se desarrolla un plan lector, cuyo objetivo es motivar a los estudiantes para que entren en contacto con la lectura y la escritura, pero la escritura se maneja desde el método tradicional con dictados, mientras que la lectura solo cuenta con un espacio de 15 minutos en silencio.

Dentro de ese marco, los padres ingresan al sistema educativo a los estudiantes con el afán de que estos sean alfabetizados y aprendan las reglas necesarias para establecer comunicación con los demás. Sin embargo en la actualidad los medios de comunicación como la televisión y el internet han dejado en segundo plano la lectura y la escritura, estas actividades para los niños son algo aburrido, algo ajeno a sus intereses, una tarea impuesta que no les proporciona ningún placer ni satisfacción, una experiencia que prefieren evitar, tal como lo menciona Vygotsky (como se citó en García, Klinger, Olaya y Ávila, 2008) uno de los factores neurálgicos en el fracaso escolar es el desinterés.

Sin duda, este problema está acompañado por varios factores, entre ellos, la falta de interés debido al contexto escolar. Tal como lo señala Smith (1999)

“Los niños aprenden a leer cuando las condiciones son adecuadas. Estas condiciones incluyen sus relaciones con libros y otros materiales de lectura y sus relaciones con personas que pueden ayudarlos a leer. Las condiciones también incluyen sus propias y únicas personalidades, su autoimagen, su manera de ser, intereses expectativas y comprensión. (p.155)

En este caso, el colegio no cuenta con espacios, textos y/o métodos que le generen motivación al estudiante hacia la lectoescritura. Adicionalmente, la cantidad de estudiantes, el nivel intelectual, los temas a tratar, etcétera, influyen en el desinterés porque no hay un espacio para focalizarse en la realidad de cada uno.

Sumado a esto, los estudiantes con los cuales se realiza la investigación no ven la lectura como algo esencial y transformador en sus vidas. Tal como señala Rodari (2004)

hay dos clases de niños que leen: los que lo hacen para la escuela, porque leer es su ejercicio, su deber, su trabajo (agradable o no, eso es igual); y los que leen para ellos mismos, por gusto, [...] para poner en acción su imaginación. (p.67).

Aunque, los estudiantes se acercan a los textos por petición de la escuela, esta práctica no genera una experiencia significativa para ellos. Por el contrario, forma repetidores de textos sin conciencia sobre su contexto social.

Adicional a esto, los estudiantes no llevan a cabo un proceso de escritura consciente y no pueden producir diferentes tipos de texto, esto debido a que escriben como hablan sin tener en cuenta la diferencia entre escritura y habla. Al contrario de lo que se cree habitualmente, el lenguaje escrito no es un código de transcripción del habla, sino un sistema de representación gráfica del lenguaje hablado (Ferreiro,1986). Por ello, los estudiantes no ejercitan el proceso de escritura, el cual se divide en tres subprocesos: planificar, textualizar y revisar (Hayes y Flowers,

1981). Esta falta de ceñirse al proceso los lleva a improvisar escritos donde se descuidan aspectos como la puntuación, el uso de conectores, cohesión y coherencia, la ortografía y que sus ideas se repitan y/o sean confusas.

Asimismo, algunos estudiantes revelan su poco interés por la habilidad lectoescritora, puesto que buscan excusas para retrasar el tiempo de las actividades, hacen comentarios en voz alta para distraer a los demás y/o simulan realizar las actividades propuestas para no ser reprendidos en clase. Estos factores han llevado a una deficiencia en la comprensión de lectura y producción escrita, lo que ha imposibilitado que los estudiantes puedan alcanzar el nivel establecido por los Estándares Básicos De Competencias Del Lenguaje que el MEN instauró.

1.4 Justificación

Es fundamental recalcar que el aprendizaje de la lectoescritura es sin duda uno de los que con más frecuencia se ve alterado. Por tanto, es una adquisición básica, fundamental para los aprendizajes posteriores, de modo que los problemas específicos en ella obstaculizan el progreso escolar de los niños que los experimentan. El alumno con dificultades en lectoescritura no sólo tiene problemas en el área de Lengua y Literatura, sino también en el resto de las áreas.

Debido a la precariedad de herramientas y métodos para desarrollar los procesos de lectoescritura dentro de la institución de manera propicia, se deben generar estrategias a través de métodos y actividades para que los estudiantes recuperen la motivación y le encuentren sentido a la lectoescritura. Tal como lo menciona Solé (2001) “creando un ambiente de aprendizaje en que prime la cooperación por encima de la competición, en el que sea normal pedir y ofrecer ayuda y en el que quepa la posibilidad de equivocarse y aprender de los propios errores” (citado en Ospina, 2006). En ese sentido, la comunicación fluida y respetuosa; el trato justo y personalizado

son compatibles con una moderada exigencia que traduzca confianza del profesor en las posibilidades de sus alumnos.

En torno a la lectura, es fundamental dejar de percibir la lectura en la escuela como una obligación o una actividad de ocio, esta debe ser producida como indica Noguero (2003) “(...) en una situación social de aprendizaje. No se trata simplemente de captar información- dice- sino que el objetivo central es la construcción del conocimiento; es decir, reelaborar y reestructurar la información para que sea realmente interiorizada y significativa” (p.42). Sumado a lo anterior, la lectura debe ser una actividad que sugiera un interés al contexto social en el que se está, debe llevar a un proceso de reflexión donde se haga un dialogo con lo leído y la experiencia. En síntesis, que el acto de leer se convierta en una praxis liberadora, ella no debe ser vista como una obligatoriedad porque solo lleva al desinterés de esta (Freire,1984).

En ese mismo sentido, la escritura se puede determinar en una dificultad de los estudiantes para producir textos de cualquier tipo, debido a que no llevan a cabo procesos de escritura que garanticen la calidad de sus escritos. Los escritores novatos producen escritos de manera más pobre y rápida sin reflexionar, sin tener en cuenta al lector y realizar procesos de revisión (Cassany,1990). Ante esta situación se deben crear espacios de motivación por la escritura, generar temas de atracción y placer hacia los textos y hacerlos interesantes para que puedan ser producidos mediante el uso de cualquier género textual.

Igualmente, es importante que los estudiantes apropien elementos que generen en ellos interés por reflexionar sobre sus condiciones. Las condiciones también incluyen sus propias y únicas personalidades, su autoimagen, su manera de ser, intereses, expectativas y comprensión. Esto con el fin de que exista un aprendizaje significativo sin que sientan apatía por los procesos de lectoescritura.

Finalmente, con este trabajo se pretendió lograr una aproximación de los estudiantes hacia la apropiación de las habilidades comunicativas y su incidencia en la educación, utilizando herramientas lúdicas llamativas e interesantes para ellos. Dentro de este marco, esta investigación apunta a contribuir tanto en el aspecto académico, como en la transformación individual y comunitaria, tal como lo plantea el PEI. (Anexo 4)

1.5 Pregunta problema

¿De qué manera el uso del relato de vida potencia el desarrollo de los procesos de lectoescritura en los niños del salón 305 de la jornada tarde del colegio Hernando Durán Dussan?

1.6 Objetivo general

Establecer el efecto del relato de vida en los estudiantes del grado 305 de la jornada tarde del colegio Hernando Durán Dussan en el desarrollo de la lectoescritura.

1.6.1 Objetivos específicos.

- Identificar el impacto del relato de vida en la comprensión lectora.
- Establecer la influencia del relato de vida en la producción escrita de los estudiantes.
- Examinar el resultado de las producciones escritas elaboradas por medio del relato de vida y su contribución en el fortalecimiento de la lectoescritura.

CAPITULO 2: MARCO REFERENCIAL

En este apartado se mencionan algunos estudios que se llevaron a cabo de manera previa a la realización de esta investigación y que centraron sus miradas en aspectos que están relacionados con la presente investigación. Se presentan de manera resumida los resultados que sirvieron como base y guía del objetivo principal sobre el cual se fundamenta la presente investigación. Se consultaron 8 trabajos de grado distribuidos de la siguiente forma: dos de la Universidad Pedagógica Nacional, tres realizados en la ciudad de Bogotá y tres realizados en Colombia o el mundo. A continuación, se encuentran éstos relacionados en una tabla de contenido.

2.1 Estado del arte

Tabla 1

Investigaciones consultadas

NOMBRE	TITULO	AÑO	INSTITUCIÓN
Angie Alvarado y Luz Silva	Los relatos de vida: una forma de aportar a la expresión de experiencias, de los niños y las niñas del grado tercero b del colegio Fe y alegría San Ignacio I.E.D	2013	Universidad Pedagógica Nacional
Paula Yiceth González Ramos	Procesos creativos con la literatura como mediación cultural	2016	Universidad Pedagógica Nacional
Paola Alvarado y María Ureña	Libro-álbum y escritura creativa: herramientas para optimizar y estimular el proceso lectoescritor en estudiantes de primer grado del colegio Juan Luis Londoño IED La Salle	2014	Universidad de la Salle
Claudia Valencia y Denisse Osorio	Estrategias para fomentar el gusto y el hábito de la lectura En primer ciclo	2011	Universidad Libre
Luisa Caro y Ana Lezama	La autobiografía: un método para incluir la lectura y la escritura en la vida de los niños y las niñas de primer ciclo del colegio IED Manuela Beltrán, Sede B.	2016	Universidad Distrital
Diana Castañeda Luisa Chica y Nathaly Montaña	Leer y escribir en la escuela	2008	Universidad Tecnológica de Pereira
Darwin Agustín Alcívar Lima	La lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del	2013	Universidad Técnica De

	quinto grado del centro de educación básica “Pedro Bouguer” de la parroquia Yaruquí, cantón quito, provincia de pichincha.		Ambato
Ingrid Valencia, Rosalía Aramburo y Yuli Valencia	Mejoramiento de lectura y escritura en niños de grado tercero en la institución educativa Esther Etelvina Aramburo	2016	Fundación Universitaria Los Libertadores

La primera investigación revisada tiene por título Los relatos de vida: una forma de aportar a la expresión de experiencias, de los niños y las niñas del grado tercero b del colegio Fe y alegría San Ignacio I.E.D (Alvarado y Silva, 2013). Esta investigación se centra en propiciar espacios que contribuyan a la expresión oral de experiencias de los niños y niñas del grado Tercero B usando el relato de vida como una propuesta metodológica. Como resultado se obtuvo una buena participación de los estudiantes y la construcción de espacios desde la oralidad, donde los niños se manifestaron de forma espontánea y llenos de confianza para relacionarse con sus compañeros y maestra. Este documento contribuye en lo referido al marco conceptual donde se trabaja el relato de vida desde la experiencia y la oralidad con autores como Piña, Díaz, Cornejo, Mendoza y Rojas.

La segunda investigación titulada Procesos creativos con la literatura como mediación cultural (González, 2016) tiene por objetivo analizar la incidencia de la literatura infantil, como mediación cultural, en los procesos creativos orales y de escritura en los niños. El resultado de esta investigación arroja que, desde la guía para leer textos acordes con su edad, diferentes a aquellos ya conocidos por todos, pueden llegar a la creación de textos literarios, escritos u orales, dado que con la lectura se acumula un gran número de experiencias y se perciben imágenes nuevas que permiten imaginar más, al momento de escribir. El aporte que hace este documento a mi investigación se encuentra en la estructura y organización de la unidad de análisis, ya que la autora de manera coherente y ordenada logra analizar desde la matriz categorial los datos que le

arroja el proceso durante su intervención, la cual sirve de ejemplo para estructurar la unidad categorial de la presente investigación.

La tercera investigación se titula Libro-álbum y escritura creativa: herramientas para optimizar y estimular el proceso lectoescritor en estudiantes de primer grado del colegio Juan Luis Londoño IED La Salle (Alvarado y Ureña, 2014). La investigación está centrada en optimizar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de primer grado del colegio Juan Luis Londoño IED La Salle, a través de la implementación de una unidad didáctica enfocada hacia la lectura de libro álbum y a la escritura creativa. El mayor resultado de esta investigación fue incrementar el desarrollo de las habilidades lectoescritoras en los estudiantes. Por esta razón, le aporta a la presente investigación en la construcción de un libro teniendo en cuenta los escritos por los estudiantes.

La cuarta investigación se titula Estrategias para fomentar el gusto y el hábito de la lectura en primer ciclo (Valencia y Osorio, 2011). Su objetivo es fomentar el gusto y el hábito de la lectura del texto literario en los niños de primer ciclo del Colegio Robert F. Kennedy a través de prácticas lectoras basadas en la lúdica y el juego. La realización de este proyecto no solo cumplió con su objetivo general, sino que originó un intercambio de experiencias, recursos y estrategias que enriquecieron la formación en animación a la lectura de los niños. Esta investigación aporta conceptos sobre la lectura.

La quinta investigación se titula La autobiografía: un método para incluir la lectura y la escritura en la vida de los niños y las niñas de primer ciclo del colegio IED Manuela Beltrán, Sede B (Caro y Lezama, 2016). Dicha investigación tiene por objetivo evidenciar cómo desde la interacción entre los contextos sociales (familia y escuela) de los niños y las niñas de primer ciclo se posibilita la construcción de relatos autobiográficos que aportan al mejoramiento de sus

procesos de lectura y escritura. Una de las conclusiones más importantes fue permitir que dejaran de ser actividades obligatorias, dando un giro y convirtiéndose en actividades placenteras desde las cuales aparte de alfabetizar al estudiante, se fortalece su subjetividad, personalidad y la relación con los otros. Asimismo, fue posible evidenciar que a partir de los conocimientos contruidos en los contextos sociales de los niños y las niñas es posible mejorar los procesos de lectura y escritura partiendo desde la autobiografía de cada sujeto. Esta investigación aporta conceptos sobre autobiografía.

La sexta investigación se titula Leer y escribir en la escuela (Castañeda, Chica y Montaña, 2008). Su objetivo es elaborar y sistematizar estrategias para los estudiantes de sexto a través de la implementación de diversas metodologías para mejorar la producción textual y ampliar la competencia argumentativa por medio de textos científicos. Su resultado fue la realización de una lectura comprensiva a través de la cual los estudiantes lograron crear una postura crítica frente al texto al que se enfrentaban. Esta investigación contribuye en conceptos sobre lectura.

La séptima investigación se titula La lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del quinto grado del centro de educación básica Pedro Bouguer de la parroquia Yaruquí, Cantón Quito, provincia de Pichincha (Alcivar,2013). El objetivo es detectar los problemas de la lectoescritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del quinto grado del Centro de Educación Básica de Pedro Bouguer. Su resultado se basa en la concientización por parte del cuerpo docente en el desarrollo de una buena lectoescritura a través de varias técnicas para la construcción de nuevos conocimientos en los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. El aporte que hace a la presente investigación se ve reflejado en la contribución a la implementación de la lectoescritura en la intervención, puesto que el marco

teórico describe esta, sus técnicas, características y mayores problemáticas para la implementación.

La octava investigación se titula Mejoramiento de lectura y escritura en niños de grado tercero en la institución educativa Esther Etelvina Aramburo (Valencia, Aramburo y Valencia, 2016) cuyo objetivo es superar la deficiencia en lectura y escritura de los estudiantes del grado tercero por medio del uso de las TIC. Tuvo como resultado la creación de nuevos espacios educativos donde se fortaleció la lectura y la escritura motivando a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación le aporta al presente documento en conceptos clave sobre lectura y escritura.

Bajo esta mirada, es preciso denotar que la anterior revisión documental es relevante para la presente investigación, porque brinda luces con investigaciones donde se teje desde los relatos de vida, pasando por la lectura y la escritura hasta llegar a la lectoescritura. Las cuales contribuyen tanto en marco conceptual, unidad categorial de análisis como en su estructura general. Dando como resultado, un consolidado teórico y práctico que fortalece la presente investigación.

2.2 Marco conceptual

Este apartado da cuenta de los referentes teóricos de las diferentes categorías bajo las cuales se desarrolla la presente investigación. En primer lugar, se define el proceso de lectura y sus niveles, posteriormente se define el proceso de escritura y sus tipos, finalmente se desarrolla el relato de vida. Es preciso indicar que los conceptos a definir están directamente relacionados con los objetivos que se ha planteado la presente investigación.

2.2.1 Lectura

En primer lugar, es determinante para esta investigación conceptualizar la lectura, puesto que es uno de los ejes centrales de la misma. En ese sentido la lectura ha sido concebida por Escoriza (2003) como

“una habilidad compleja que se puede segmentar en subhabilidades o habilidades más simples, las cuales deben ser enseñadas-aprendidas de forma descontextualizada y en una secuencia determinada. De estas subhabilidades, la decodificación es considerada como la primera, ya que se configura como prerequisite de las demás, la identificación de palabras es considerada como la habilidad fundamental, la lectura es un proceso guiado por el conocimiento del código, la decodificación de las palabras garantiza la comprensión lectora”. (p, 10)

Es decir que cuando las subhabilidades son fortalecidas los estudiantes logran comprender los textos que leen, puesto que la decodificación es parte fundamental del proceso lector. Es lógico que la decodificación no es el fin de la lectura, porque no permite alcanzar la comprensión lectora, ya que leer es un proceso no solo de decodificar símbolos o signos sino de comprender el significado de cada uno de ellos permitiendo la interacción entre el lector y el texto.

A diferencia de lo mencionado anteriormente, Espín (1987) define la lectura como “el proceso de descifrar o decodificar el código alfabético, con el fin de acceder a los significados de la lengua escrita.” (p. 76). Goodman (1968), afirma, además, que “leer requiere de procesos mentales complejos. La lectura está considerada como una manifestación natural del lenguaje en la que están implicadas habilidades como la interpretación, la memoria, la organización y la

evaluación” (p. 92). En ese sentido, leer es un ejercicio continuo con el cual se está ejerciendo constantemente.

De esta manera, la lectura es entendida como un proceso completo, es una forma de acercarse al mundo que rodea a los seres humanos, por lo que resulta importante tener en cuenta el contexto en el cual el lector se desenvuelve para que su comprensión sea significativa. Desde una perspectiva social, para Bojorque (2004) “la lectura es una herramienta que ayuda al desarrollo personal, social y cultural que refuerza a la sociedad para enfrentar los procesos de globalización, aculturación e individualización” (p. 34). Por esta razón, se define la lectura como un proceso metacognitivo que estimula la conciencia de los seres humanos con el fin de comprender su historia.

Respecto a la comprensión lectora se retomará la concepción que se tiene en los lineamientos curriculares de lengua castellana (1998), el cual la define como

“Un proceso interactivo en el cual el lector construye coherente y organizadamente representaciones sobre el contenido del texto, relacionando toda la información que le proporcione el texto con los conocimientos previos que el lector tenga del mundo, la comprensión de lectura es un proceso de construcción de significados”. (p, 47).

Es necesario aclarar entonces que la comprensión lectora no concierne solo al área del lenguaje sino a todas las asignaturas, puesto que es necesario comprender la información que arrojan los textos de las demás asignaturas. La comprensión solo ocurrirá si el lector puede construir un sistema de relaciones semánticas entre los conocimientos previos y los contenidos del discurso escrito (Escoriza, 2003). Por lo tanto, se trabaja el lenguaje de forma muy amplia en muchos momentos del día porque leer es comprender de otra forma carecería de sentido. Un

lector comprende un texto cuando le encuentra el sentido, cuando lo pone en relación con lo que sabe y le incumbe.

El lector pone en juego sus competencias y desarrolla la capacidad de leer, la cual se percibe bajo tres niveles, de acuerdo con los lineamientos de lengua castellana: el literal, el inferencial y el crítico. Estos niveles de comprensión deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos. Cada nivel funciona como una llave de acceso al siguiente nivel, es decir que sin haber desarrollado satisfactoriamente un nivel al lector no le será posible (cognitivamente hablando) alcanzar el siguiente nivel de comprensión.

Nivel literal

El nivel literal es el más básico, considerando que hay unos procesos que permiten pasar de un nivel a otro. En este nivel se destacan dos variantes: la transcriptiva y la paráfrasis. En la transcriptiva, el lector reconoce frases y palabras, con sus propios significados encontrados en un diccionario y las asociaciones automáticas con su uso. En la paráfrasis, el lector sobrepasa la transcripción grafemática y frásica, y utilizando palabras semejantes pero diferentes, se imita la estructura del texto reteniendo su sentido. (Ministerio de Educación Nacional, 2010)

Según Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), citados por Diaz y Quiroz (2016, p. 37) en el nivel de comprensión literal el lector reconoce las palabras y las frases clave del texto. No es necesaria una intervención activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector para captar lo que dice el texto. Permite al lector reconstruir el texto sin hacerlo mecánicamente, comprendiendo la estructura base de éste. Según estos autores, existen dos subniveles en la lectura literal, los cuales son:

El nivel 1: Se centra en las ideas e información que están expuestas de manera explícita en el texto por reconocimiento o recuerdo de hechos. El reconocimiento consiste en ubicar e identificar los elementos del texto, que pueden ser ideas principales, se refiere a las ideas más importantes de un relato o párrafo; comparación, se refiere a identificar caracteres, tiempos y lugares evidentes y explícitos; secuencias, consiste en identificar el orden de los hechos; causa o efecto, consiste en identificar razones claras de ciertos sucesos o acciones.

El nivel 2: Aunque sigue siendo literal, la lectura se hace más profunda, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal del texto, es decir, se ahonda en la comprensión del mismo.

Nivel inferencial

Es aquel en el que el lector logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados para lograr la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc. En este nivel los estudiantes comprenden ideas no dichas en el texto a través de deducciones y suposiciones. (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Los lineamientos señalan que, en el nivel de lectura literal, cuando el lector establece diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos, tiene la capacidad de acceder a información o establecer conclusiones que no están dichas de manera evidente en el texto. En este nivel se realiza una comprensión global de significados del texto y el reconocimiento de relaciones temporales, espaciales, causales, correferenciales, sustitucionales del texto, para llegar a conclusiones. Aspectos como la coherencia y la cohesión son centrales en este tipo de lectura.

Según Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), citados por Diaz y Quiroz (2016) el nivel de comprensión inferencial busca relaciones que van más allá de lo leído, busca explicar el texto de manera más amplia, adiciona experiencias e informaciones anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. Este nivel se caracteriza por examinar, inquirir y averiguar cuidadosamente el texto y sus circunstancias y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que le permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; el objetivo principal de la lectura en el nivel inferencial es sacar conclusiones.

Nivel crítico

En este nivel el lector pone en relación el texto con todos los saberes previos de diferentes procedencias, identifica las intenciones y puntos de vista del autor, y adopta una postura crítica frente al contenido del texto para así generar juicios, conjeturas y evaluar el texto. (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Existe un instante, durante la lectura, en donde el lector toma una posición crítica con respecto al texto, en el cual debe emitir juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, a través del cual el lector activa sus conocimientos para hacer conjeturas y evaluar lo que dice el texto e investigar acerca del modo cómo lo dice. Este tipo de lectura le permite al lector alejarse del contenido del texto y desde otro punto, tomar una posición al respecto, es decir, considera la elaboración de un punto de vista. Para poder realizar una lectura crítica es indispensable identificar la intención del texto, del autor y de las voces presentes en éste. Asimismo, se averigua la posibilidad de que el lector establezca relaciones entre los contenidos de dos textos diferentes.

2.2.2 Escritura

Al igual que la lectura, se interpreta como un proceso significativo que parte de lo individual hasta lo colectivo, tal como lo define Ong (citado en Castañeda, Chica y Montaña 2008) “la escritura es una herramienta que reestructura la conciencia y también el lenguaje interior” (p. 41).

De esta manera, es imprescindible mencionar que la escritura no es un proceso inconsciente porque está regido por algunas condiciones y reglas que deben ser aprendidas. La escritura es definida por Cassany (1999) como una manifestación de la lingüística humana y tiene algunas características fundamentales. Estas características son la intención, la contextualización, la organización de los discursos y la variación, entre otros. La primera define la intención que un individuo tiene mientras escribe; la segunda se centra en el contexto en el que surge la producción escrita; la tercera se enfoca en la forma en que está estructurado el texto; y la cuarta reconoce las particularidades que dependen de cada escritor.

Por otro lado, la concepción de escritura que plantea el Plan Nacional de Lectura y Escritura es:

“la escritura se concibe como una herramienta para generar ideas, organizarlas y relacionarlas entre sí. La escritura les exige a los estudiantes ser más reflexivos y rigurosos en sus planteamientos que cuando los expresan oralmente y los obliga a reescribir y a revisar el texto, no una sino varias veces, para afinar su pensamiento y hacerlo más comprensible. (p, 15)

El proceso de escribir les enseña que más allá de servir como un instrumento para dar cuenta de lo aprendido, la escritura es ante todo un acto creativo y una herramienta intelectual.

Desde la escritura las personas pueden desarrollar y mejorar algunas habilidades cognitivas como la interpretación y la comprensión.

De la misma manera, la escritura contribuye al mejoramiento de las funciones intrapersonales, ya que no sólo es una herramienta para los intereses académicos, profesionales o personales, sino que es un canal para comunicarse y estar en contacto con otras personas. En ese sentido, es fundamental incentivar la escritura creativa en las aulas de clase.

Tal como lo señala Ferreiro y Teberosky (1988) “desde la óptica del niño la construcción de la lengua escrita es un proceso que pasa por diferentes momentos, siempre y cuando la situación de la escritura y la lectura tengan sentido y siempre y cuando el niño no haya sido señalado como “no sabiente”. (p,67). Siempre hay que considerar al niño como un lector o escritor en potencia, asumir el hecho de que ellos no adquieren escritura en los grados superiores de la primaria, sino que llegan escribiendo (garabateo) al grado cero, aunque lo hagan de manera distinta a la de los adultos.

De tal forma, es indispensable describir aspectos referentes al desarrollo del proceso de producción escrita. Es así como Cassany (1988) plantea que para escribir de manera eficiente se requiere de la práctica misma de la escritura y más aún la lectura. Él menciona la importancia que tiene el conocer la gramática como uno de los factores iniciales en el momento de apropiarse la escritura.

Primero, el individuo debe adquirir el proceso de lectura y posteriormente podrá adquirir el código escrito. Menciona Cassany (1998) que la manera en la que se apropia este código es similar al proceso que se realiza cuando se aprende una segunda lengua en el que se obtienen los elementos estructurales de la lengua como lo son el léxico, la fonética, la morfología y la sintaxis. Posteriormente, teniendo en cuenta los aspectos mencionados, es posible aprender los

métodos que permiten la elaboración adecuada de un texto como estructura textual, cohesión y coherencia.

Por ende, si el proceso de producción escrita no se realiza de manera adecuada los estudiantes no producirán escritos adecuados “estudiantes que, si bien pueden analizar minuciosamente la sintaxis de una frase, son incapaces de escribir coherentemente un texto largo” (Cassany, 1988, p 37). Cassany propone estrategias que ayuden al estudiante a generar una habilidad escritora eficaz, hace además énfasis en que la escuela centra la enseñanza en el correcto uso de reglas de composición basadas en normas de ortografía y sintaxis, pero no le da importancia al mensaje que se quiere comunicar ni tampoco fomenta e impulsa los hábitos de lectura y escritura.

En consecuencia, siendo el eje principal de esta investigación la implementación de procesos que ayuden a mejorar la producción escrita de los estudiantes a través de propiedades textuales estructura textual, cohesión y coherencia es indispensable describirlas para aclarar su pertinencia dentro de esta investigación contemplando su importancia en la producción de textos que están encaminados no solo a la realización del proceso como tal, sino que además sea este un ejercicio de comunicación y significación válido y efectivo (Cassany, 1997)

Coherencia

La coherencia está relacionada con el orden lógico en el que se presentan las ideas, es decir, se asocia con la manera como se introducen, desarrollan y concluyen. Según Cassany (1997), es la “propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada” (p.89). De ahí que analizar la coherencia en un discurso sea ver qué clase de acto comunicativo es realizado en la expresión de proposiciones y cómo los diferentes actos se relacionan en forma lineal y global para, finalmente,

formar piezas de lenguaje que se pueden determinar cómo explicación, descripción, generalización o hipótesis.

El escritor parte de un conocimiento dado, de una conceptualización que desea desarrollar en un escrito; su problema principal es cómo organizar dicha información de base, de manera que impacte y establezca una comunicación con el lector. La coherencia tiene que ver con el orden del discurso, es de naturaleza semántica y trata del significado. Es un proceso cognitivo directamente proporcional al conocimiento y a la claridad temática; es decir, a mayor conocimiento y claridad del tema, mayor coherencia.

Cohesión

Esta particularidad textual hace referencia a la manera en la que se da la relación entre las proposiciones del texto. Parte de reconocer que cada oración no es una unidad aislada, sino que se van vinculando por los distintos medios gramaticales de los que se puede hacer uso, es decir conjunciones, signos de puntuación, pronombres, entre otros (Cassany, 1997).

Además, se refiere a cómo conectar y enlazar las ideas para que no se pierda la coherencia y se garantice el significado del texto. Para Díaz (2006) la cohesión se refiere al modo como los componentes de la estructura superficial de un texto están íntimamente conectados con la secuencia. La cohesión da cuenta de la estructuración de la secuencia del texto; coherencia y cohesión, según (Van Dijk, 1989) son los lazos lineales y globales que existen para la unidad del texto, la relación del discurso con los contextos situacionales y culturales; estructuralmente son de gran importancia para el desempeño de los muchachos dentro de una sociedad competitiva y productora constante del texto

La macroestructura

Esta tiene que ver con el tema o asunto de un texto. La constituyen las secuencias de oraciones consideradas como un todo y son las que denomina teóricamente texto Dijk (1997) “únicamente las secuencias de oraciones que poseen una macroestructura, las denominaremos (teóricamente) textos” (p.54). En un texto, las oraciones no sólo se relacionan entre sí, sino que una secuencia de ellas está relacionada por un tema en común. Este es más general y abstracto que el tema de las oraciones, y hace referencia al sentido global del texto, que a su vez se estructura a partir de la relación de oraciones temáticas de cada párrafo (Dijk, 1998).

La macroestructura, según el autor, garantiza una recepción óptima del significado global del texto. Cuando se expresa una parte como en el o los títulos, subtítulos o títulos intermedios, permite al lector: saber cuál es el objeto del texto; decidir si lo encuentra interesante o no; buscar información general que guíe su comprensión.

La superestructura

Se refiere al esquema al que el texto se adapta. Al igual que la macroestructura es una estructura global, la organización del tema; la superestructura es el esqueleto, el esquema del texto. Algunas de las superestructuras textuales más utilizadas son: la narrativa, la expositiva, la argumentativa e informativa. (Dijk, 1998)

Teniendo un marco conceptual de la lectura y la escritura, la lectoescritura es un proceso utilizado para acercarse a la comprensión y producción de textos. En ese sentido, el propósito fundamental de la lectoescritura es construir significados. Conociendo este proceso, se puede diseñar y ofrecer actividades dirigidas a desarrollar y clarificar destrezas lingüísticas necesarias para una mejor utilización de las artes del lenguaje. De esta manera, el dominio satisfactorio, tanto de la lectura como de la escritura, no solamente permite construir significados para ampliar

conocimientos propios, sino que también facilita el comienzo de nuevas vías de comunicación entre los alumnos y el entorno social en el que se desenvuelven.

Cabe destacar que ambas herramientas, leer y escribir, deben ser introducidas al niño de modo motivante, conectándolo con algún objeto de interés para ellos, tales como su vida, describiendo sus vivencias, su historia y su mundo. Su realidad, hablando de los hechos que le suceden a su alrededor y en su diario vivir, relacionándolo con sus emociones. Sus intereses, relacionándolos con sus gustos, su cumpleaños. Es por ello por lo que en la presente investigación el relato de vida es el elemento fundamental para motivar al niño en el fortalecimiento de la habilidad lectoescritora, desde estas áreas de interés para ellos en aras de fomentar un aprendizaje significativo en su proceso escolar

2.2.3 Relato de vida

Para llegar a una comprensión de la categoría, se debe remitir al significado de la palabra relato, luego relacionarla y entretenerla con los aportes sobre relatos de vida de los autores Piña (2008), Díaz (1999) y Cornejo, Mendoza y. Rojas (2008).

Para iniciar, es importante mencionar que el relato de vida tiene múltiples designaciones. Carlos Piña, llama al relato de vida, relato autobiográfico muestra que dicho relato según Piña (2008) es “un texto de naturaleza interpretativa, generado por un hablante que elabora su tiempo pasado y lo significa mediante la operación de la memoria (...) en determinado tiempo y condiciones” (p,98).

Lo anterior permite comprender que un hablante es capaz de reconstruir su vida, a través de un producto textual, en este caso de un producto oral, donde narra diferentes experiencias que para él son tan significativas, que merecen ser retomadas y compartidas con los demás.

Para Díaz (1999) desde un enfoque comunicativo, el relato de vida “es una entrevista que busca conocer lo social a través de lo individual (...) en la cual la comunicación adquiere un lugar central, siendo el sujeto el protagonista” (p.67). Para la autora las experiencias del sujeto son muy importantes, no porque sea una persona en particular, sino porque se le da sentido a lo que tiene que expresar, teniendo en cuenta la vida misma y el contexto en el cual se encuentra, se establece así un importante componente comunicativo en la construcción de los relatos.

Las dos posturas hasta ahora enunciadas se relacionan con las construcciones de Cornejo, Mendoza y Rojas (2008), quienes afirman que el relato de vida “es la enunciación escritural u oral por parte de un narrador, de su vida o parte de ella.”. (p, 98). Es así como el relato se asume como un ejercicio, una construcción que hace parte del enfoque biográfico y tiende a ser un instrumento que posibilita la capacidad de narrar, a través de un proceso amplio, flexible e interesante. La elaboración del relato aporta a “articular significados subjetivos de experiencias y prácticas sociales.” (Cornejo, Mendoza & Rojas 2008), por lo cual confluyen tanto las experiencias individuales como las dinámicas grupales.

El acercamiento a las realidades subjetivas y objetivas invita a reconocer que un relato de vida posee unas características propias; entre ellas tiene unos participantes específicos, situaciones puntuales, un enfoque general y un propósito enfocado en la mayoría de las ocasiones a la interacción de las personas que lo realizan .En esta línea, generar relatos de vida invita a promover contextos comunicativos en los que se construyan textos desde el interés de sus actores y que a la vez susciten múltiples reflexiones y construcciones en torno a las realidades a partir de su puesta en común.

Se da entonces importancia a las experiencias que se tienen para narrar, las cuales permiten luego construir un diálogo de saberes, en un espacio llamado *Situaciones biográficas*

(Piña, 2008) Estas llamadas situaciones biográficas se refieren a dos tipos de cuestiones. Por una parte, “al conjunto de circunstancias materiales y simbólicas en las que el texto es generado; y por otra, al momento o tiempo biográfico en el cual el hablante se encuentra al efectuar su narración” (p. 99)

Esto significa que leer y escribir no solamente es una habilidad técnica, sino que contiene además aspectos inscritos en una cultura, en convenciones y prácticas socialmente construidas. Esto nos obliga a cambiar la representación que tenemos de la lectura y la escritura como un acto exclusivamente individual, por una concepción que las entienda como una práctica anclada en las prácticas y en las instituciones de la vida social (Chartier, 1994; Kalman, 2008). En segundo lugar, significa que leer y escribir son una actividad más entre otras tantas que realizan las personas como parte de su vida en sociedad, no un ejercicio reservado a unos cuantos. Entender la lectura y la escritura como prácticas sociales significa, también, que los textos no pueden ser comprendidos totalmente sin referencia al contexto en el que se leen o se producen.

Es por ello por lo que esta investigación ha tomado los relatos de vida como un elemento fundamental para trabajar la lectoescritura ya que más que procesos puramente cognitivos, leer y escribir deben ser considerados como procesos significativos, cultural e históricamente situados, que son a la vez individuales y sociales en los que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir (MEN,1998).

CAPITULO 3: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se presenta la metodología que se utiliza para alcanzar los objetivos previamente planteados. Primero se dará a conocer el enfoque investigativo, el diseño en el que se enmarca esta investigación; posteriormente se presenta la unidad de análisis con las respectivas categorías de análisis cuyo propósito es brindar una herramienta para el análisis de la información recolectada. Por último, se presentó la población, los procedimientos, instrumentos y actividades que se utilizan para recoger la información durante el desarrollo del presente trabajo de investigación.

3.1 Enfoque investigativo

Esta investigación está fundamentada bajo el enfoque cualitativo el cual se basa en a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Sampieri, Collado y Baptista, 1991). Este enfoque se basa en explorar, describir y generar perspectivas teóricas.

Asimismo, el investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas (citado en Metodologías de investigación: Sherman y Webb, 1990) a través de la entrevista, la encuesta y la observación para acercarse al contexto y a la población, con el fin de analizar los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

Para ello, se tienen en cuenta las 5 etapas del proceso de investigación acción propuestas por López de George (1997) quien las describe como un medio cíclico con alternativas de

reversibilidad. Estas etapas son: Identificación del problema, planificación de la acción, ejecución, análisis y recolección de la información y reflexión dialógica.

Identificación del problema. A partir de las observaciones e interpretaciones se identifica el problema que requiere mejora. Luego, se realiza una descripción y explicación de la situación actual para la formulación de las posibles interrogantes hipótesis que funcionarán como acciones estratégicas para la mejora de dicho problema. En este caso la deficiencia de la lectoescritura es el problema identificado en el aula de clase y como estrategias de mejora se propone los relatos de vida. Esta descripción e identificación del problema se realiza a través de los diarios de campo escritos después de las observaciones y escritos hechos por los estudiantes

Planificación de la acción. Se desarrolla un plan global que debe adaptarse a posibles imprevistos o limitaciones que no fueron determinadas en la primera etapa. Este plan global establece relación entre el diseño de la estrategia y la orientación teórica e ideológica, se consideran la organización y secuencia de las acciones de los estudiantes y el docente, el espacio, los medios, el tiempo para llevar a cabo la acción, los procedimientos y los medios de evaluación. Para cumplir con esta característica se elabora un cronograma de trabajo que vaya de la mano con el plan de estudios establecido por la profesora.

Ejecución. Es la puesta en práctica del plan de acción en el cual se realizan los planes acordados. El plan es controlado, proyectado como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica. Permite el conocimiento más profundo de la realidad ya que la observación recae sobre la acción propia y la acción grupal, de este modo se auto observa la acción y se supervisa la acción de otras personas. La observación en esta etapa es muy importante ya que debe proporcionar la información suficiente sobre la acción para realizar el análisis y obtener las evidencias necesarias para apoyar las afirmaciones sobre lo aprendido. Teniendo esto en cuenta,

se llevan a cabo las actividades de lectura y escritura teniendo en cuenta el relato de vida que fueron planeadas con el fin de obtener la información que apoya lo propuesto en las hipótesis.

Análisis y recolección de la información. Esta etapa es la búsqueda sistemática y reflexiva de la información que se obtiene a través de los instrumentos. Los datos recogidos contienen pruebas sobre las acciones que el investigador – maestro puede utilizar para la interpretación y posible modificación de la acción. Para evaluar la investigación es necesario considerar si la mejora que propone ha sido efectiva a través de la recolección de datos, identificación de criterios, selección de evidencias y la relación de ésta con la preocupación de investigación inicial. Con base en los talleres y actividades realizados en el aula durante la ejecución se evalúan los resultados de éstos,

Reflexión dialógica. Constituye la fase que cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente el replanteamiento del problema. Se recapacita sobre las acciones tomadas y se realiza una reconstrucción del trabajo realizado, lo que permite tener una visión global de la práctica, lo que permite alcanzar una actitud más crítica en concordancia con la investigación y permite la búsqueda de soluciones a los problemas planteados (López de George, 1997).

De igual manera, esta investigación se establece desde el paradigma socio-critico, el cual busca, según Arnal (1992) “promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (p.6). Este paradigma se apoya en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo. Considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos y pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano. Esto se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Entre las

características más importantes del paradigma en cuestión, aplicado al ámbito de la educación se encuentran “la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa” (García, Alvarado, 2008, p. 24).

Teniendo en cuenta lo anterior es fundamental el proceso realizado en la institución, ya que como practicantes investigadores se busca mejorar y potenciar algunos aspectos de relevancia para la vida académica y personal de los estudiantes del colegio. Es decir, que la investigación en este caso está orientada a la aplicación, ya que ofrece conocimientos al practicante con la intención de dar respuesta a una problemática ya planteada, en este caso, un fin educativo, se espera que los estudiantes hagan un acercamiento a la producción y comprensión textual, no solo desde los aspectos formales de la lengua, sino desde su contexto y su visión particular de mundo con el fin de mejorar la práctica educativa a través de las intervenciones que se realicen.

3.2 Diseño investigativo

La presente investigación se enmarca en la investigación acción, puesto que esta se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en lugar de centrarse en los problemas teóricos definidos por los investigadores en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se les encargue (Elliot, 1994).

Además, en la investigación-acción de acuerdo con Sagastizabal (2002) el objetivo está “centrado en conocer y comprender un aspecto de la realidad, contextualizado, para obrar de acuerdo con las necesidades.” (p.9).

Para llevar a cabo la investigación se necesita establecer un modo de analizar los datos que esta arroja cuando se sigue el enfoque cualitativo. Respecto al diseño de la investigación,

Burns (1999) lo describe como un plan que “describe cómo, cuándo y dónde se recolectan y analizan los datos” (p.142). Con el propósito de ilustrar el proceso de recolección de datos para esta investigación, los pasos propuestos por Burns (1999) permiten al lector ver una metodología clara para preparar los datos para un posterior análisis. Estos pasos responden a reunir, codificar y comparar la información, hacer interpretaciones y reportar los resultados.

Burns explica cada paso de la siguiente manera: Reunir la información tiene que ver con juntar los datos con el fin de observar diferentes patrones mientras se tiene en mente la pregunta de investigación para responderla. En el segundo paso, codificar la información, se busca examinar la información reunida para crear patrones, más conocidos como categorías. El tercer paso responde a comparar la información, donde la misma es comparada estableciendo relaciones a través de diferentes fuentes. El cuarto paso es hacer interpretaciones, donde la meta es interpretar la información con el fin de hacerla significativa para la investigación. Finalmente, reportar los resultados es el último paso, que toma lugar una vez la información es analizada y los hallazgos presentados.

El propósito del proceso anteriormente mencionado es minimizar la cantidad de información reunida en categorías más apropiadas que clasifiquen conceptos y temas. De este modo, el primer paso es clasificar la información teniendo en cuenta ciertas características. Luego, obtener posibles respuestas por medio de categorías de análisis y la pregunta de investigación.

3.3 Recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos, definidos por Sabino (1996) como cualquier recurso de que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos

información. En consecuencia, se presentan las técnicas e instrumentos empleados durante el desarrollo de esta investigación:

Encuesta

Para Sabino (1992) la entrevista desde el punto de vista del método es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación. El investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo peculiar, asimétrico, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente de esas informaciones. Esta herramienta se usa para recoger información del contexto social y familiar de los estudiantes, y de igual forma indagar sobre sus preferencias en lectura, escritura, recreación, inversión del tiempo en navegación web y con respecto a las posibles actividades y organización de trabajo a desarrollar en las clases de lengua castellana.

Observación

Como señala Albert (2007) "Se trata de una técnica de recolección de datos que tiene como propósito explorar y describir ambientes (...) implica adentrarse en profundidad, en situaciones sociales y mantener un rol activo, pendiente de los detalles, situaciones, sucesos, eventos e interacciones" (p, 25.) Esta técnica de recolección de información fue fundamental durante toda la investigación ya que permitió identificar factores sociales (relaciones de poder e interacción) que incidían de manera significativa al desarrollo de las actividades en el aula.

Diarios de Campo

Instrumento por medio del cual la docente-investigadora realiza registro de datos y observaciones de forma detallada y precisa. "Generalmente incluyen informes de información no verbal, configuraciones físicas, estructuras grupales y registros de conversaciones e interacciones

entre los participantes" (Burns, 2003, p.56). Por lo tanto, para esta investigación, los diarios de campo son el método principal de recopilación de datos, ya que permiten registrar las observaciones sobre los estudiantes en su entorno de clase real, analizando su comportamiento y acciones dentro del aula, especialmente sus reacciones hacia las actividades de la propuesta.

Documentos (Escritos)

Durante el proceso de observación y desarrollo de la investigación, los estudiantes realizan algunas actividades que son la evidencia de los temas aprendidos en clase. Estas actividades son textos escritos. Según Burns (2003) los textos escritos por los estudiantes son una fuente disponible para todos los profesores porque éstos se prestan para analizar y hacer seguimiento al desarrollo educativo de los estudiantes. Estos instrumentos permiten realizar una evaluación constante, bajo la cual se pueda establecer qué aspectos son de vital importancia a la hora de hacer un refuerzo o que elementos han sido renovados con la implementación de la presente propuesta de intervención pedagógica.

3.4 Categoría de análisis

En el marco de este trabajo de investigación se toma como punto de referencia una unidad de análisis principal: los procesos de lectoescritura. Dicha unidad se toma desde la delimitación del problema. Bajo esta mirada es preciso indicar que es importante para la investigación conocer todos los procesos cognitivos que hacen parte a la hora de realizar una producción textual.

Tabla 2.

Categoría de análisis

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORIAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
Procesos de lectoescritura	Proceso de lectura	Niveles: -Literal -Inferencial -Crítico	- Elabora hipótesis de las ideas principales de un texto. - Explica a través de ejemplos el contenido del texto. - Crea opiniones del texto, apoyándose en los conocimientos previos adquiridos por el contexto, de manera oral y escrita
	Proceso de escritura	Estructura textual: -Coherencia -Cohesión -Macroestructura -Superestructura	-Elabora un plan para organizar las ideas. - Revisa y corrige escritos - Produce textos narrativos que expresan y evidencian la intención comunicativa de los mismos.
	Relato de vida	Situaciones biográficas	-Narra de manera oral las diferentes experiencias vividas - Escribe sus diferentes vivencias de acuerdo con el tipo de texto - Reflexiona sobre las vivencias individuales y colectivas.

3.5 Población

La presente investigación se adelantó con 35 estudiantes con edades entre 7-9 años en el curso 305 del Colegio Hernando Duran Dussan en la asignatura de español de la jornada de la tarde. De estos se escogió una muestra de la mitad más uno, es decir 17 estudiantes para el análisis de los datos.

CAPITULO 4: PROPUESTA PEDAGOGICA

En este capítulo, se presenta la intervención pedagógica con su respectivo enfoque pedagógico, fases y programa. Estos dan cuenta de manera detallada la manera en cómo la propuesta es desarrollada para lograr el fortalecimiento de los procesos de lectoescritura.

4.1 Enfoque pedagógico

Esta intervención pedagógica se basa en el constructivismo, el cual es, según González y Moreyra (Citado por Coloma, 1999)

“un movimiento muy amplio que defiende la idea de que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y afectivos, así como los simbólicos representacionales, no es un mero producto del entorno sociocultural, ni un simple resultado de disposiciones internas de carácter biológico. Es una elaboración propia que se va produciendo a lo largo de la vida por interacciones de factores básicos como: la herencia, el ambiente sociocultural las experiencias y el lenguaje.” (p. 46)

En efecto este se centra en la adquisición de todo conocimiento nuevo producido a través de la movilización por parte del sujeto de un conocimiento antiguo. El hecho de considerar que el conocimiento previo facilita el aprendizaje es un rasgo esencial del constructivismo y que sustenta el aprendizaje significativo. Así el constructivismo muestra el camino para el cambio educativo, transformando éste en un proceso activo donde el estudiante elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece con el maestro y con el entorno. La concepción tradicional que asumía el estudiante como un ser pasivo sin nada que aportar a la situación de aprendizaje ya no es válida, reconociendo los

conocimientos y características previas con los que llega al aula, los cuales deben ser aprovechados para la construcción del nuevo conocimiento (Coloma, C y Tafur, R, 1999).

Por otro lado, las propuestas de intervención pedagógica en los procesos de enseñanza aprendizaje constructivistas se centran en el concepto de aprender a aprender, es decir, en el aprendizaje de estrategias más que en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos. Así mismo, el profesor cede su protagonismo al estudiante quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación. Es el propio estudiante quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales.

De esta manera el enfoque pedagógico que ayuda a orientar la propuesta de intervención es el constructivista donde el proceso educativo que gesta el estudiante es más importante para el resultado, lo cual se ve de manera tácita en la propuesta donde la evaluación estuvo guiada en el proceso que llevan los estudiantes, referente a su proceso lectoescritor y no al resultado de éste.

Fases

En este apartado se presentó la propuesta de intervención pedagógica denominada **Vivir siendo todos** en la cual se trabajó la problemática referida a la incidencia del relato de vida para el mejoramiento de la producción lectoescritora. Dicha propuesta se basa en la realización de un proyecto de aula que se constituye a partir de la implementación de una serie de relatos, para lograr la comprensión y construcción de textos escritos que evidencien los gustos y la visión de mundo de los estudiantes.

En la primera fase denominada **Conociendo mi alrededor** se pretendió reconocer la visión que los estudiantes tienen del mundo que los rodea, a través de la identificación de diversos tipos de textos. En general, se hizo un acercamiento a los estudiantes a través de diferentes tipos de juegos como juegos de roles, lectura en voz alta y sociodramas, referentes a

sus gustos con base a lecturas que incentiven la participación y comprensión. Esto fue acompañado de una aproximación a las diferentes clases y tipos de textos y su función los cuales se aterrizaron en su vida cotidiana intentando hacer el espacio agradable para el desenvolvimiento de aspectos de su vida.

En la segunda fase de intervención denominada **El sentido de vivir** se pretendió que los estudiantes discutieran sobre aspectos de su vida y alrededor de ésta fueran construyendo textos que les permitan plasmar lo vivido y sentido. Para esta etapa se realizaron juegos de roles, vieron cortos, escucharon canciones e hicieron mímica. Todo ello complementado con lecturas de cartas, cuentos, biografías, poemas y leyendas para salirse de sus actividades rutinarias y pensar su vida de manera lúdica.

Finalmente, en la tercera fase de evaluación denominada **La recompensa de vivir** se esperaba que los estudiantes hicieran un análisis sobre el proceso en sus vidas y el valor que le dan a ella desde el colegio. En esta etapa se consolidó una pequeña carpeta que dio cuenta de los textos escritos por parte de los estudiantes mirando su progreso en el proceso. Se utilizó la pintura, la música y el arte como potencializadores de la consolidación de este.

4.2 Programa

Tabla 3

Programa de actividades

SEMANA	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	INDICADOR
1	- Observar el nivel en el que se encuentran los estudiantes - Analizar el tipo de lecturas	Para iniciar, se les dirá el nombre del cuento “El hada de los deseos” y ellos hablarán de lo que les puede evocar éste y el posible contenido. Enseguida leerán el cuento en silencio y luego en voz alta individualmente. Luego, responderán unas preguntas con relación al cuento. Finalmente, discutirán sobre una pregunta que gira en torno a la escritura. Los estudiantes discutirán sobre la importancia de ir al colegio. Luego en parejas escribirán la presentación de cada uno y su opinión frente a una pregunta. Finalmente socializarán sus escritos	- Elabora hipótesis de las ideas principales de un texto. - Crea opiniones del texto, apoyándose en los conocimientos previos adquiridos por el contexto, de manera oral y escrita
2	- Describir su barrio - Repasar los adjetivos y la descripción y describir el barrio	Indagar sobre lo que los estudiantes saben de su barrio. Explicar la estructura de las oraciones y la descripción. Luego jugarán al teléfono roto, donde al final tendrán que escribir lo que su compañero del inicio dijo sobre su barrio. Inmediatamente pasarán a dibujar su barrio y harán una descripción de este.	- Narra de manera oral las diferentes experiencias vividas - Escribe sus diferentes vivencias de acuerdo con el tipo de texto

		Indagar cómo es el lugar donde los estudiantes habitan. Explicar la estructura de la descripción y los adjetivos. Luego elaborarán un papelógrafo, divididos en grupos, de las partes y elementos de la casa, para luego escribir con esos elementos lo que tienen en sus casas, describirlos y dibujarla.	
3	- Conocer le mito y escribir uno - Escribir una carta teniendo en cuenta las personas que me rodean	Iniciarán con la explicación de los mitos, para luego empezar con un juego denominado la búsqueda del tesoro el cual está diseñado para que, a través de tarjetas, ubicadas en diferentes lugares del colegio, que deberán leer, los estudiantes encuentren el tesoro que se está en su colegio. Luego inventarán un mito o escribirán un mito de su colegio. Se iniciará leyendo una carta y luego se explicarán las partes de la carta, las reglas de ortografía y puntuación. Seguidamente, ellos tendrán que subrayar y señalar en su carta las partes de una carta. Luego jugarán a “cuerpos expresivos” donde en una bolsa con papeles habrá una pareja de roles (vecino, celador, señora del aseo, profesora, tendero, etc), el cual deberán sacar y ellos tendrán que hacerles preguntas a sus compañeros y actuar para encontrar su pareja. Luego escribirán una carta de agradecimiento por su labor a esas personas que les toco interpretar.	-Revisa y corrige escritos -Produce textos narrativos que expresan y evidencian la intención comunicativa de los mismos. Narra de manera oral las diferentes experiencias vividas
4	- Escribir un texto	Se iniciará con la actividad cuento vivo donde los estudiantes tendrán que interpretar lo que se vaya narrando en un cuento. Y una canción. Luego se explicarán los tipos de texto y de acuerdo con el que haya llamado su atención realizarán un texto donde hablen de la importancia de “los demás” en su entorno.	-Elabora un plan para organizar las ideas. -Revisa y corrige escritos -Produce textos narrativos que expresan y evidencian la intención comunicativa de los mismos.
5	- Reflexionar sobre la familia	Verán un video sobre la familia e inmediatamente se creará una reflexión en torno a ello. Adicionalmente harán un sociodrama con relación a los problemas de la familia. Llenarán una hoja con información sobre su familia y los posibles problemas que allí se encuentran en una historietita.	-Reflexiona sobre las vivencias individuales y colectivas
6	- Conocer y sentir al otro compañero - Escribir una canción	Iniciarán con un juego llamado la rueda donde se harán en círculo las mujeres y luego afuera en otro círculo los hombres, mirarán quién es su pareja y luego tendrán que dar vueltas y cuando se diga “ya” tienen que mirar la forma de encontrar a su pareja. Luego se explicarán las fabulas y las partes de esta, para luego jugar a la ensalada de cuentos, que consiste en mezclar personajes de un cuento en otro y lo escribirán. Empezaran jugando a la calavera exquisita y luego se leerá. Adicionalmente, se explicarán las instrucciones y se darán ejemplos, para que luego ellos construyan las instrucciones para ser un mejor amigo y se leerá.	- Crea opiniones del texto, apoyándose en los conocimientos previos adquiridos por el contexto, de manera oral y escrita. -Elabora un plan para organizar las -Produce textos narrativos que expresan y evidencian la intención comunicativa de los mismos. -Reflexiona sobre las vivencias individuales y colectivas
7	- Escribir una leyenda - Realizar una entrevista	Se iniciará con ejemplos de publicidad sobre gente famosa. Luego se repasará sobre el verbo y el sustantivo y la leyenda. Leerán una leyenda y subrayarán sustantivos y verbos. luego y se jugara a la piñata donde hay una leyenda desordenada que deberán organizar entre todos teniendo en cuenta su estructura. Luego dibujarán a su personaje favorito y escribirán quién es. Empezarán sabiendo la estructura de una entrevista. Luego hará una entrevista a un compañero para presentarla en una especie de noticiero. Donde primero se dibujarán y escribirán sus gustos.	Produce textos narrativos que expresan y evidencian la intención comunicativa de los mismos. Crea opiniones del texto, apoyándose en los conocimientos previos adquiridos por el contexto, de manera oral y escrita.
8	- Escribir un poema	Leerán poemas y mirarán su estructura. Luego escribirán suposiciones basados en que pasaría si... teniendo en cuenta lo que quieren hacer, sus compañeros responderán y luego se leerá. Escucharemos canciones tristes y alegres y escribirán lo que les produce. Así mismo recordarán el día más triste y el día más feliz de su vida de acuerdo a las canciones y lo escribirán en forma de canción	Produce textos narrativos que expresan y evidencian la intención comunicativa de los mismos. -Revisa y corrige escritos
9	- Hablar sobre los miedos - Escribir una carta	Hablaremos de los miedos más profundos que cada uno tiene, después de ver un corto sobre el miedo. Luego jugarán al asesino a través de una actividad donde 3 serán asesinos y los demás deberán investigarlos a través de una lectura en tarjetas guiada para descubrirlos. Luego leeremos un libro ilustrado sobre la muerte y plasmaran en un dibujo su mayor miedo. A través de un juego de roles cada uno interpretara a un compañero del salón y los demás adivinaran quién es. Luego escribirán las recomendaciones a un compañero en una carta compartida con el nombre de cada uno.	-Revisa y corrige escritos -Produce textos narrativos que expresan y evidencian la intención comunicativa de los mismos.
10	- Socializar trabajo realizado durante el año	Socializar los escritos y mostrar a la comunidad educativa.	Reflexiona sobre las vivencias individuales y colectivas

4.3 Modelo de planeación

El siguiente formato presenta la estructura de las clases implementadas en esta investigación, que va de la mano con los pasos planteados anteriormente.

Tabla 4.

Plan de clase (Ver Anexo 5)

Fecha de clase: 11 de abril	
Tema: adjetivos Tema conector: Mi barrio	
Objetivos de la clase: Describir su casa Saber usar los adjetivos dentro de una oración Producir oraciones	
Estrategias didácticas	Recursos
Papelógrafo Trabajo en grupo	Papel periódico Fichas bibliográficas Lectura sobre la casa Plumones Hojas blancas
Desarrollo de la clase	
Se iniciará la clase preguntándole a los estudiantes ¿Dónde viven? ¿Cómo es su casa? ¿Qué tiene su casa? ¿Tienen mascotas? Inmediatamente los estudiantes pasarán a describir su casa haciendo uso de los adjetivos en hojas blancas. En este momento se mostrará y explicará qué son los adjetivos y sus características a través de un vídeo corto.	
En seguida se dividirá a los estudiantes en 5 grupos y tendrán que leer una lectura sobre las cosas de la casa. En seguida cada grupo en fichas bibliográficas escribirán partes que tenga un lugar en la casa y que se parezcan a las de la lectura las cuales no cuidamos. En seguida, un representante del grupo pasara a decir qué cosas recuerdan y las funciones de cada parte de la casa que les correspondió para al final tener un papelógrafo, es decir, un papel lleno de frases y el dibujo de la casa, donde hablaremos de todas las cosas que hacen parte de la casa.	

CAPITULO 5: ANALISIS DE LOS DATOS

En este apartado se mencionan el análisis de los datos llevados a cabo en la presente investigación. Se explican los logros y limitaciones en el proceso de recolección y análisis de datos y si la presente investigación tuvo éxito en el desarrollo y análisis de las categorías e indicadores de análisis en la implementación pedagógica utilizada.

5.1 Gestión de análisis

Después de la implementación propuesta a través de la presente investigación, se presenta el grado de cumplimiento logrado en la implementación pedagógica, las limitaciones que se tuvieron y el nivel de desempeño en las actividades.

En el transcurso de esta investigación se logró utilizar el relato de vida como un recurso lúdico y metodológico para el fortalecimiento y el aprendizaje de habilidades comunicativas tomando la experiencia como el eje fundamental para el aprendizaje desde y para la vida, lo que transforma la vida del estudiante y la escuela.

Por otra parte, la investigación tuvo ciertas limitaciones, dentro de las que se encuentran: intervenciones muy cortas lo que no permitió la corrección individual, las intervenciones por parte de terceros al aula de clase en las que se llevaban a casi la mitad del salón, la ausencia de algunos estudiantes claves para la muestra poblacional, perdida de clases por enfermedad de la profesora titular y el poco tiempo utilizado para desarrollar la propuesta como practicantes puesto que en el nivel en que se inicia aún se tienen muchas falencias en términos pedagógicos.

Como consecuencia, varias actividades no tuvieron resultados exitosos y/o tuvieron que omitirse por las limitaciones mencionadas. Sin embargo, la implementación pedagógica tuvo

éxito puesto que el nivel de desempeño de los estudiantes mejoró notablemente. La siguiente sección explica en detalle los resultados asociados a las categorías de análisis.

5.2 Análisis de datos

Con el fin de establecer la incidencia del relato de vida para los estudiantes en el desarrollo de los procesos de lectoescritura, surgieron tres categorías: proceso de lectura, proceso de escritura y relato de vida. Con estas categorías se pretendió desarrollar los niveles de lectura, la estructura textual y las situaciones biográficas y fueron desarrolladas teniendo en cuenta sus respectivos indicadores. Cabe aclarar que la información recogida para el análisis de estas categorías y sus indicadores fue realizada a través de una rúbrica para la población muestra (Ver anexo 6)

5.2.1 Proceso de lectura

Esta categoría está dividida en tres indicadores, los cuales revisaron la capacidad que los estudiantes tuvieron al comprender un texto escrito al cual le encontraron sentido cuando lo pusieron en relación con lo que sabían. De allí se evaluó su capacidad para elaborar hipótesis de las ideas principales de un texto, su explicación de un texto a través de ejemplos y su creación de opiniones teniendo en cuenta sus conocimientos previos, considerando tres niveles: el literal, el inferencial y el crítico. Las actividades durante la implementación pedagógica tuvieron una acogida favorable para los estudiantes, lo cual se vio reflejado en su progreso donde se encuentran en un nivel alto en lo concerniente a comprensión lectora, lo que evidencia el fortalecimiento.

- *Indicador 1: Elabora hipótesis orales y/o escritas de las ideas principales de un texto.*

Respecto a este indicador, la información recogida a través de las actividades realizadas reflejó los conocimientos y habilidades de los estudiantes en la elaboración de hipótesis sobre las ideas

principales de un texto a la hora de leer un texto. Los estudiantes participaron positivamente en todas las actividades. El análisis de las actividades de los estudiantes a partir de la rúbrica evidenció que las actividades fueron efectivas, puesto que los estudiantes tuvieron un nivel de desempeño alto, es decir, más de la mitad tuvieron resultados positivos.

Como referencia, Díaz, Martínez y Ávila (2006) afirman que “la comprensión lectora integra tanto la estructura del texto como el procesamiento estratégico en la construcción del significado. Esta construcción cognitiva se encuentra rodeada de factores motivacionales, que generan interés en un texto y en la propia actividad de lectura” (p. 161). Esto demuestra que cuando los estudiantes están inmersos en lecturas que generen interés para ellos se sienten motivados y realizan actividades que promueven el aprendizaje y el rendimiento escolar.

Con el propósito de obtener información para este indicador, una de las actividades realizadas consistió en darle a los estudiantes el título de una noticia que trataba sobre temas que los inmiscuía y basados en esto debieron deducir el contenido, escribir una noticia corta, teniendo en cuenta su estructura y hacer un dibujo. Esta actividad motivó a los estudiantes porque al inventar historias sobre sus compañeros todos querían leer que habían escrito sobre ellos.

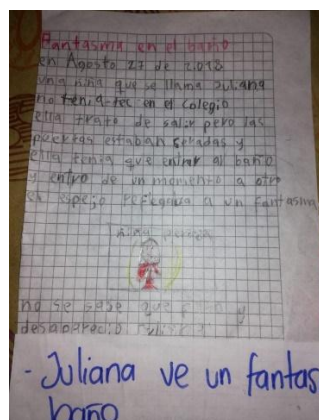


Figura 1: Noticia escrita por estudiante, teniendo en cuenta el título que se refería a uno de sus compañeros.
“Juliana ve un fantasma en el baño. En agosto 27 de 2018 una niña que se llama Juliana no tenía TEC en el

colegio. Ella trato de salir, pero las puertas estaban cerradas y ella tenía que entrar al baño y entro. De un momento a otro en el espejo reflejaba a un fantasma. No se sabe que pasó y desapareció Juliana.

Otra de las actividades realizadas consistió en leer un cuento corto sin final. A partir de esto, los estudiantes debían suponer cómo terminaba la historia y escribir el final de éste basado en las ideas principales que el texto arrojaba. Esta actividad fue valiosa porque para poder construir el final del texto, los estudiantes recurrieron a subrayar con colores las ideas principales del texto. Lo que pone en evidencia su nivel de elaboración de hipótesis a partir de las ideas principales. Esto ayudó a la comprensión de textos. (Ver anexo 7 y 8).

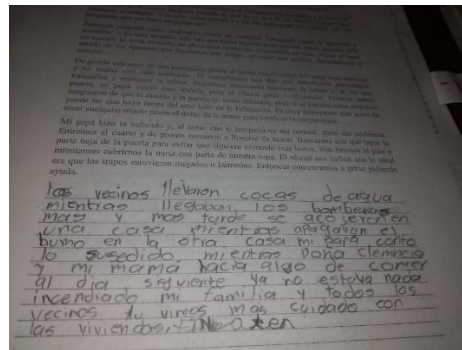


Figura 2: Escrito de final de cuento basado en las ideas principales del texto.

De esta manera, los estudiantes basados en sus conocimientos y haciendo uso de estrategias como la imaginación y el subrayado de ideas principales desarrollaron actividades que lograron cumplir con el indicador. Asimismo, se sintieron motivados antes y durante las lecturas generando un acercamiento a estas y haciendo uso de sus experiencias colectivas e individuales para la comprensión lectora.

-Indicador 2: Explica a través de ejemplos el contenido del texto. Para este indicador, la información de las actividades realizadas reflejó que a través de dibujos y formas graficas a los estudiantes se les facilita explicar el contenido de los textos. Los estudiantes participaron activamente en todas las actividades. El análisis de las actividades de los estudiantes a partir de

la rúbrica evidenció que las actividades fueron prácticas, dado que los estudiantes tuvieron un nivel de desempeño alto.

Con relación a la importancia de las imágenes para comprender textos, es pertinente puntualizar que “(...) las imágenes que consideramos cumplen funciones cognitivas, es decir, aquellas imágenes que pretenden facilitar el aprendizaje de datos y conceptos mejorando la retención y la comprensión de los mismos”. (Pérez y Llorente, 1999, p.2). Esto significa que las imágenes que encontramos realizadas por los estudiantes ayudan a mantener el contenido de un texto a su mejor y mayor comprensión.

Para dar cuenta de este indicador, una de las actividades realizadas consistió en leer un texto y explicar a través de una historieta de qué se trataba, haciendo un resumen del texto con dibujos donde en cada viñeta mostrará un momento importante del texto leído. Esta actividad fue de gran provecho para los estudiantes, en vista de que sintieron que era más sencillo manifestar por medio de dibujos lo que entendieron del texto.



Figura 3: Historieta la cual resume el cuento “sueños de hoy y mañana”

Otra actividad desarrollada estuvo enfocada en que cada estudiante debía leer un cuento corto, al finalizar la lectura los estudiantes debían en una hoja dibujar la palma de su mano, en cada dedo escribir un suceso importante de la lectura, para un total de cinco sucesos importantes y en el centro de la palma debían escribir la idea central del texto. Esta actividad contribuyó a

entender que ellos desde su corporeidad, como recurso, y el dibujo podían expresar el contenido de un texto.



Figura 4: Mano donde se explican los sucesos más importantes del texto y su idea principal

Así pues, el uso de imágenes en el ejercicio pedagógico devela la importancia de trabajar el arte dentro del aula de clase, no solo como una herramienta estética sino como una estrategia que posibilita la facilidad para comprender y explicar textos de forma no escrita y que quedan retenidos en la memoria de los estudiantes con mayor facilidad.

-Indicador 3: Crea opiniones del texto, apoyándose en los conocimientos previos adquiridos por el contexto, de manera oral y escrita. Para este indicador la información recogida a través de las actividades realizadas reflejó cómo el nivel crítico del proceso de lectura fue fundamental para el desarrollo de las actividades que comprometen la lectura. Los estudiantes participaron positivamente en todas las actividades. El análisis de las actividades de los estudiantes a partir de la rúbrica evidenció que las actividades realizadas fueron eficientes puesto que los estudiantes tuvieron un nivel de desempeño alto.

En el sentido teórico, siguiendo a Bigas (citado en Alvarado y Silva, 2013) es necesario afirmar que la interacción social, es extraordinariamente positiva porque revela a los niños la existencia de puntos de vista diferentes al propio y demuestra que de su confrontación pueden surgir respuestas nuevas, no previstas. En definitiva, la situación de conflicto cognitivo que se

produce en los momentos en los que hay que discutir y llegar a acuerdos provoca la creación de nuevas coordinaciones cognitivas. Esto se presentó durante las actividades donde los estudiantes asumieron como propias las vivencias leídas y a partir de sus conocimientos basados en su experiencia en el mundo reflejaban su opinión.

Para el desarrollo de una de las actividades se les pidió a los estudiantes que después de leer un texto respondieran preguntas en torno a su percepción del texto y si era posible recomendarlo a otros y las razones. Esta actividad, se hacía constantemente para generar debate y opinión entre los estudiantes. Ellos generaron opiniones en torno al texto, teniendo en cuenta los conocimientos que ya poseían y lo que el texto les brindaba.

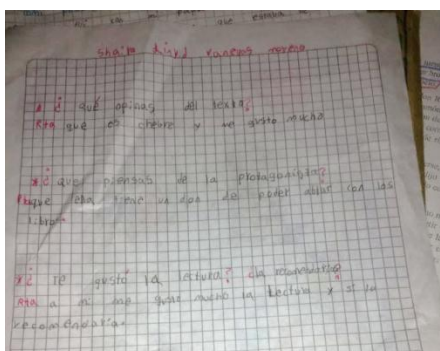


Figura 5: Opinión sobre el texto leído a partir de preguntas.

“¿Qué opinas del texto? Qué es chévere y me gustó mucho.

¿Qué piensas de la protagonista? Me gustó porque ella tiene el don de poder hablar con los libros.

¿Te gustó la lectura? ¿La recomendarías? A mí me gustó mucho la lectura y sí la recomendaría”

Otra de las actividades desarrolladas consistió en leer una situación biográfica donde planteaba un problema entre dos amigos, los estudiantes debían leerla ponerse en la situación de uno de los dos y dar su opinión de manera oral para resolver el asunto. Esta actividad facilitó la habilidad para dar opiniones de manera oral para los estudiantes ya que los estudiantes respondieron como si le estuvieran dando un consejo a un compañero suyo y su expresión oral se desarrolló un poco más.

“Pepe responde que el amigo esté tranquilo. Le dice: Yo soy una persona muy buena no le hice nada a nadie del barrio. Solo sería porque tú me caes mal pero no hice nada. ¿Qué crees qué le hice al barrio? Yo nunca le he pegado a nadie. Cuando los demás hacen cosas malas yo no grito. Simplemente le digo que no las haga por favor. Yo diría eso si fuera él” (Anexo 9)

Opinión oral de estudiante con relación a qué haría si lo culpan de algo que no ha hecho.

De tal manera, los asuntos que saben y aprenden los estudiantes los relacionaron constantemente durante el transcurso de las actividades, evidenciando la importancia de contar con su punto de vista en una lectura, de la cual pueden reflejar a manera de opinión, posición o crítica su mirada sobre una decisión que implica el aprendizaje para la vida.

5.2.2 Proceso de escritura

Esta categoría se concentró en la estructura textual teniendo en cuenta la cohesión, la coherencia, la macroestructura y la superestructura, de esta manera se establecieron tres indicadores. De allí se evaluó su capacidad para elaborar un plan para organizar las ideas, revisar y corregir los escritos y producir textos narrativos. Sin embargo, aunque los estudiantes producen textos escritos y saben organizar las ideas previamente para plasmarlas, se les dificultó la corrección y revisión de textos de manera adecuada porque no conocen a profundidad las reglas ortográficas. En ese sentido los estudiantes se encuentran en un nivel medio contemplando las limitaciones ortográficas. Sin embargo, se pudo ver el avance en cuanto a composición y motivación para la lectura.

-Indicador 1: Elabora un plan para organizar sus ideas. Respecto a este indicador, la información recogida a través de las actividades realizadas reflejó los conocimientos y habilidades de los estudiantes en la elaboración de planes para organizar sus ideas a la hora de escribir un texto. El análisis de las actividades de los estudiantes a partir de la rúbrica evidenció

que las actividades fueron efectivas puesto que los estudiantes tuvieron un nivel de desempeño alto y aprendieron a elaborar planes antes de plasmar sus ideas en el papel.

Es indispensable para el análisis de este indicador entender que para componer un texto comunicativo el autor debe dominar un variado conjunto de estrategias, que le permitan aplicar los conocimientos del código, generales y abstractos, en cada situación concreta (Cassany, 1998). Esto significa que quien produce textos debe pensar cómo, cuándo, qué y dónde le leyeron, además debe saber organizar sus ideas, las cuales deben estar previamente usadas en un esquema global que permita desarrollarlas cuando el texto sea redactado.

Para este indicador se realizaron dos actividades. La primera actividad consistió en elaborar un borrador de ideas sobre lo que hicieron en su fin de semana, por cada idea que planteaban escribían un párrafo contando en detalle lo ocurrido. Esta actividad sirvió bastante porque los estudiantes comprendieron que para elaborar textos escrito se debe armar un plan con las ideas para que el texto tenga un orden.

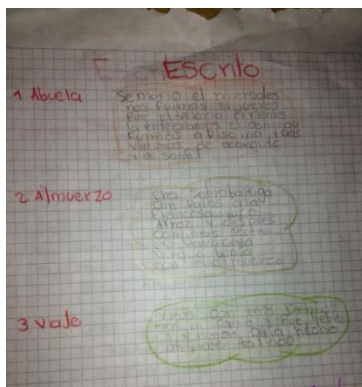


Figura 6: Plan de texto sobre las actividades realizadas el fin de semana

En la segunda actividad a los estudiantes se les pidió que escribieran un texto teniendo en cuenta la organización de los párrafos teniendo en cuenta la explicación del párrafo como hamburguesa. El objetivo central era realizar un esquema del desarrollo del texto por párrafos, arrojando ideas que irían allí para luego escribir un texto completo. Esta actividad fue muy

provechosa porque les facilitó a los estudiantes la comprensión del párrafo y la escritura de un texto creativo.

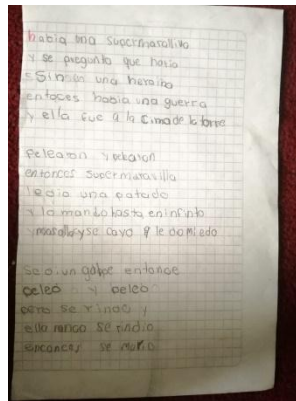


Figura 7: Texto donde definen qué harían si fueran guerreros

Las actividades dan cuenta que los estudiantes pasaron por las etapas de planificación de textos mencionadas para la composición de textos. Los estudiantes cumplieron con el indicador, puesto que organizaron sus ideas en planes que les sirviera como base para producir textos con coherencia y cohesión.

-Indicador 2: Revisa y corrige sus escritos. Respecto a este indicador, la información recogida a través de las actividades realizadas reflejó el esfuerzo de los estudiantes por revisar y corregir sus textos, aunque esto les costara trabajo porque no estaban familiarizados a la corrección de los mismos después de producirlos. El análisis de las actividades de los estudiantes a partir de la rúbrica evidenció que las actividades no fueron muy efectivas puesto que los estudiantes tuvieron un nivel de desempeño medio ya que como no conocen bien las reglas ortográficas y gramaticales, se les dificultó en autonomía poder hacerlo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la habilidad para detectar-identificar y corregir errores es considerada de difícil ejecución, el hecho de que los sujetos estén informados sobre la presencia del error y que conozcan previamente el texto conduce a facilitar el proceso de detección, sin convertirse en condiciones que lleven a los sujetos a comportarse con total éxito en la resolución

de la tarea (Latorre y Melo, 2010). Lo que significa que para un estudiante no será fácil la corrección de su escrito por su parte y aún menos por la de sus colegas puesto que aún no ha adquirido totalmente en esta edad el código escrito y todas sus reglas.

Para el desarrollo de este indicador se usaron en clase dos actividades habituales. La primera actividad consistía en que tan pronto los estudiantes terminaban de producir un texto, ellos mismos debían revisar que la ortografía y los elementos léxicos tuvieran orden y fueran adecuados. Luego se daban cuenta de los errores que cometían y los corregían con color rojo para luego ser revisados finalmente por la profesora. Con esta actividad los estudiantes mejoraron un poco su ortografía y la composición de textos, pero no fueron constantes en la corrección de los textos.

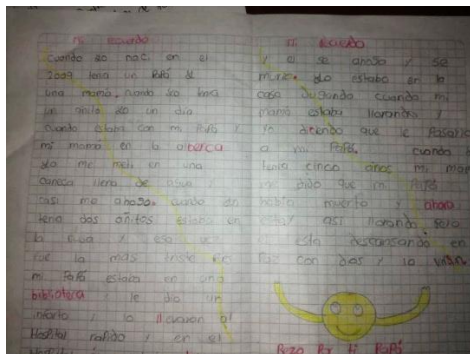


Figura 8: Texto corregido por un estudiante donde evidencia sus errores con otro color.

Otra actividad consistió en después de acabar de producir un texto, los estudiantes debían intercambiar con sus compañeros los textos para que entre todos se corrigieran con color rojo, a veces, con el diccionario, asimismo colaboraban la profesora titular y la profesora investigadora. Esta actividad no tuvo gran éxito ya que a los estudiantes no les gustaba mucho que sus compañeros leyeran sus escritos y preferían quedarse con el texto y ellos corregir con las ayudas anteriormente mencionadas.

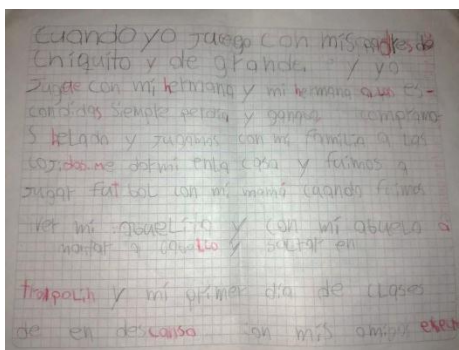


Figura 9: Texto corregido por estudiante autónomamente.

De esta manera se puede decir que, aunque los estudiantes revisaban sus escritos, fue complejo poder corregirse entre ellos mismos ya sea por la falta de comprensión de letra o la falta de confianza en sus textos. Como la teoría ya lo mencionaba, el ejercicio más complicado es corregirse y aún más cuando no se ha adquirido totalmente el código escrito.

-Indicador 3: Produce textos narrativos que expresan y evidencian la intención comunicativa de los mismos. Para este indicador, la información recogida a través de las actividades realizadas reflejó las habilidades de los estudiantes en la producción de textos narrativos donde expresaban la intención comunicativa. El análisis de las actividades de los estudiantes a partir de la rúbrica evidenció que las actividades fueron efectivas, todos los estudiantes produjeron textos, por tanto, los estudiantes tuvieron un nivel de desempeño alto.

De lo anterior es preciso afirmar que “la discusión oral facilita el proceso de elaboración: seleccionar los contenidos, organizarlos y escribirlos, considerando, para ello, los receptores del escrito; discutir las cuestiones relacionadas con la ortografía, con la selección del léxico, etc.” (Bigas, 1996). Lo cual facilitó la composición y producción de textos escritos en los estudiantes gracias a su motivación para hablar y escribir sobre ello.

Una de las actividades realizadas para el desarrollo de este indicador fue escribir una excusa para faltar al colegio y una carta para la profesora titular agradeciendo por su labor diaria

en el aula de clase. Esta actividad tuvo resultados positivos ya que se evidenció que los estudiantes a partir de alguien que querían/conocían escribían con mayor facilidad.

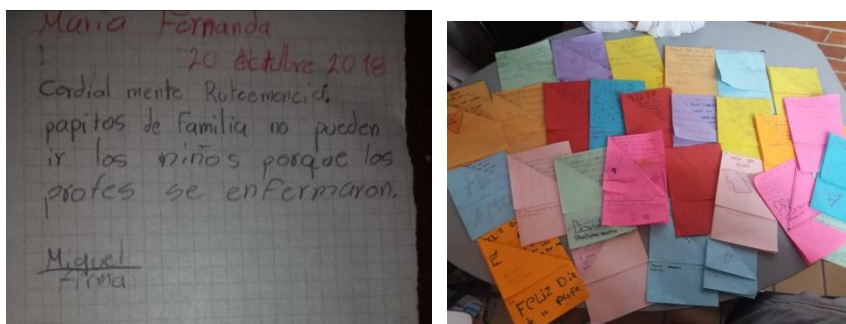


Figura 10: Excusa y cartas hechas por los estudiantes a la profesora

Otra actividad consistió en escribir un poema con temas conocidos por ellos, siguiendo la estructura del poema y sus características, asimismo debieron escribir un acróstico manifestando cómo se veían a sí mismos y su experiencia más bonita con esto. Esta actividad conectó inmediatamente la creatividad de los estudiantes y sus recuerdos para plasmarlos en un texto con coherencia.

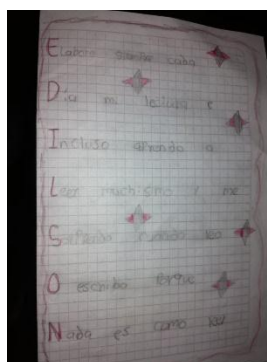


Figura 11: Acróstico de estudiante manifestando sus cualidades y sentimientos

Por lo tanto, las actividades realizadas demuestran que la producción es una estrategia fundamental en el aula en la que pueden preparar, pensar, organizar y pulir sus ideas sobre lo que les interesa y les motiva para utilizarla en las diferentes áreas de conocimiento.

5.2.3 Relato de vida

Esta categoría estuvo basada en situaciones biográficas que fueran el eje central y motivador para desenvolverse en el aula de clase. Esta categoría contó con tres indicadores los cuales buscaron que los estudiantes narraran las diferentes experiencias vividas, escribieran sus vivencias de acuerdo con un tipo de texto y reflexionaran sobre las vivencias individuales y colectivas.

El nivel de desempeño de los estudiantes con esta categoría fue alto, porque supieron hacer uso adecuado de las experiencias de vida a través del relato oral para plasmarlo en un texto escrito de manera que pudieron no solo entender y recordar sus sentimientos sino también encontrarse y aprender con el otro, de modo tal que esas actividades fortalecieron la lectoescritura de los estudiantes y sus relaciones sociales y personales. Entendiendo que en esa interacción identificaron las ideas de los otros y de esta manera entendieron el mundo desde otras perspectivas lo cual hace que las tomen de referencia para futuras vivencias.

- *Indicador 1: Narra de manera oral las diferentes experiencias vividas.* En este indicador la información recogida a través de las actividades realizadas reflejó las habilidades de los estudiantes para narrar sus experiencias vividas. El análisis de las actividades de los estudiantes a partir de la rúbrica evidenció que las actividades fueron efectivas, debido a que los estudiantes tuvieron un nivel de desempeño alto.

Esto significa que los relatos cotidianos sobre cómo nos sentimos, cómo nos definimos o sobre nuestra posición frente a determinada temática, son un primer nivel de interpretación de la experiencia que vivimos, situándola desde un narrador que somos nosotros mismos (Cornejo et, al. 2008). Los cuales fueron el elemento fundamental para la producción y comprensión textual.

Para el desarrollo de este indicador se realizaron varias actividades. Una de ellas consistió en manifestar qué los hacía sentir felices y/o tristes en su vida mediados por canciones que impulsaran estos sentimientos para que pudiesen hablar con mayor facilidad. El resultado de esta actividad fue un poco intenso puesto que algunos estudiantes recordaron vivencias como abandono y muerte, a pesar de esto los estudiantes decidieron hablar sobre lo que estaban sintiendo y pensando y fue valioso, en vista de que se logró conocer a cada uno.



Figura 12: Estudiantes narrando frente a frente lo que los sentimientos que despertaron en ellos las canciones.

Otra actividad consistió en pedirles que recordaran todo sobre su vida y buscaran un compañero para contarle y luego en parejas pasar a hablar de la vida del compañero. Esta actividad permitió conocer a los estudiantes con el fin de mejorar la confianza con cada uno.



Figura 13: Estudiantes compartiendo sus vivencias y vida con los otros.

En ese sentido, los momentos vividos relatados (felices y tristes) mostraron la construcción como individuos que los estudiantes estuvieron viviendo, lo cual a pesar de que tenían la misma temática para todos los separaba por sus experiencias vividas, a causa de que

forjaron la identidad en cada uno, en cuanto las afectaciones, pensamientos, recuerdos del sujeto expresan su manera de pensarse en que, así como afecta y le pasa a los demás a este también y sabe medir las consecuencias de esto.

- *Indicador2: Escribe sus diferentes vivencias de acuerdo con el tipo de texto.* Respecto a este indicador, la información recogida a través de las actividades realizadas reflejó las habilidades de los estudiantes en producción escrita de sus vivencias en textos como cuentos, poemas, canciones, trabalenguas, acrósticos y textos en prosa. El análisis de las actividades de los estudiantes a partir de la rúbrica evidenció que las actividades fueron significativas, dado que los estudiantes tuvieron un nivel de desempeño alto.

En ese sentido, es fundamental afirmar que el lenguaje oral Bigas (1996); citado en Fajardo y Mendoza (2013) “permite la comunicación entre las personas de forma que se convierte en instrumento útil de socialización, a la vez que sirve para satisfacer las necesidades básicas, para expresar sentimientos, para regular el comportamiento de los demás” (p,95); bajo este argumento, se permitió narrar las experiencias, a partir de la narración oral, asumiéndose como puente para la interacción y la socialización en este ejercicio para ser plasmadas en el texto escrito.

Una de las actividades desarrolladas para este indicador fue pedirles a los estudiantes que manifestaran de manera escrita y dividido por pequeños párrafos qué les generaba diferentes sentimientos en su vida cotidiana. El resultado de esta actividad fue satisfactorio, ya que plasmaron de manera organizada sus sentimientos sin limitación.

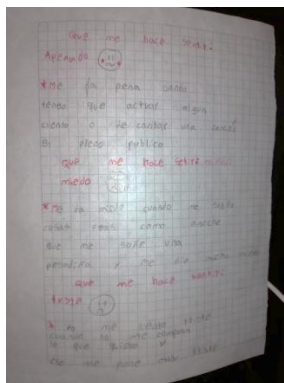


Figura 14: Escrito manifestando qué les produce miedo, tristeza, felicidad, vergüenza, etc.

Otra actividad que se realizó fue escribir una carta a una persona que colabora en su diario vivir (celador, mototaxista, tendero, señora del aseo) donde manifestaron todas sus emociones, vivencias, agradecimiento y cariño hacia esa persona. Esta actividad logró hacer entender a los estudiantes que las actividades que realizan otros los benefician y es bueno manifestar gratitud y cordialidad a estas personas, esa vez por medio de una carta que en algún momento leerán.

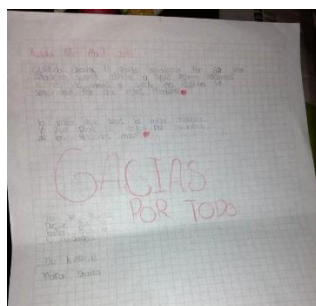


Figura 15: Carta de agradecimiento a otra compañera por su amistad

De esta manera, es posible aseverar que el lenguaje oral es el vehículo que permitió acercar a los niños a los cuentos, la poesía, canciones, los trabalenguas, los acrósticos, textos en prosa, para comprender y hacer uso de los mismos. De tal forma, las narraciones son un instrumento vital para la motivación y producción de los estudiantes, lo que llevo a una mejora en términos escritos y sociales.

En ese orden de ideas, retomando a Vignale (2009) “al compartir experiencias, los sujetos encuentran particularidades en los momentos que han vivido otras personas, enriqueciendo el ejercicio de relatar y escuchar experiencias; encontrando a partir de la lectura subjetiva diferencias y posibles similitudes entre momentos significativos del colectivo” (p,92). Esto implica que al relacionar las experiencias individuales y colectivas los estudiantes adquieren un nivel de aprehensión del otro y pueden entenderlo y hasta sentirlo.

[illegible]

Figura 16: Silueta donde manifiestan aspectos a mejorar, que gustan y deseos sobre esa persona. (Para ver mejor en Anexo 9)

La otra actividad consistió en interpretar un sociodrama con diferentes situaciones de su vida (pelea entre madre e hijos, acoso escolar, pelea en la calle, etc.) y recibir la solución a esa problemática por parte de los compañeros. Esta actividad dejó ver el dote artístico de los estudiantes para la actuación, además del trabajo en grupo y el nivel de resolución de conflictos.

“Durante la presentación del sociodrama los estudiantes se divirtieron mucho y se rieron bastante con cada situación que apareció, pero solo un grupo, al cual vi practicando y ensayando no lograron interpretar su problema. Después de aplausos y risas los estudiantes entraron a repensarse si esto solo se quedaría en la actuación o íbamos a cambiar lo que hacíamos en y con nuestras familias, profesoras y conocidos.” (Diario de campo. Anexo 10)

CAPITULO 6: RESUMEN DE RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados principales obtenidos en la investigación de acuerdo con las categorías, las cuales guiaron el análisis de datos. Las categorías fueron proceso de lectura, proceso de escritura y relato de vida.

La primera categoría, *proceso de lectura*, estaba enfocada en identificar el impacto del relato de vida en la comprensión lectora a la luz de los tres niveles del proceso lector (literal, inferencial y crítico). Se evidenció que el nivel de desempeño de los estudiantes fue alto, por ende, satisfactorio para la investigación, puesto que lograron cumplir con los indicadores de esta categoría a través de las actividades implementadas. Los estudiantes lograron retener, identificar y reconocer las palabras y frases leídas dándoles significado pasando por lo dicho y no explícito en el texto, así como estas lecturas estimularon su capacidad de dar opiniones desde su contexto y acoger una postura frente al texto.

La segunda categoría, proceso de escritura, estaba enfocada en establecer la influencia del relato de vida en la producción escrita a partir de la estructura textual (coherencia, cohesión, macroestructura y superestructura). En esta categoría, los estudiantes lograron alcanzar el nivel de desempeño medio-alto, puesto que elaboraron textos teniendo en cuenta la estructura adecuada para cada uno, su organización de ideas y coherencia entre párrafos fue óptima. Sin embargo, en términos de reglas ortográficas y léxicas no lograron desarrollar un buen desempeño. A pesar de esto, y siguiendo los indicadores, los estudiantes, quienes en un inicio solo producían frases cortas, al final, producían textos completos, siguiendo una estructura, con sentido y coherencia.

La tercera categoría, relato de vida, estaba enfocada en examinar el resultado de las producciones escritas elaboradas por medio del relato de vida contribuyen en el fortalecimiento de la lectoescritura. Para esta categoría, siguiendo los indicadores, los estudiantes lograron obtener un nivel de desempeño alto, puesto que fueron capaces de narrar y reflexionar de manera oral y escrita sucesos, experiencias, vivencias, emociones y anécdotas de su vida, así como de sus compañeros. Cabe resaltar que esta categoría fue fundamental dentro de la investigación, por causa de que fue la herramienta que permitió motivar a los estudiantes para comprender y producir diferentes textos a partir de sus experiencias de vida superando el desinterés, uno de los principales obstáculos para desarrollar la lectoescritura.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

En la presente investigación, luego de haber organizado, analizado y obtenido resultados de los datos arrojados por la implementación pedagógica y con el fin de responder a la pregunta de investigación, este apartado presenta algunas conclusiones, las cuales están unidas al objetivo general y los específicos.

Para empezar, es importante resaltar el logro que tuvo el relato de vida en el fortalecimiento de la lectoescritura, puesto que los resultados indicaron una respuesta satisfactoria y se logró motivar a los estudiantes en la producción y comprensión textual motivándolos a través de las situaciones biográficas. En este sentido se cumplió con los objetivos de la investigación.

Con relación al primer objetivo específico, identificar el impacto del relato de vida en la comprensión lectora, se puede afirmar que los estudiantes a medida que se iban adentrando en el relato de sus experiencias de vida y situaciones biográficas evidenciaron un alto nivel de comprensión de los textos donde se incluían temas relacionados a los mismos, fortaleciendo su capacidad de comprensión de textos y motivados para leer textos cada vez más extensos. De esta manera se tuvo impacto en la comprensión de textos utilizando el relato de vida

Respecto al segundo objetivo, establecer la influencia del relato de vida en la producción escrita de los estudiantes, en la medida que se avanzaba con sus historias de vida se mostraron interesados en producir todo lo que habían sentido, experimentado y vivido en sus vidas. Las producciones textuales empezaron siendo cortas y al final del proceso con la intervención pedagógica se logró obtener escritos de una página con una buena estructura y cohesión. Por tal

razón, se afirma que la influencia del relato de vida en las producciones fue fundamental, porque permitió fortalecer la producción escrita de los estudiantes.

Con relación al tercer objetivo, examinar el resultado de las producciones escritas elaboradas por medio del relato de vida contribuyen en el fortalecimiento de la habilidad lectoescritora. Se afirma que tanto el proceso lector como el proceso de escritura se fortalecieron y quedó demostrado en las producciones escritas realizadas por los estudiantes donde manifestaron desde sus experiencias felices hasta las más tristes, haciendo evidente el uso de recursos didácticos y lúdicos dentro del aula para fortalecer las habilidades comunicativas fundamentales y básicas.

Sumado a esto, la experiencia en la intervención pedagógica fue valiosa y enriquecedora en aspectos fundamentales como la experiencia y aprendizaje hacía la profesora investigadora y la relación con los estudiantes, ya que orientar el aprendizaje y motivación de 35 estudiantes no es nada fácil para iniciar un proceso de formación pedagógica.

Finalmente, esta investigación trajo resultados satisfactorios y transformadores no solamente para los estudiantes sino también para la profesora investigadora, dado que asumir el compromiso y la responsabilidad de investigar en el aula e implementar actividades que no solamente se ocupen de aspecto conceptual sino también vivencial, conlleva a la transformación de esas vidas que poseen sueños y virtudes y la transformación holística del que hacer docente.

CAPÍTULO 8: RECOMENDACIONES GENERALES

Dado que a las personas que impacta esta investigación son los estudiantes, el colegio y la universidad es necesario exponer un conjunto de sugerencias que retroalimentan el proceso pedagógico.

Como sugerencia, desde lo observado e implementado en la intervención pedagógica, es fundamental darle relevancia a relatar, narrar y contar experiencias en el aula, puesto que estas estrategias generan espacios de dialogo, construcción y transformación no solo para las habilidades comunicativas que los estudiantes deben adquirir sino a su proceso de vida. Esta experiencia ayudó a conocer uno a uno los sentires de los estudiantes y la vinculación con la lectoescritura hizo un proceso enriquecedor que no puede verse como una minucia en el proceso pedagógico, al contrario, se deben impulsar espacios desde la cotidianidad de los estudiantes para la transformación de ellos, del colegio y de la comunidad educativa.

Por otro lado, se debe hacer un acompañamiento minucioso por parte de los directivos del colegio a las intervenciones pedagógicas de los profesores practicantes investigadores, puesto que muchas veces se siente una desconexión en términos de relaciones pedagógicas y sociales. Ya que de la experiencia que estos tienen, se pueden fortalecer la experiencia del practicante. Adicionalmente, el seguimiento por parte del mismo profesor, con relación a los espacios académicos en la universidad, sería fundamental en términos de bibliografía, metodologías y aspectos pedagógico y evaluativos. Aunque, es innegable que la experiencia que brinda la universidad, ayuda al crecimiento profesional, crítico y personal en la formación.

Finalmente, Es necesario buscar estrategias didácticas y metodologías variadas en el aula de clase.

9. REFERENCIAS

- Alcivar, D. (2013). *La lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del quinto grado del centro de educación básica “Pedro Bouguer” de la parroquia Yaruquí, Cantón Quito, provincia de Pichincha*. (Tesis de pregrado) Universidad Técnica De Ambato
- Alvarado, A y Silva, L (2013). *Los relatos de vida: una forma de aportar a la expresión de experiencias, de los niños y las niñas del grado tercero b del colegio Fe y alegría San Ignacio I.E.D. Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado en abril 19 de 2018. Recuperado de: <https://bit.ly/2OfqlqQ>
- Alvarado, P y Ureña, M (2014) *Libro-álbum y escritura creativa: herramientas para optimizar y estimular el proceso lectoescritor en estudiantes de primer grado del colegio Juan Luis Londoño IED La Salle*. Universidad de la Salle. Recuperado en abril 19 de 2018. Recuperado de: <https://bit.ly/2Jt9pww>
- Bermúdez, P.J. (3 de marzo de 2012) Un recorrido por el barrio más peligroso de Bogotá. *El Tiempo*. Recuperado de: <https://bit.ly/2OcD9yt>
- Caro L & Lezama, A (2016) *La autobiografía: un método para incluir la lectura y la escritura en la vida de los niños y las niñas de primer ciclo del colegio IED Manuela Beltrán, Sede B*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 63-80.
- Castañeda, D, Chica, L & Montaña, N (2008). *Leer y escribir en la escuela*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- Coloma, C & Tafur, R (1999) *El constructivismo y sus implicancias en educación*.
- Cornejo, m, Mendoza, f y Rojas, r. (2008). *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico*. Psykhe, vol.17, no.1, p.29-39. ISSN 0718-2228. Recuperado de: <https://bit.ly/2yGhYQb>
- Díaz, Álvaro (1995). *Aproximación al texto escrito*. Universidad de Antioquia, Medellín
- DÍAZ, N. (1999). El relato de una vida: apuntes teóricos-metodológicos en comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 22. Recuperado de: <https://bit.ly/2Jop3cv>
- Escoriza Nieto, J. (2003) *Evaluación del conocimiento de las estrategias de la comprensión lectora*. Universidad de Barcelona.
- Espin, J.V. (1987). *Lectura, Lenguaje y Educación Compensatoria*. Barcelona. Oikos-Tau
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura: La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 365-387
- García, Klinger, Olaya & Ávila (2008). *Factores que generan la desmotivación por la lectura y escritura en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa I.T.P.C. Tumaco – Nariño* (Tesis de pregrado) Universidad Mariana, Tumaco- Nariño, Colombia
- González Paula (2016). *Procesos creativos con la literatura como mediación cultural*. Universidad Pedagógica Nacional.

Goodman, K. S. (1968). *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit: Wayne State University Press.

Ministerio de Educación Nacional (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media. Recuperado en: <https://bit.ly/2Q5fjWS>

Noguerol, Artur. Leer para pensar, pensar para leer: la lectura como instrumento para el aprendizaje en el siglo XXI, en: *Revista Lenguaje No. 31* mayo 2003, p. 36-58.

Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

PIÑA, C. (1999). Título Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *En Propositiones Vol.29*. Ediciones SUR. Recuperado en noviembre 9 mayo de 2018. Disponible en: <https://bit.ly/2Q3GZeP>

Rodari, G. (31 de marzo de 2004). Imaginaria. Recuperado de: Omaginaria.com.ar: <https://bit.ly/1ifooX7>

Teberosky A. et al. (1991) *Algunas ideas sobre el proceso de la lectoescritura*. Madrid: Ed. Edelvices.

Valencia, I, Aramburo, R & Valencia, Y. (2016). *Mejoramiento de lectura y escritura en niños de grado tercero en la institución educativa Esther Etelvina Aramburo*. Fundación Universitaria Los Libertadores.

Valencia, C & Osorio, D (2011). *Estrategias para fomentar el gusto y el hábito de la lectura en primer ciclo*. Universidad de la Salle.

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE OBSERVACIÓN

UNIDAD DEL ANÁLISIS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Estudiantes de grado segundo de la jornada de la tarde del colegio Hernando Duran Dussán	Dimensión cognitiva (proceso de aprendizaje)	Motivación	¿El estudiante se muestra interesado por aprender / nuevos temas? ¿Hay un gusto/ esfuerzo por estar en la clase?
		Ritmos de aprendizaje	¿Tienen dificultad para aprender? ¿Los estudiantes procesan la información de manera rápida o lenta? ¿El nivel lingüístico y cognitivo es adecuado para el nivel propuesto en el curso? ¿Qué estilos de aprendizaje utilizan los niños?
		Disposición para el aprendizaje	¿Cuál es la actitud frente a la clase? Cuando hay errores, ¿el estudiante busca corregirlas y aprender de ellos o deja así? ¿El estudiante se siente a gusto en la clase?
		Atención	¿Están observando constantemente para otro lado cuando la profesora explica algo en clase? ¿Los estudiantes están pendientes de cada instrucción que da la profesora?
		Nivel de participación	¿Levantán la mano cuando un tema les interesa? ¿Toman la iniciativa para participar o son obligados? ¿Proponen temas? ¿Indagan acerca de un tema que desconocen?
	Dimensión socio-afectiva	Relación estudiante-estudiante Relación estudiante-maestro	¿Le demuestran afecto a los compañeros/profesora? ¿Hay un lenguaje claro en el aula de clase? ¿La comunicación es parte integral de las relaciones?

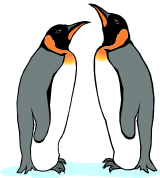
		Disciplina (cumplimiento de normas)	¿Hay pautas en la distribución de la organización del salón? ¿Existe un respeto por los demás? ¿Cuándo y por qué se llama la atención a los estudiantes? Cuándo la profesora les llama la atención, ¿cambian de actitud?
		Relaciones de poder	¿Hay algún jefe en el salón? ¿El profesor pregunta a los alumnos para tomar decisiones? ¿Hay subgrupos en el salón de clase? ¿Qué tipo?
		Disposición para el trabajo (individual/grupal)	¿Sienten empatía trabajando con otros niños? ¿Hay colaboración cuando se trabaja en la clase? ¿Terminan más rápido en parejas o solos? ¿Aprender mejor solos o en parejas?
		Resolución de problemas	¿Hay un respeto por la diferencia en el aula? ¿Los niños aprenden habilidades para resolver conflictos de su contexto? ¿Llegan a acuerdos o consensos después de una discusión? ¿Los estudiantes están dispuestos a escuchar a sus compañeros?

ANEXO 2 : DIAGNOSTICO

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA TERCER GRADO

Alumno (a) _____

1. Encierra la palabra correcta



pingüino

pinguino

pingino



paraguas

paraaguas

paragüas

2. Tacha el rectángulo donde todas las palabras estén mal escritas

cajón - caye - zorrillo

baca - becerro- vurro

sine - ormiga - Enrike

3. Une con una línea los sinónimos, o sea las palabras que signifiquen lo mismo

burro

frío

cerdo

profesora

maestra

puerco

asno

helado

4. Une con una línea los textos con su nombre

- ¿Sabes cuál es el pez que usa corbata?

- No, no se.

- Pues muy fácil, el pez que usa

Adivinanza

Lana sube, lana baja, el herrero la trabaja. ¿Qué es?

Chiste

Trabalenguas

5. Observa la invitación y luego contesta las preguntas de abajo

El director de la Escuela "Miguel Hidalgo" INVITA A todos los alumnos de la Escuela al "TORNEO DE FUTBOL" Que se efectuará este sábado 3 de marzo en las canchas del Club "Atlas" El torneo iniciará a las 4 de la tarde y habrá trofeos y balones para los equipos ganadores NO FALTES Y APOYA A TU EQUIPO	
--	---

¿A qué invita el director? _____

¿Cuándo será el evento? _____

¿A qué horas empezará el torneo? _____

¿Qué ganarán los equipos? _____

6. Responde las preguntas de acuerdo con los siguientes textos:

El murciélago

Fuente: Lucrecia Panchano
Tomado de: Cuentos para dormir a Isabella

Peleaban los animales entre ellos, los cuadrúpedos con las aves y el murciélago se encontraba estacionado en la copa de un árbol. Los veía, pero no intervenía en ningún bando.

Cuando vio que la pelea se inclinaba del lado de las aves, inmediatamente se bajó volando y las felicitó: yo estoy con ustedes. ¡Pero si vos no tenés patas! Le contestaron. No señó, mire, mi medio de locomoción son las alas, yo soy un ave y estoy con ustedes. Mientras se distrajerón hablando con el murciélago, le cogieron ventaja los cuadrúpedos y se inclinó la batalla a favor de ellos.

Inmediatamente cuando él vio eso se pasó donde los cuadrúpedos. Sacó sus muelas, se puso en cuatro patas, caminó arrastrao y les dijo: miren, soy cuadrúpedo, yo soy de ustedes, yo fui a regañar a esos de allá.

En eso no siguieron peliando, las aves con los cuadrúpedos fumaron la pipa de la paz, y todo se arregló. Cuando él vio eso quiso anexarse a las aves y lo rechazaron: usted dijo que era cuadrúpedo. Y cuando quiso hacerse al lado de los cuadrúpedos no lo aceptaron: porque usted dijo que era ave.

Al murciélago no le quedó más remedio que someterse a la oscuridad de la noche, alimentarse de frutas, de sangre y no tener amigos.

1. ¿Qué es un animal cuadrúpedo?

2. ¿Por qué las aves rechazaron al murciélago?

3. ¿Por qué el murciélago cambiaba de bando?

4. ¿Por qué el murciélago está siempre solo?

5. ¿Qué consejo le darías a tus amigos que se comportan como el murciélago?



LOS CERROS DE MAVICURE

Los cerros de Mavicure se encuentran ubicados al oriente de Colombia, en el departamento del Guainía, en los límites con Venezuela y Brasil. Estos tres cerros hacen parte de la formación geológica más antigua del mundo, conocida como el Escudo Guayanés, que tiene aproximadamente 3.500 millones de años. Su altura está entre los 150 y 250 metros sobre el nivel del mar.

Estos monumentales cerros se denominan Mavicure, Mono y Pajarito, que parecen altares en medio de la espesa selva y el majestuoso río Inírida, el cual se desliza en medio de dos de ellos.

En sus cercanías habitan los indígenas puinaves, organizados en un resguardo indígena llamado El Remanso, al cual solo se llega por vía fluvial, es decir, por el río, en medios de transporte como lanchas, bongos o falcas, en un recorrido que dura aproximadamente dos horas.

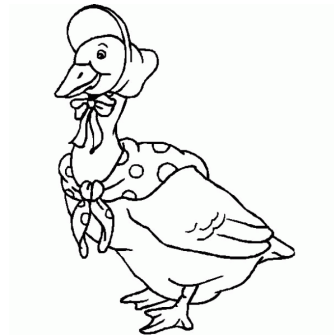
El clima del lugar es tropical y húmedo, con temperaturas entre los 27 y 28 grados centígrados. Estos cerros, al igual que el resto de Colombia, son ricos en biodiversidad, ya que en ellos se encuentran especies de fauna como jaguares, águilas, babillas; y en su flora, la especie más conocida es la flor de Inírida. Lo anterior ofrece muchas razones para conocer uno de los lugares más llamativos de la selva de la Orinoquia colombiana y una de las zonas geológicas más antiguas del país.

1. Según la información, se puede afirmar que los cerros de Mavicure son un lugar
- a) donde habitan pocas especies de fauna y flora.

- b) que forma parte del paisaje de tres países.
 - c) que queda en una zona selvática de Colombia.
 - d) poco visitado por quedar tan lejos.
2. El texto anterior tiene el propósito de
- a) enseñar la mejor manera de llegar a un lugar selvático.
 - b) informar sobre la geografía del departamento de Guainía.
 - c) narrar una historia sobre las vivencias de un grupo indígena.
 - d) describir las características físicas de un lugar de Colombia.
3. En el cuarto y último párrafo del texto se afirma que en los cerros de Mavicure
- a) hay un resguardo indígena.
 - b) hay mucha biodiversidad.
 - c) se encuentra la flor más conocida de Colombia.
 - d) las temperaturas son muy bajas.

La patita

La patita,
de canasta y con rebozo de bolita,
va al mercado
a comprar todas las cosas
del mandado,
se va meneando al caminar
como los barcos en altamar.
La patita,
va corriendo y buscando
en su bolsita
centavitos para darle de comer
a sus patitos,
porque ya sabe que al regresar
toditos ellos preguntarán:
¿Qué me trajiste, mamá cuacuá?
¿Qué me trajiste, cuaracuacuá?



La patita,
de canasta y con rebozo de bolita,
se ha enojado
por lo caro que está todo
en el mercado,
como no tiene para comprar
se pasa el día en regatear.



Sus patitos

van creciendo y no tienen zapatitos

y su esposo

es un pato sinvergüenza y perezoso,

que no da nada para comer

y la patita, pues que va a hacer,

cuando le pidan, contestará:

Coman mosquitos, cuaracuacué.

Francisco Gabilondo Soler, *"La patita"*,

1. ¿De qué se trata el texto que leíste?

2. ¿Por qué la patita se enojó?

3. ¿Cuál es tu opinión del pato sinvergüenza y perezoso

ANEXO 3: RUBRICA O MATRIZ DE EVALUACIÓN

La siguiente rubrica tiene como objetivo poder evaluar los procesos de comprensión y producción basados en las habilidades bajo los estándares de competencias del lenguaje del MEN en el ciclo 1.

Categoría		Indicadores	Pertinencia	Nivel de desarrollo		
				Alto	Medio	Bajo
Proceso de comprensión	Lectura	Lee diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, fábulas, trabalenguas cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.			
		Identifica en las lecturas el inicio y el final de algunas narraciones.				
		Elabora probabilidades acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para esto, se apoya en sus conocimientos previos, las imágenes y los títulos.				
		Reconoce la función de los diversos tipos de textos que lee(descriptivos, argumentativos, narrativos, etc.).				
	Escucha	Atiende instrucciones claras dadas por la profesora.	Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.			
		Establece diferencias y semejanzas entre noticieros, telenovelas, anuncios comerciales, dibujos animados, caricaturas, entre otros.				
		Comprende e interpretar los textos que otro lee en voz alta (la profesora, un compañero), teniendo en cuenta lecturas de				

		tipo literal, inferencial, crítico e intertextual.				
		Reconoce los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y situación comunicativa.				
Proceso de producción	Escritura	Produce, revisa, socializa y corrige sus escritos, teniendo en cuenta lo escrito por sus compañeros y profesora, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua española.	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.			
		Elije el tipo de texto que requiere su propósito comunicativo				
		Elabora un plan para organizar sus ideas.				
		Reconocer las características, funciones y estructuras básicas de diversos tipos de textos: descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos y dialogales.				
	Habla	Construye una voz y puede usarla cada vez de manera más acertada en diferentes situaciones en la escuela y en otros espacios sociales.(escuchar al otro, pedir y esperar el turno, no repetir lo	Produce textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.			

		dicho, etcétera)				
		Describe personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada.				
		Comenta sus programas favoritos de televisión, internet o radio.				
		Utiliza, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar sus ideas.				

ANEXO 4

FICHA INSTITUCIONAL

DATOS INSTITUCIONALES GENERALES
Nombre de la institución: Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D
Dirección: Calle 42 F Sur No. 88 A-25
Barrio: Tintalito
Sede: A
Carácter: Oficial X Privado _____
Jornadas: Mañana X Tarde X Noche _____ Única _____
Niveles que ofrece: Preescolar X Básica X Media X
Modalidad de Educación Media: Convenio con el SENA
Año de fundación: 2015 como colegio del distrito, puesto que antes era un colegio de concesión.
DATOS PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
Nombre del PEI: Caminando por el sendero del afecto, el respeto, la solidaridad para la transformación social.
Énfasis:
Misión: El colegio Hernando Durán Dussán I.E.D es una institución educativa de carácter oficial, forma personas autónomas, críticas, propositivas y competentes en los aspectos académico, social, ético, cultural, científico e investigativo, conscientes de sí mismos, de su entorno familiar y social como agentes transformadores de su comunidad; mediante ambientes de aprendizaje afectivos, diversos, flexibles, creativos, innovadores e incluyentes que articulan los diferentes programas de acuerdo a las políticas públicas.
Visión: En el 2027 el Colegio Hernando Durán Dussán I.E.D como Institución Educativa de carácter oficial, será reconocida por la implementación de una propuesta educativa pertinente e inclusiva que potencializará el proyecto de vida de sus estudiantes y egresados desde una perspectiva de desarrollo humano con sentido reflexivo, crítico y de transformación social.
Objetivos institucionales: El colegio cuenta con ocho objetivos institucionales, los cuales son: 1. Garantizar la protección integral de los niños, niñas y adolescentes. 2. Desarrollar una ética ambiental institucional. 3. Potenciar el desarrollo en todas las edades.

4. Generar condiciones de cuidado calificado para la comunidad educativa.
5. Promover la educación política y participación ciudadana para la formación de sujetos de derechos empoderados y transformadores de su comunidad.
6. Posicionar la comunicación como vehículo institucional de investigación, expresión e información.
7. Potenciar (generar) el pensamiento crítico reflexivo como medio de aplicación del conocimiento en el proyecto de vida de las y los estudiantes (transformador).
8. Formar hombres y mujeres en la cultura científica, moral, artística y técnica.

Modelo pedagógico de la institución: El modelo pedagógico que el colegio asume es el **Constructivismo-Aprendizaje significativo**. Esta propuesta orientada desde el modelo constructivista, el cual se fundamenta en la teorías de Piaget, Vigotsky y Ausubel; “esta teoría esboza que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una elaboración del ser humano utilizando los esquemas o conocimientos previos que ya posee (...) el estudiante cambia de ser un simple receptor o reproductor de saberes culturales, o solo ser un acumulador de aprendizajes específicos, a ser una persona con identidad personal, con un proceso claro y bien demarcado de individualización y socialización en un contexto cultural determinado; esta nueva idea de estudiante, implica al mismo el deber de aprender a aprender, al Docente le corresponde enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuados” (Rincón, 2013.p.12).

El aprendizaje significativo enriquece el modelo constructivista; en el marco de este enfoque pedagógico David Ausubel, Josep Novak y Helen Hanesian (citados por Ballester, 2002, p.17) exponen que “la escena del aprendizaje significativo reside en el hecho de que las ideas están relacionadas simbólicamente y de manera no arbitraria (no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe”. El Colegio Hernando Durán Dussán propende entonces por un proceso educativo contextualizado e interrelacionado con la realidad de la comunidad educativa, “con el aprendizaje significativo, el estudiantado da sentido a aquello que puede tener sentido, a lo que puede comprender, a lo que está dentro de su campo próximo de aprendizaje, ya que fuera de esta zona próxima no nos puede entender. El aprendizaje significativo da al estudiantado los elementos de anclaje en la experiencia propia de los conceptos nuevos que se presentan de manera coherente e interconectada” (Ausubel, citado por Ballester, 2002, p.18).

Fecha de registro de la información: 01/09/2017

Responsable de la recolección de la información: Ángela Moreno Bustos.

ANEXO 5: PLAN DE CLASE

PLAN DE CLASE

Fecha de clase: 11 de abril	
Tema: adjetivos	
Tema conector: Mi barrio	
Objetivos de la clase: - Describir su casa - Saber usar los adjetivos dentro de una oración - Producir oraciones	
Estrategias didácticas	Recursos
Papelógrafo Trabajo en grupo	- Papel periódico - Fichas bibliográficas - Lectura sobre la casa - Plumones - Hojas blancas
Desarrollo de la clase	
Se iniciará la clase preguntándole a los estudiantes ¿Dónde viven? ¿Cómo es su casa? ¿Qué tiene su casa? ¿Tienen mascotas? Inmediatamente los estudiantes pasarán a describir su casa haciendo uso de los adjetivos en hojas blancas. En este momento se mostrará y explicará qué son los adjetivos y sus características a través de un vídeo corto. En seguida se dividirá a los estudiantes en 5 grupos y tendrán que leer una lectura sobre las cosas de la casa. En seguida cada grupo en fichas bibliográficas escribirán partes que tenga un lugar en la casa y que se parezcan a las de la lectura las cuales no cuidamos. En seguida, un representante del grupo pasara a decir qué cosas recuerdan y las funciones de cada parte de la casa que les correspondió para al final tener un papelógrafo, es decir, un papel lleno de frases y el dibujo de la casa, donde hablaremos de todas las cosas que hacen parte de la casa.	
Comentarios:	

LAS COSAS DE LA CASA



Érase una vez una niña que vivía con sus padres y su mascota. Un día al salir de casa, cerraron la puerta de la calle y la televisión empezó a hablarle a las estanterías del salón.

—¡Qué aburrimiento! A mí me tienen todo el día encendida —dijo la televisión.

—Pues tú no te quejes —dijo la estantería—. A mí me tienen llena de libros y nunca me quitan el peso de encima.

—Pues a mí —dijo el sofá—. Yo tengo que estar aguantando su peso y sus brazos.

—Yo, que soy una mantita, tengo todo el día al perro encima.

—Y nosotros tenemos que estar siempre una encima de la otra —dijeron las cintas de vídeo.

—Pues yo tengo que estar soportando a la señora televisión que siempre se calienta y hace mucho ruido —dijo la estantería de la televisión.

La nevera dijo:

—Yo tengo que estar abriendo y cerrando todo el día la puerta y se me escapa el frío.

En fin, nadie estaba contento con su papel en la casa. Así que decidieron cambiar sus puestos, el sofá quería ser la nevera y se puso encima toda la comida; las tres estanterías de libros querían ser cada una un sofá y se tumbaron en el suelo.

La estantería de la televisión quería ser la cama del perro; la televisión quería ser la estantería de los libros y se puso todos los libros encima; las cintas de vídeo se metieron en la nevera y la manta del perro que quería ser cuadro se puso en la pared.

Cuando llegó la familia a su casa se encontraron todo patas arriba y se pusieron a chillar:

—¡Qué escándalo es este!, ¿quién ha hecho todo esto?

La familia salió horrorizada de la casa y llamaron por teléfono desde una cabina a la policía. Cuando llegó la policía y entraron con la familia a la casa, se encontraron todos los muebles en su sitio. La policía regañó a la familia diciendo:

—La policía no tiene tiempo para bromitas.

La familia se quedó alucinada. Al día siguiente, pasó exactamente igual, todos los muebles de la casa habían cambiado de sitio y su trabajo era otro. Al tercer día, cuando se iban a ir, la madre fue la última en salir. Cerró la puerta de un portazo y se quedó dentro de la casa. Vio como los muebles se ponían a hablar, pero antes de que pudieran moverse de su sitio, dijo:

—¡Quietos, que nadie se mueva!

Los muebles se quedaron asombrados, los habían pillado.

—Quiero hablar con ustedes un momento, antes de que se hagan los locos —dijo la madre—. ¿Porque todos los días cambian sus puestos?

Contestaron los muebles

—Es fastidioso estar haciendo todos los días lo mismo.

Pero la madre les dijo:

—Para eso están hechos.

—Pero ustedes nos tratan muy mal —dijeron los muebles—. Así que no les haremos caso y todos los días estaremos haciendo lo mismo, hasta que aprendan que, a las cosas, por muy inútiles que sean, siempre tienen un corazón.

La madre les pidió perdón e hicieron un acuerdo:

—Desde este momento el perro, mi hija, mi marido y yo los trataremos con cuidado y cariño.

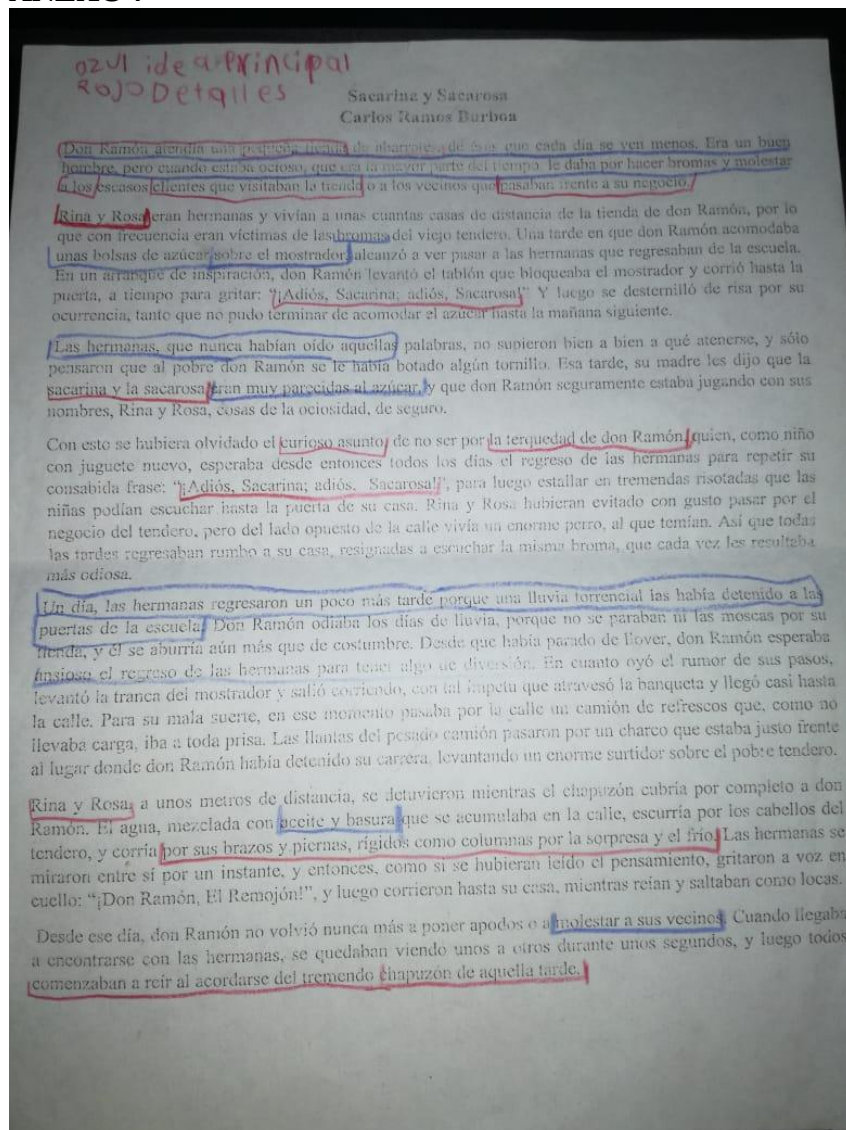
Y así cuando los muebles vieron que no les trataban con indiferencia decidieron estar en paz y ser todos felices.

ANEXO 6: RUBRICA DE ANALISIS

CATEGORIAS	NIVEL DE DESEMPEÑO		
	ALTO	MEDIO	BAJO
Proceso de lectura	El estudiante retiene lo leído, identifica y reconoce todas las palabras y frases encontradas en el texto dándoles un significado, lo que ayuda a una comprensión del sentido del texto. Además, comprende lo no dicho o mencionado en el texto a través de deducciones y/o suposiciones. Asimismo, identifica los puntos de vista del autor y acoge una postura crítica frente al contenido del texto.	El estudiante tiene algunas dificultades para reconocer algunas palabras del texto leído, hace algunas pausas cuando lee, aunque le cuesta un poco comprender lo no mencionado en el texto comprende el sentido global del texto y la intención del autor en el mismo.	Al estudiante se le dificulta mientras lee usar los signos de puntuación y la velocidad en la lectura. Además, no comprende la mayoría de las palabras que se encuentran en el texto, por tanto, no comprende el texto, y tanto sus deducciones como postura crítica del texto son incorrectas.
N° de estudiantes	12	5	
Proceso de escritura	El estudiante produce textos haciendo conexiones necesarias entre las ideas para presentar la información en un texto. Sabe hacer uso de los recursos léxicos gramaticales: conjunciones, signos de puntuación, pronombres, entre otros para darle sentido al texto. Sabe ordenar sus ideas de manera coherente a través de oraciones. Además, sabe producir textos de manera adecuada guardando la relación de orden entre párrafos teniendo en cuenta la estructura de un texto: introducción, contenido y conclusiones.	El estudiante tiene algunas dificultades haciendo uso de los recursos léxico - gramaticales. Sus ideas están completas y son coherentes. Además, produce textos teniendo en cuenta la estructura, en los cuales se logra evidenciar su intención comunicativa, aunque no guarda mucha relación entre los párrafos.	El estudiante produce textos sin tener en cuenta la organización de ideas ni sabe usar los recursos léxico-gramaticales. Compone textos sin tener en cuenta su estructura y función y no guarda relación entre párrafos.
N° de estudiantes	3	15	
Relato de vida	El estudiante es capaz de narrar y reflexionar de manera oral y/o escrita sucesos, experiencias, vivencias, emociones y anécdotas de su vida, así como de sus compañeros. Además, hace uso de los	Al estudiante se le dificulta narrar a totalidad de manera oral y/o escrita sus experiencias, sucesos, vivencias, emociones y anécdotas de vida,	El estudiante es incapaz de narrar y reflexionar de manera oral, gráfica y/o escrita sus sucesos experiencias, vivencias, emociones y anécdotas de vida.

	dibujos para dar a entender con más claridad su mensaje.	aunque a través de dibujos o reflexiones lo hace sin problema	
N° de estudiantes	16	1	

ANEXO 7



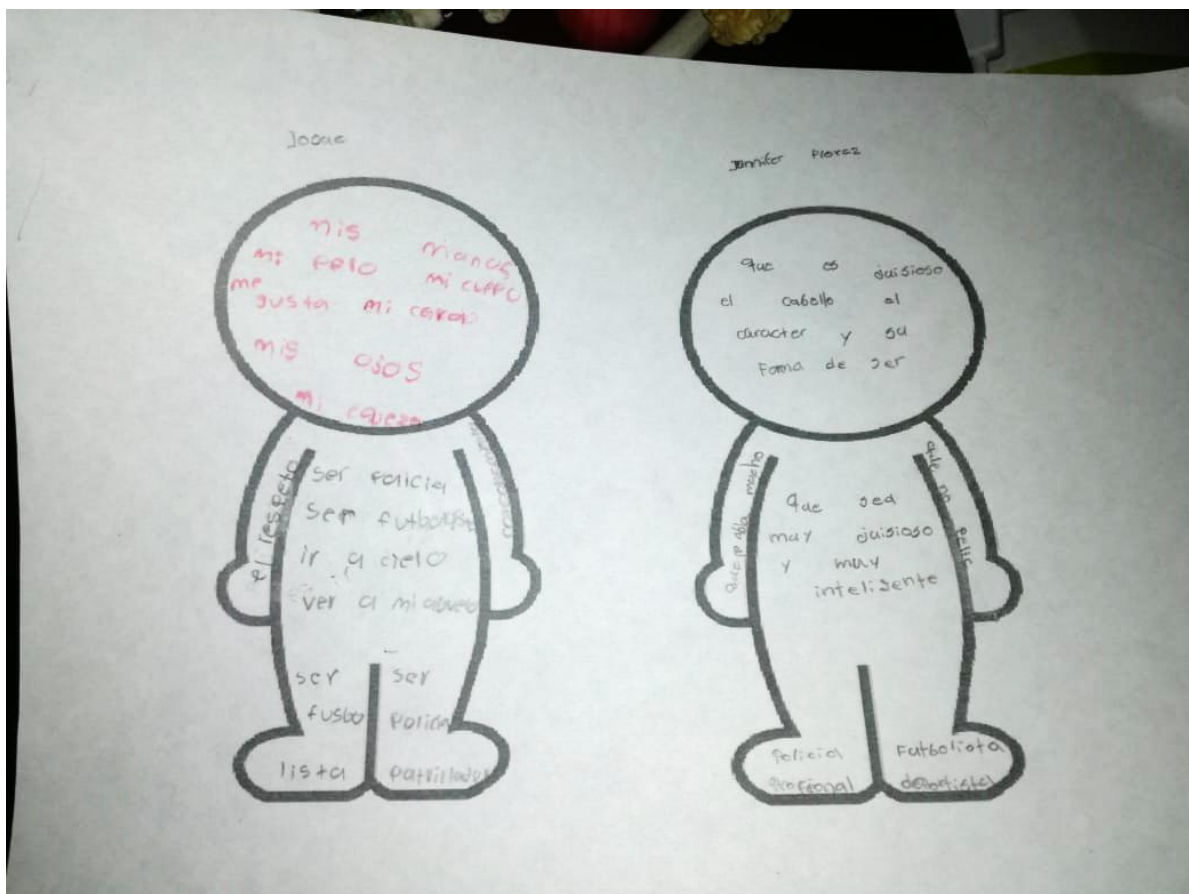
ANEXO 8

DIARIO DE CAMPO

Semana # 4

FECHA: 29 de agosto LUGAR: Colegio Hernando Durán Dussan GRADO: 305 J.T HORA DE INICIO: 13:00 HORA DE FINALIZACIÓN: 15:00		
CATEGORÍAS PARA ANALIZAR	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
- Lectura - Escritura - Relatos de vida	Al iniciar la jornada, se les pide a los estudiantes que basados en algunos títulos de cuentos dibujen lo que les suscita éste y además escriban de qué se podría tratar. Los títulos se reparten por filas, es decir, cada fila tuvo un título para desarrollar la actividad. Enseguida, se les dio un dibujo, en el cual los estudiantes debían inventar un título y escribir una pequeña descripción del contenido. Finalmente, los estudiantes debían leer un texto sin final y a partir de las ideas principales que el texto arrojaba debían inventar un final.	Con las actividades propuestas se quería evidenciar el nivel de elaboración de hipótesis que tenían los estudiantes, primero basados en dibujos y luego en un texto. Ya que como Díaz, Martínez y Ávila (2006) afirman “La comprensión lectora integra tanto la estructura del texto como el procesamiento estratégico en la construcción del significado. Esta construcción cognitiva se encuentra rodeada de factores motivacionales, que generan interés en un texto y en la propia actividad de lectura” (p. 161). Se quería buscar desde lo micro, como los títulos y dibujos, su nivel de deducción y desde lo macro, con el texto cómo aplicaban estas hipótesis en un texto. Es importante destacar que, para poder construir el final del texto, los estudiantes recurrieron a subrayar con colores las ideas principales del texto. Lo que pone en evidencia su nivel de elaboración de hipótesis a partir de las ideas principales. Esto ayudó a la comprensión de textos.
OBSERVACIONES:		

ANEXO 9



ANEXO 10

DIARIO DE CAMPO

Semana # 10

FECHA: 25 de abril LUGAR: Colegio Hernando Durán Dussan GRADO: 305 J.T HORA DE INICIO: 12:30 HORA DE FINALIZACIÓN: 2:30		
CATEGORÍAS PARA ANALIZAR	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
- Lectura - Escritura - Relatos de vida	Se inicia preguntándoles sobre cómo les ha ido en el transcurso de la semana, a lo que muchos responden que se sienten cansados. Se les muestra un video sobre la familia y los problemas que surgen en ella, y con respecto a la pregunta de por qué se portan mal, algunos responden que es porque no los dejan vivir a su modo y porque son muy perezosos. Después de esto, durante el transcurso del sociodrama donde se dividieron a los estudiantes en 7 grupos de acuerdo con un problema del cotidiano. En los grupos pude ver que se entendieron muy bien y se lograron repartir los roles que iba a interpretar cada uno durante la actuación, además del libreto. Durante la presentación del sociodrama los estudiantes se divirtieron mucho y se rieron bastante con cada situación que apareció, pero solo un grupo, al cual vi practicando y ensayando no lograron interpretar su problema. Después de aplausos y risas los estudiantes entraron a repensarse si esto solo se quedaría en la actuación o íbamos a cambiar lo que hacíamos en y con nuestras familias, profesoras y conocidos. Así que se les pido escribir en una hoja el por qué se portaban mal en casa o con la profesora y abajo escribieran su compromiso de cambio para empezar con el pie derecho de aquí en adelante.	Algunos niños se sienten incomprendido y quizá la indisciplina que tienen en el salón sea producto de esto o de algo que pasa en su casa. Evidentemente el trabajo en grupo ya ha mejorado bastante, ya se entienden muy bien y saben trabajar en equipo. Teniendo en cuenta que los niños tienen talento para actuar es imprescindible hacer más actividades donde puedan explotar esta habilidad. Muchos estudiantes escriben cosas que sienten y que están dispuestos a cambiar a diferencia de dos estudiantes que nunca quieren hacer nada, ni leer ni escribir y debido a su mala actitud frente a mis intervenciones voy a decidir sacarlos de la muestra. Realmente se niegan a hacer lo humanamente posible. Es importante apuntar al mejoramiento de la cantidad de información que almacenan los estudiantes, se debe mejorar la ortografía y la letra.
OBSERVACIONES:		