

CODIGO: LIMON_09_20162

Libre Expresión: Dialogando en el aula para animar lectura narrativa

**MONOGRAFÍA PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES: ESPAÑOL Y LENGUAS
EXTRANJERAS**

Nota de aceptación

Firma

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Libre Expresión: Dialogando en el aula para animar lectura narrativa
Autor(es)	Taborda Ángel, Leonardo Gonzalo
Director	Salgado Acevedo, Sonia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 90 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Diálogo en el aula, Motivación Lectora, Lectura Narrativa, Sensibilización a la Lectura, Comprensión Lectora, Libre Expresión, Creación de textos narrativos.
2. Descripción	
<p>El presente proyecto investigativo se desarrolló en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicado en la ciudad de Bogotá, en un periodo de tres semestres comprendidos entre los años 2015 y 2016. De la institución antes descrita, el grado 205 Jornada Tarde actuó como población participante, en la cual se evidenció por medio de prueba diagnóstica la falta de diálogo entre discentes y docentes reflejándose esta en bajos niveles de motivación y comprensión lectora. A través del diseño e implementación de una propuesta de intervención que surgió del ejercicio de la Investigación- Acción de tipo cualitativo, se desarrollaron dos fases, a saber: fase 1 - El diálogo como mediación para sensibilizar y animar la lectura y, Fase 2 – Comprensión lectora y libre expresión como evidencia de la motivación. En la primera fase se recurrió al diálogo para sensibilizar y motivar la lectura por medio del docente lector que disfruta leer y la interacción entre discentes y textos mediante la presencia de lecturas narrativas que respondieron a diversos formatos y estructuras, “desmitificando” así la rigidez del libro como recurso perfectamente alineado. En la segunda fase se ejerció la comprensión lectora desde los conocimientos previos del alumnado, el proceso de la docente titular y la necesidad de las estudiantes de expresarse libremente mediante la creación de textos narrativos tanto escritos como visuales.</p>	
3. Fuentes	
Agudelo, J. & Carreño, E. (2012). <i>Anudando pitas de letras y elevando cometas de fantasía: La escritura como actividad en la promoción de la lectura del ciclo 3 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino</i>	

Mercedes Nariño *Jornada Tarde* (Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional.

Balcells, J., Bertrand, S., Beuchat, C., Cabezas, E., Gómez, S., & Hidalgo, H. et al. (2013). *Un cuento al día*. Santiago: Sociedad Camponovo Llanos.

Bayona Orozco, M., Orejuela, C., Garavito, A., & Hernández, A. (2009). *Conociendo la localidad de Rafael Uribe Uribe*. Bogotá: Secretaría Distrital de Planeación.

Casallas, Á. (2015). *Secuencia didáctica para el reconocimiento de la literatura en la escuela, promoviendo la competencia literaria y el goce estético en el trabajo con cuentos africanos: implementación en el curso 303 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño* (Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional.

Carrasco, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.

Dobles Rodríguez, M. (1981). *Literatura Infantil*. EUNED.

Elliot, J., Manzano, P., & Pérez Gómez, A. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. (2006). Bogotá.

Fisher, R. & Manzano Bernárdez, P. (n.d.). *Diálogo creativo*.

Franco Urrego, J. & García Pérez, S. (2008). *La literatura como constructora de mundos* (Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional.

Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula*. Barcelona: Paidós.

Iglesias, L. (2004). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires: Papers Ed.

Latorre, A. (2003). *La investigación - acción*. Barcelona: Graó.

Martín Alegre, S. (2011). *La Literatura*. UOC.

Morales, S., Verhoeven, L., & van Leewue, J. (2009). Programa de comprensión de lectura para alumnos de quinto grado de primaria de Lima. *Revista De Psicología*, XXVII.

Orientación Andújar. *Mis Lecturas de Primero y Segundo*. Sevilla.

Patiño, J. (2008). *Localidad de Rafael Uribe Uribe - Ficha básica*. Bogotá: Secretaría de Recreación, Cultura y Deportes.

Perfil económico y empresarial Localidad Rafael Uribe Uribe. (2007). Bogotá.

Pineda Ramírez, M. & Lemus Hernández, F. (2004). *Lenguaje y expresión 2*. Naucalpan de Juárez, Edo. de Méx.: Pearson Educación.

Rueda, R. (1994). *Recrear la lectura*. Madrid: Narcea.

Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Grao.

Strauss, A., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín (Colombia): Universidad de Antioquia.

Thoumi, S. (2003). *Técnicas de la motivación infantil*. Colombia: Ediciones Gamma.

Valero García, J. (1998). *La escuela que yo quiero*. México: Progreso.

4. Contenidos

El presente proyecto se divide en 7 capítulos los cuales dan cuenta exacta del proceso que tuvo lugar en el grado 205 J.T del Liceo Femenino Mercedes Nariño. El primer capítulo se encarga de contextualizar y delimitar el espacio de intervención, el problema, los objetivos y la justificación; relacionando los instrumentos y procedimientos empleados para la formulación de los elementos anteriores (prueba diagnóstica, encuesta). El segundo capítulo fundamenta la investigación desarrollada desde la teoría de las categorías principales (diálogo, libre expresión, motivación, comprensión lectora, entre otros), los antecedentes y la legislación. El tercer capítulo define el tipo de investigación y su respectivo enfoque, describe las fases de la investigación, la matriz de categorías empleada para evaluar la propuesta de intervención, el cronograma con tiempos de ejecución precisos, a su vez se caracteriza la población participante, su localidad y el plantel educativo. Por otro lado, contiene también la hipótesis del proyecto y las técnicas e instrumentos de recolección de información.

El capítulo 4 aborda en extensión la propuesta de intervención y sus respectivas fases, describiendo detalladamente sus objetivos, la interacción entre el docente y las estudiantes, las actividades que tuvieron lugar soportadas teóricamente y la forma en que la población reaccionaba ante las estrategias implementadas. En el capítulo 5 se establece el orden y la forma en que se analiza la información obtenida en el diagnóstico y la ejecución de la propuesta de intervención, describiendo los hallazgos de manera cualitativa y efectuando una triangulación con la matriz categorial. En el capítulo 6 se enuncian las conclusiones fruto de la propuesta de intervención y su impacto en la población participante, para derivar en el capítulo 7 con una serie de recomendaciones orientadas a mejorar la práctica pedagógica respecto de la comprensión lectora y la importancia del diálogo para motivar la lectura.

5. Metodología

Este proyecto se formuló desde la Investigación Cualitativa, debido la necesidad de generar procesos y resultados apreciables para el quehacer educativo, que si bien requiere de la estadística o la cuantificación, valora más los procesos de intervención y transformación que se dan en los contextos particulares de cada institución. Por ende, el enfoque de investigación-acción presente en este trabajo beneficia a la práctica

educativa, posicionando la mejora del quehacer formativo por encima de la generación de nuevo conocimiento (Sandín, 2003)

6. Conclusiones

El análisis de resultados evidenció que la implementación de estrategias de animación de la lectura por medio de talleres contribuyó significativamente a mejorar los niveles de comprensión inferencial y crítico de las estudiantes, por cuanto el docente evidenciaba y transmitía interés, goce y diversión en el acto lector, a su vez, las estudiantes interactuaron con textos narrativos en formatos diferentes al bloque de texto perfectamente alineado, “husmeando” y manipulando los escritos, “desmitificándolos”.

Una lectura que propone un reto o una actividad previa a su ejecución hace que el alumno permanezca más tiempo en contacto con el texto y entregue más de sí para completar el trabajo propuesto.

La lectura se desarrolla de manera más eficiente si su ejercicio se pone en práctica con aquello que los estudiantes tengan por decir, empleando como contexto real de manifestación a la Libre Expresión como insumo para la creación de textos narrativos.

Elaborado por:	Taborda Ángel, Leonardo Gonzalo
-----------------------	---------------------------------

Revisado por:	Salgado Acevedo, Sonia
----------------------	------------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	10	10	2016
--	----	----	------

Tabla de contenido

1. El problema	8
1.1. Contextualización y delimitación	8
1.2. Pregunta de investigación	15
1.3. Interrogantes de apoyo.....	15
1.4. Objetivos.....	16
1.4.1. Objetivo General	16
1.4.2. Objetivos específicos	16
1.5. Justificación.....	16
2. Marco Teórico	17
2.1. Antecedentes.....	17
2.2. Referentes teóricos.....	22
3. Diseño metodológico.....	33
3.1. Tipo de investigación y enfoque	33
3.2. Cronograma	35
3.3. Unidad de análisis y matriz categorial.....	36
3.4. Hipótesis	37
3.5. Caracterización.....	38
3.5.1 Localidad.....	38
3.5.2 Institución	38
3.5.3 Población	40
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	41
3.6.1. Técnicas	42

3.6.2. Instrumentos	42
4. Propuesta de intervención	43
4.1. Fase 1: El diálogo como mediación para sensibilizar y animar la Lectura.....	44
4.1.1. Estrategia 1: “El diálogo docente como ejemplo para motivar la lectura en el aula”	44
4.1.2. Estrategia 2: “Motivando la lectura mediante la interacción lector – texto”	47
4.2. Fase 2: Comprensión lectora y libre expresión como evidencia de la motivación	51
4.2.1. Estrategia 1: “Ejercitando la comprensión lectora desde el aprovechamiento del proceso del docente titular.....	51
4.2.2. Estrategia 2: “La Libre Expresión como facilitador en la reflexión y creación de textos narrativos”	54
5. Organización y análisis de resultados.....	57
5.1. Organización de la información	57
5.2. Análisis de información.....	58
5.2.1. Prueba diagnóstica	58
5.2.2. Análisis de la propuesta de intervención.....	62
6. Conclusiones	69
7. Recomendaciones	71
Bibliografía	72
Anexos	75

1. El problema

1.1. Contextualización y delimitación

La propuesta de intervención titulada Libre Expresión: Dialogando en el aula para animar lectura narrativa, se desarrolló en el grado 205 Jornada Tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá. A cien años de su fundación que se conmemoran en 2016 se plantea el Proyecto Educativo Institucional (2012), donde se define a la estudiante como “Liceísta reflexiva y autónoma, transformadora de los diferentes contextos donde interactúa” (p 1). Es por esta razón que los programas y proyectos pedagógicos de la Institución se conciben, como lo recuerda el PEI (2012) en “asignaturas novedosas con nuevas metodologías que enamoran y motivan a las estudiantes” (p. 6). A su vez, con relación al curso donde se desarrolló el proyecto, la docente titular es la Licenciada Sandra Díaz, que tiene bajo su acompañamiento a 33 estudiantes ubicadas en el rango de 6 a 8 años de edad. Es importante establecer que las discentes se agrupan en lo cognitivo desde la perspectiva de Jean Piaget en la etapa pre-operacional. Para Piaget (1959), en dicha etapa se está consolidando la función simbólica y un discurso socializado donde las niñas intercambian sus pensamientos entre ellas (Piaget, 1959, p. 11). Otra capacidad importante desde la perspectiva de Piaget para Mecee (2000), es la habilidad que desarrollan las estudiantes por medio de las palabras para referirse a objetos reales pero que no se encuentran presentes en el momento de enunciarlos. Lo anterior se define como pensamiento representacional o funcionamiento semiótico (Mecee, J, 2000 p. 5). Así

pues, los sujetos en formación de este grado ya se están dirigiendo de la etapa pre-operacional a la etapa de las operaciones concretas, con los desarrollos que ésta conlleva.

Por ende, es de gran relevancia para el desarrollo de esta propuesta las capacidades descritas por los autores anteriores en torno a la función simbólica, ya que esta facultad permite hablar de elementos reales, pero ausentes en el momento que se hace referencia a ellos, o utilizar otros elementos con el fin de ejemplificar aquellos faltantes. Sin duda, la capacidad presente en las escolares de acuerdo con Piaget, les permite percibir ciertas características de la lectura y la literatura, como la abstracción de situaciones, reales o imaginarias, la reflexión y comprensión sobre aquello leído, etc.

En consecuencia, es posible comenzar a describir el proceso de observación y diagnóstico que permitió establecer las dificultades sobre las cuales este proyecto genera todos sus aportes. .

Conviene subrayar que las categorías descritas en los instrumentos de observación (Escritura, Lectura y Oralidad) están presentes no porque la única finalidad de este proyecto sea atender problemas del área de Español en tales competencias; al contrario, en las categorías mencionadas se puede presentar evidencias o rastros, positivos o negativos, de cualquier debilidad o situación, ya que una falencia puede permear una o más competencias.

En el caso de los diarios de campo como primer contacto con la población participante, el objetivo principal de este recurso fue registrar de primera mano eventos y situaciones del día a día en la clase de Español, enfocado en actividades de Lectura y Literatura. Esta herramienta permitió encontrar durante el espacio académico que las discentes no dialogan con su docente frecuentemente sobre los temas que les interesan, entendiendo el diálogo de José María Valero García (1989), quien basándose en Freire lo define como “el encuentro de dos o más personas

que buscan la verdad” (p. 113), y para complementar el concepto, Valero (1989), establece que “el verdadero diálogo es ofrecer, donar mi pensamiento al otro y recibir de éste el suyo para que sin vencedores ni vencidos se pueda ver con más claridad la verdad. Y es que el diálogo es una colaboración” (p. 115). Sin embargo, las escolares se inclinan más a hablar con el practicante de aula al cual, de manera espontánea, le comentan sus intereses y situaciones particulares. Ver anexo diario de campo 1, fila 4. Además, en el proceso lector se evidenció que las alumnas tienen miedo a equivocarse al momento de realizar lectura en voz alta. Sin embargo, nunca faltaron voluntarias para efectuar la actividad. Ver anexo diario de campo 2, fila 1.

En lo que respecta a la Oralidad, se halló que ésta debe ser vista desde dos perspectivas. Si se toma como la interacción entre todos los participantes de la clase para la consecución de las actividades propuestas, se ejercita bastante. (Anexo diario de campo 3, fila 1 y anexo 1, fila 1) Por el contrario, si se habla de oralidad como un propósito comunicativo, se determinó que las estudiantes presentan debilidades para recordar lo que leyeron, bien sea las ideas principales o la cohesión y secuencia que tenía el texto trabajado en clase.

Como resultado del proceso de observación inicial, donde se hizo relevante para la investigación la falta de diálogo entre alumnas y maestra, junto al hecho de que algunas discentes no eran capaces de dar cuenta de un texto leído, se procedió al desarrollo de la prueba diagnóstica que a continuación se describe, con el fin de verificar los hallazgos de los diarios de campo y concebir las estrategias pertinentes para la atención de las debilidades encontradas.

El presente recurso diagnóstico tuvo como objetivo identificar debilidades en Lectura, Comprensión, Producción Escrita y Libre Expresión. De esta forma, la prueba diagnóstica se dividió en tres sesiones con el fin de maximizar la funcionalidad de la herramienta, evitando que

los datos obtenidos se afectarían si se realizase en su lugar una sola tanda de aplicación, colmando a las discentes con preguntas e interrogatorios. Es así, que la primera intervención se concibió con el objetivo de identificar debilidades en la Lectura y sus niveles propuestos por Donna Kabalen recuperados en el texto Lenguaje y Expresión 1, de Pineda y Lemus donde existen tres niveles de comprensión de textos, el nivel literal; en el que los lectores repiten el contenido del texto sin interpretarlo, el nivel inferencial; donde las discentes sacan conclusiones con base al texto leído, y el nivel analógico; aquel donde las estudiantes pueden establecer relaciones entre lecturas anteriores con otras nuevas (Pineda & Lemus, 2004, p.4).

Por consiguiente, para identificar debilidades en los niveles de lectura de la población participante, la primera sesión diagnóstica se desarrolló mediante un texto titulado “El Caracolillo Gustavillo”, (ver anexo 4) a través de 2 preguntas cerradas y una pregunta abierta. En general todas las preguntas se ubican dentro del nivel literal de lectura antes descrito, aunque la tercera pregunta tiene elementos del nivel inferencial. A continuación se presentan las preguntas formuladas en esta primera fase del diagnóstico.

1. ¿Dónde vivía Gustavillo?
2. ¿Qué le pidió el cangrejo?
3. Escribe los problemas que tuvieron cuando vivían juntos.

De 30 pruebas entregadas a las estudiantes para su desarrollo, 25 dieron cuenta de la información requerida basándose en el nivel literal las preguntas número 1 y 2, ya que las respuestas se encuentran explícitas en el texto. “Gustavillo era un caracolillo que vivía feliz en el fondo del mar”, “un día un cangrejo le vio y le dijo, ¿puedo vivir contigo? Dentro del grupo de 25 alumnas que respondieron, 6 formularon respuestas breves como “fondo”, “mar”. Simultáneamente, 5

personas evitaron completar la prueba argumentando que no les interesaba. Ver anexo de prueba diagnóstica 4

Por otro lado, 18 estudiantes no respondieron en absoluto la pregunta número 3, que requería del nivel inferencial de lectura para poder identificar los comportamientos molestos con el personaje que los aborrecía y poder dar cuenta de ellos. En cambio, 7 discentes respondieron en extensión la pregunta, realizando las inferencias del caso. De nuevo es necesario recordar 5 alumnas no completaron la prueba manifestado falta de interés.

De la ejecución de este instrumento se desprenden los siguientes elementos:

- Las alumnas poseen debilidades en el nivel inferencial de los textos ya que las preguntas que requieren de análisis y localización de información no explícita, se destacan por ser vagamente o completamente no resueltas.
- El no manejar un proceso o estrategia para la selección de textos hace que estos sean poco interesantes para las alumnas y de esta forma evitan desarrollar ejercicios de lectura y comprensión en su extensión o, en el mejor de los casos, responden las preguntas que resultan más fáciles.

Con respecto a la segunda sesión de diagnóstico, esta se pensó desde las variaciones de la motivación propuestas por Harlow y Butler, que se recopilan en el texto *Una Didáctica para Hoy*, donde la motivación de una actividad sea poco novedosa o bien, excesivamente novedosa hará que su correspondiente desarrollo sea bajo en oposición a una actividad de novedad y complejidad moderada (Carrasco, 2011, p. 140). Por tal razón la segunda sesión de diagnóstico consistió en la creación de un texto que permitiera ver rastros de motivación y libre expresión

desde un simple enunciado, similar a los desarrollados en clase de Español donde se pide a cada estudiante la escritura de un texto de temática y contenido libre. Ver anexo 5.

En esta sesión, se realizó el diagnóstico a 32 discentes. Se evidenció que 19 estudiantes escribían textos cortos con el único propósito de completar rápidamente la actividad. Este comportamiento indica una debilidad hacia la producción de textos porque no se han llevado en el aula estrategias que animen a las estudiantes a crear desde el interés. Analizando los resultados de esta herramienta diagnóstica desde la propuesta de Harlow & Butler (Carrasco, 2011, p 140) sobre Motivación un grupo de alumnas pueden percibir la invitación a escribir libremente como una acción poco novedosa o extremadamente simple, por lo cual completan la actividad propuesta en el diagnóstico lo más rápido posible.

El último componente de la prueba diagnóstica lo constituyó la tercera sesión, en la cual se presentó una encuesta perfilada desde el Diálogo en el aula de Valero (1989), quien, basado en Freire lo define como “el encuentro de dos o más personas que buscan la verdad” (p. 113). Por ende la técnica escogida para la presente sesión de diagnóstico se conformó por 4 preguntas de carácter abierto, con la finalidad de permitir respuestas amplias. (Ver anexo 6). Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Quién lee en tu casa?
- ¿Te invitan a traer cuentos al colegio?
- ¿Has hablado sobre algún tema favorito en clase de español?
- ¿Sobre qué cosas te gustaría leer?

En 31 pruebas entregadas, 24 discentes respondieron en la pregunta número 1 que ellas mismas leían en casa, y 7 alumnas respondieron que alguien del núcleo familiar o todos en su conjunto

leían en casa. Por otro lado en la segunda pregunta 15 estudiantes respondieron que no eran invitadas a traer cuentos al colegio y 16 respondieron de manera afirmativa. Los resultados anteriores indican la presencia de problemas de diálogo, por cuanto no todas las alumnas perciben la invitación a leer de la misma manera, como lo establece el diálogo de Valero (1989), donde los maestros acaparan la palabra saturando a los educandos con ideas voluminosas. Respecto de la pregunta número 3, un balance mayor de discentes (21) indican que no han hablado sobre algún tema favorito en clase de español. Esto se debe principalmente al temor de hablar en clase, como se evidenció mediante diarios de campo. Ver anexo 2 diario de campo.

Por el contrario, la pregunta número 4 es la que presenta más variaciones, pero todas positivas porque cada estudiante tiene preferencias sobre temas de lectura, a menudo compartidos entre ellas. Los temas que resultan interesantes en términos de Lectura son: Fantasía (hadas, princesas, etc.); 17 respuestas. Animales; 9 respuestas. Otros (“cosas bonitas”, Español); 5 respuestas.

Es con base a los hallazgos establecidos en las herramientas de diario de campo y diagnóstico que se perfila necesario proponer estrategias en el aula que consideren al diálogo y la libre expresión como consenso para motivar la Lectura entre las estudiantes. Como establece Ian Gilbert sobre la motivación en el aula, el niño o niña en general se va a preguntar, ¿para qué me sirve esto?, ¿por qué he de esforzarme? (Gilbert, 2005, p. 27). Por tal razón, en la primera sesión del diagnóstico 18 alumnas de 205 evitaron completar la pregunta número 3, la cual contaba con un componente de lectura inferencial que requería de un esfuerzo algo mayor para dar cuenta de una serie de problemas entre los dos personajes de la historia. De esta forma, los ejercicios de Lectura puede que no se completen de la manera que se espera, porque posiblemente en la selección de textos no se hace un sondeo de los intereses de las discentes que podría beneficiar de sobremanera cualquier ejercicio lector. Como menciona Luis Iglesias (2004), “el lenguaje escrito se ejercita y

desenvuelve, no en la repetición mecánica de frases sueltas, sino en la necesidad de que el niño tenga algo que decir, contar, preguntar o cuestionar” (p. 38). Lo anterior es una invitación a que la generación de estrategias en la lectura y otras dimensiones del lenguaje no pueden ser únicamente desde la repetición o nemotecnia, es necesario que la reflexión y uso del conocimiento adquirido sean puestos en marcha mediante acciones gratificantes tanto para educandos como para docentes.

1.2. Pregunta de investigación

Por consiguiente, como resultado de las descripciones realizadas en la delimitación de la población y las evidencias de dificultades obtenidas mediante observación y diagnóstico en el grado 205, emerge el siguiente interrogante:

¿Cómo incide la implementación de estrategias de diálogo y libre expresión para motivar la lectura de textos narrativos en las estudiantes de grado 205 Jornada Tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.3. Interrogantes de apoyo

- ¿Qué importancia tiene el diálogo como consenso para la selección de textos en el aula?
- ¿Qué elementos hacen de la lectura una actividad de interés limitado en las discentes?
- ¿Por qué es necesario desarrollar el gusto por la Lectura en las alumnas?
- ¿Qué importancia tiene la Lectura de textos narrativos por parte de las estudiantes?
- ¿Cómo desde un enfoque cualitativo se puede evaluar la evidencia de la Libre Expresión en producción oral y escrita?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Mejorar el proceso de lectura comprensiva en las estudiantes de grado 205 Jornada Tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño mediante el uso de estrategias motivadoras basadas en diálogo y libre expresión.

1.4.2. Objetivos específicos

- Diagnosticar en las alumnas el ejercicio lector desde los niveles literal e inferencial y la presencia del diálogo y la libre expresión en el aula.
- Establecer la necesidad del diálogo y la libre expresión como elementos que potencian la lectura de textos narrativos.
- Diseñar una estrategia para el aula donde se anime la lectura de textos narrativos a través del diálogo y la libre expresión.
- Analizar y evaluar las transformaciones surgidas por medio de la ejecución de la estrategia de animación a la lectura, principalmente desde el diálogo y la libre expresión, aportando al acervo educativo de la institución mecanismos para motivar el ejercicio lector.

1.5. Justificación

El proyecto Libre Expresión: Dialogando en el aula para animar lectura narrativa nace con el propósito de aportar al quehacer educativo estrategias donde se potencie la lectura comprensiva

desde el diálogo y la libre expresión como motivadores principales. Debido a las dimensiones del sistema educativo en Colombia, tanto por maestros como por alumnado, hace que se aborde la lectura en los primeros ciclos de enseñanza inicialmente como proceso de decodificación de símbolos y caracteres, mientras la motivación y el interés por leer pasan a un segundo plano. De esta forma, el diálogo y la libre expresión se consideraron en este proyecto como estrategias para animar la lectura, gracias a que los dos conceptos anteriores buscan desarrollar y complementar las actividades y procesos formativos lectores en el aula desde la necesidad y el interés de los estudiantes, sin rivalizar ni criticar negativamente el proceso educativo de los docentes.

De igual modo, desde la actividad investigativa de las universidades y demás instituciones de educación superior se deben presentar y ejecutar propuestas en las cuales la Literatura se vincule al aula con sus múltiples facetas: como registro histórico de la memoria humana, como contenedor de ilimitadas disciplinas, como vehículo hacia nuevos mundos, lugares y situaciones, tanto en la realidad como en la ficción, como inversión valiosa del ocio o como actividad placentera. En consecuencia, estamos hablando de que esta propuesta y las demás por venir deben ayudar en la transformación de los sujetos en todas las dimensiones de su ser, como lo espera la Institución y se evidencia en su Proyecto Educativo Institucional (2012), en una estudiante “Liceísta reflexiva y autónoma, transformadora de los diferentes contextos donde interactúa” (p. 1).

2. Marco Teórico

2.1. Antecedentes

En todo proceso de investigación se hace necesario realizar un ejercicio de memoria y retrospectión que permita conocer cómo ciertos autores se desarrollaron en problemáticas y

categorías similares. Para tal propósito, se hace un recuento con cuatro intervenciones significativas para este proyecto, donde los trabajos recopilados en forma de antecedentes aportaron información para enfocar los esfuerzos en aspectos poco o nada desarrollados de la Educación.

La Literatura como constructora de mundos. El objetivo de este proyecto desde Franco y García (2008) fue “crear en los estudiantes, mediante la Literatura, unos fundamentos que les permitan establecer su visión de mundo de manera autónoma y argumentativa” (p. 17). De esta forma, la Literatura es una actividad con la cual se puede guiar a los estudiantes para que construyan su propia visión del mundo, y relacionen a la Lectura como una entidad relacionada con su diario vivir y que puede ayudarles a transformar el futuro de sus vidas (Franco y García, 2008). Este proyecto se llevó a cabo en el IED Instituto Técnico Internacional de la localidad de Fontibón, en los grados 901 y 903. Para lograr la consecución del proyecto, se realizó un estudio de preferencias e intereses lectores en el aula con el propósito de realizar una selección de obras lo más acertada posible. Estas obras escogidas se trabajaron dentro de unos círculos literarios con el fin de potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes a la manera del modelo pedagógico cooperativo. De esta forma se da un aprendizaje recíproco y complementario donde un estudiante comparte lo que otro bien no pudo encontrar dentro de un texto determinado.

De este proyecto de investigación se reconoce la importancia de la visión del mundo que cada estudiante posee, así como las posibilidades de la Literatura para la ampliación de dicha visión. En segunda instancia se destaca la mención del trabajo cooperativo y su importancia para la generación y el mejoramiento de procesos de comunicación donde los estudiantes tengan la posibilidad de compartir y contrastar libremente cualquier tipo de opinión, postura o comentario.

Secuencia didáctica para el reconocimiento de la Literatura, promoción de la competencia

literaria y el goce estético en el trabajo con cuentos africanos.

El objetivo principal de esta propuesta en palabras de Sánchez (2015) es “desinstrumentalizar la Literatura en el aula mediante la implementación de una secuencia didáctica fundamentada en la estética de recepción, favoreciendo el goce estético y la competencia literaria en las niñas de 303 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño” (p.20). Esta secuencia didáctica se preocupó desde un inicio en el carácter instrumental que se le otorga a la Literatura desde la Pedagogía, poniendo en un segundo plano el interés literario de las alumnas y limitando dicho interés al fin académico formativo únicamente. Así, aspectos importantes como la construcción, el acercamiento y la descripción de nuevos mundos por medio de la lectura, el goce literario y la curiosidad en las discentes se estaban ignorando, lo cual motivó que Sánchez lo problematizara desde “¿Cómo la implementación de una secuencia didáctica fundamentada en la estética de la recepción desinstrumentaliza la Literatura en la escuela, favoreciendo el goce estético y la competencia literaria en las niñas de 303 en la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño?” (p. 5). Durante la ejecución de la secuencia didáctica planteada en esta intervención, la autora determinó situaciones de vital importancia, por ejemplo que las estudiantes no se sabían escuchar entre ellas mismas, que es importante que las alumnas establezcan relaciones entre diferentes textos, lo que para Sánchez se define como el “intertexto lector”. Así, este trabajo logró potenciar la comprensión lectora por medio de una experiencia estética llena de goce, aportando textos al salón de clase que respondían a los intereses y necesidades de las estudiantes. Las discentes recordaban más a menudo los títulos de los textos que trabajaron, y establecían que sus conocimientos previos eran necesarios para efectuar una Lectura más dinámica e interesante.

Programa de comprensión de lectura para alumnos de quinto grado de primaria de Lima.

El objetivo principal de esta intervención como lo establecen Morales, S., Verhoeven, L., & Van Leewue, J. (2009), es “examinar los efectos de un programa de comprensión de lectura y motivación para leer en alumnos de quinto grado de Lima pertenecientes a dos grupos socioeconómicos” (p. 83). Por tal razón, la población involucrada en el desarrollo de la propuesta fue conformada por 202 alumnos ubicados en grado quinto de cinco escuelas de primaria de la ciudad de Lima, con una edad promedio de 10.6 años y ubicados en los niveles socioeconómicos medio y bajo (Morales et al., 2009, p. 84). Una de las características más relevantes de este proyecto radica en el hecho que se concibió un programa de comprensión de lectura orientado a contribuir al quehacer educativo de los maestros de los grados participantes en la propuesta, enseñando a los docentes metodologías que mejorasen el nivel de comprensión de sus educandos a la par que se motivaba el ejercicio lector, con base a las necesidades particulares de cada alumno y aprovechando los recursos de cada contexto (Morales et al., 2009, p. 87). Igualmente, los educadores participantes fueron capacitados para incluir en su accionar formativo la motivación, la colaboración social, la autoexpresión, autodirección, orientación al concepto e interacciones con el mundo real, entre otros (Morales et al., 2009, p. 87).

Debido a que la presente intervención considerada como antecedente cuenta con un fuerte enfoque cuantitativo, se resumen las conclusiones y resultados que resultan más pertinentes. Por ejemplo, los autores destacan que el incremento más relevante en comprensión lectora se da gracias a textos narrativos que con textos informativos. De igual modo, se encontró que es más eficiente desarrollar la comprensión de lectura partiendo de la necesidad particular de cada estudiante, ya que Lima es una ciudad multicultural. Sin duda esta última afirmación es ampliamente significativa para el desarrollo del proyecto Libre Expresión: Dialogando en el aula

para animar lectura narrativa ya que uno de los fundamentos de esta propuesta es que los docentes deben considerar las necesidades particulares de cada discente para la formulación de estrategias en el aula que favorezcan la lectura, tanto desde los niveles esperados en el sistema educativo, como también desde el ánimo y la motivación.

Anudando pitas de letras y elevando cometas de fantasía. La escritura como actividad en la promoción de lectura.

En el proyecto desarrollado por Agudelo & Carreño (2012), se plantearon como objetivos la creación de una propuesta metodológica y didáctica dentro del área de lengua materna donde las estudiantes se pudieran acercar desde los niveles afectivo e intelectual a la lectura, incentivando esta última mientras reconocían las alumnas las posibilidades presentes en la Literatura de tal modo que se produjesen espacios de goce lector tanto con la interpretación como la imaginación. Esta intervención tuvo lugar en el grado 709 Jornada Tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño. En este curso mediante diagnóstico las investigadoras encontraron que las estudiantes relacionaban la lectura como una actividad aburridora y de la cual hacían uso solo por obligación académica. Como resultado de lo anterior, en esta propuesta se diseñaron secuencias didácticas donde se conectaban espacios de lectura dentro y fuera de la institución, en la biblioteca de la localidad Rafael Uribe Uribe o entregando libros viajeros que iban de casa en casa para restablecer la lectura en familia (Agudelo & Carreño, 2012, p. 103). Para poder evidenciar el acto investigativo, las estudiantes de grado 709 realizaron creaciones literarias recogidas en un proyecto de libro. Como resultado, las alumnas gracias a una selección de textos y de actividades de promoción de la lectura pertinentes, se expresaron libremente en el libro Scheherazades 7.9 (Agudelo & Carreño, 2012, p. 105). En el texto citado los temas principales fueron relatos de vida, vivencias pasadas, etc. Las autoras del proyecto afirmaron que el desarrollo de hábitos

lectores desde el proceso formativo permitió que la población participante se comprometiera en mayor medida con las actividades de lectura y escritura propuestas. Al mismo tiempo, un porcentaje amplio de estudiantes se motivaron y comprendieron la necesidad de leer otros textos con miras al enriquecimiento de sus propias creaciones, a la par que el proyecto permitió el establecimiento de estrategias de comprensión de textos.

En concreto, del trabajo realizado por Agudelo & Carreño cabe resaltar que manejan muchas de las situaciones deseadas en el concepto de Diálogo, siendo estas, otorgar a la voz de los estudiantes su espacio en la creación de las actividades en el aula, buscar un bien común entre discentes y docentes, etc. Lo más curioso de este hecho es que en el antecedente citado no se emplea el concepto explícito de diálogo, pero la presencia de indicadores de diálogo, su vinculación y puesta en marcha para reformar la lectura en grado 709 hace que el proyecto Libre Expresión: Dialogando en el aula para animar lectura narrativa entienda que se ha dirigido al camino correcto.

2.2. Referentes teóricos

Mediante los siguientes referentes teóricos se realiza una explicación en extensión de las categorías más significativas que conformaron esta propuesta de intervención, por lo cual se proporcionó al quehacer investigativo de este proyecto una fundamentación conceptual sólida y que en si misma constituya un aporte más a la justificación ya realizada, por cuanto es evidencia manifiesta de un proceso consciente y autentico de indagación. Llegados a este punto, la Literatura y su concepción general se construyen en esta propuesta gracias a Sara Martín Alegre; mientras que el papel de la Literatura en la formación de los discentes se configura desde

Margarita Dobles Rodríguez. Conforme a la Lectura y sus niveles de comprensión, estos conceptos se desarrollan conjuntamente por Isabel Solé, María Pineda y Francisco Lemus.

En lo concerniente a las estrategias de lectura, se recurre nuevamente a Isabel Solé quien aborda los conceptos de estrategias de comprensión lectora y estrategias de animación de lectura en el aula. Para sustentar el Diálogo, se recopilan los postulados José María Valero y Robert Fisher; La motivación es entendida nuevamente desde José María Valero e Ian Gilbert.

La Literatura ya no es lo que era.

De acuerdo a Martín (2011), la Literatura dejó de ser lo que era antaño. En tiempos pasados existieron sociedades donde los acervos literarios eran símbolos de civilización y como recuerda Martín (2011), “ser lector quería decir educado, en el doble sentido de cortés y bien leído” (p. 7). La importancia de ser lector o de consagrarse a las letras se ha relegado únicamente a los círculos académicos, es decir, aquel que desarrolla una profesión que requiere de las letras es el único o única llamado a ser lector. A pesar de todo, las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones han hecho que lo escrito no muera, como bien lo recuerda Martín (2011), “la palabra escrita, sin embargo, abunda más que nunca” (p.7).

A pesar de la cantidad ingente de textos que se atreven a definir a la Literatura, es difícil dar una definición que satisfaga a todos. Martín (2011), establece que “la Literatura es el conjunto de textos en los que el dominio artístico de una lengua se muestra en su máximo grado de esplendor, sea en verso o en prosa” (p.43). Para bien de su afirmación, Martín (2011), se encarga de establecer después, “La literatura, como se puede ver, no es la esencia de ningún modo ni género sino el fruto de la confluencia del talento del escritor con su intención de ser creativo en el uso de la lengua” (p.44). La postura anterior es una posibilidad para la escuela, tanto en creación como

en selección, por cuanto permite que un sinnúmero de textos se considere como literarios, originados en contextos y situaciones extremadamente heterogéneas, donde se evidencie como lo establece Martín (2011), el uso del talento con la intención de ser creativo.

Ahora bien, Margarita Dobles Rodríguez (1981) hace un recuento magistral del papel de la Literatura en el niño realizado por Jesús Aldo Sosa (Jesualdo) y luego en sus propias palabras.

Dobles Rodríguez (1981) sobre la función de la literatura infantil

Jesualdo, citando a Ortega y Gasset, comenta al respecto: “Lo afectivo, de este modo, juega un papel esencial en el desarrollo psicológico del niño. La máxima virtud de una literatura infantil está en que actúe sobre los sentimientos, produciendo emociones que se clasifican entre las funciones psíquicas internas más profundas”. Es importante asentar esta finalidad de la literatura infantil como vacuna espiritual contra esa corriente pedagogizante, que trata de hacer con el tema de arte literario un ejercicio de gramática, de ortografía, de moral, de historia, de geografía, de economía, o cualesquiera otros que al maestro común, poco imaginativo o poco culto, le parece que son la finalidad de la literatura (p. 14).

En efecto, esta propuesta se sirvió en gran medida del carácter emocional que ostenta la Literatura, es decir, como recurso motivacional en la medida que los autores (Martín y Dobles) establecen una Literatura amplia, sin límites de género, contexto o significación. Estos atributos de la Literatura permiten entonces, que su consenso en el aula pueda ser acordado con las necesidades e intereses de todos los integrantes del espacio mencionado, a la par que se aporta a la formación de las dimensiones del ser en las cuales la institución tiene interés: reflexión,

autonomía, transformación del contexto, entre otros (Proyecto Educativo Institucional, 2012, p. 1).

La lectura como capacidad multidimensional

Inicialmente Lectura se entiende desde Pineda & Lemus (2004), como “Proceso complejo y multidimensional que implica diversos niveles que actúan entre sí, de la conducta propositiva, a medida que el lector trata de discernir el significado de lo que el autor ha escrito” (p. 18). La definición anterior es bastante académica, y de hecho es necesario entenderla de esta forma, pero también la lectura involucra otras razones que motivan su desarrollo, como establece Solé (1992), “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (p. 17). A lo largo de este proyecto se ha establecido, con voz propia y a través de otros autores, que la lectura no debe ser entendida únicamente en el proceso pedagógico como instrumento y evidencia de la adquisición de numerosas competencias del lenguaje, la lectura debe ser entendida desde el quehacer educativo como un elemento que parte de la necesidad, el interés y la motivación específicas de cada educando.

Solé (1992), sobre la Lectura:

[Leer] implica, además, que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad. El abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado: evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar, buscar una información concreta; seguir una pauta o instrucciones para realizar determinada actividad. (p. 17)

Entonces, juntando a Pineda, Lemus y Solé es posible desarrollar una definición de Lectura adecuada para la presente intervención. La lectura es un acto multidimensional, donde unos niveles interdependientes apoyan la relación lector – texto, a la vez que es necesario satisfacer en los lectores un objetivo o una necesidad, es decir, debe haber motivación en la lectura.

La comprensión por niveles en la Lectura

Como se afirmó anteriormente, la Lectura es un proceso multidimensional dotado de un proceso donde niveles interdependientes apoyan la interacción entre el texto y el lector. Por tal razón el presente proyecto se sirve de Pineda & Lemus para describir los niveles de comprensión lectora.

Pineda & Lemus (2004), respecto de la comprensión lectora:

Según Donna Kabalen, la comprensión de textos se debe realizar en tres niveles de lectura, a saber: literal, inferencial y analógica.

- *Primer nivel: Literal*

Se basa en seis procesos básicos de pensamiento (observación, comparación, relajación, clasificación, ordenamiento y clasificación jerárquica) y en la aplicación de esquemas mentales para representar la información dada en los textos. El lector conoce lo que dice el texto sin interpretarlo

- *Segundo nivel: inferencial*

El lector debe ser capaz de obtener datos a partir de lo que leyó y obtener sus propias conclusiones. Lo anterior se logra a partir de la codificación de palabras clave y del establecimiento de combinaciones selectivas de éstas.

- *Tercer nivel: analógico*

El lector tiene que saber relacionar la información que contienen las lecturas anteriores con el contenido de las nuevas lecturas, es decir, deberá yuxtaponer cierta información codificada e inferida hacia el nuevo ámbito que le ofrece(n) otro(s) texto(s). (p. 4)

La presente propuesta de intervención buscó la implementación de estrategias de diálogo y libre expresión para animar la lectura de textos narrativos en las estudiantes de grado 205. Como se puede desprender del componente teórico en Literatura y Lectura, es necesario desarrollar en el aula procesos de lectura que aporten tanto al fortalecimiento de los niveles lectores como a otras dimensiones del ser.

En consonancia con el desarrollo de la Lectura, sus niveles y los aspectos relacionados con el perfeccionamiento del ser, Solé (1992), afirma lo siguiente:

El aprendizaje de la lectura y de estrategias adecuadas para comprender los textos requiere una intervención explícitamente dirigida a dicha adquisición. El aprendiz lector –y bien podríamos decir simplemente el aprendiz- necesita la información, el apoyo, el aliento y los retos que le proporciona el maestro o el experto en la materia de que se trate. De esta forma, el lector incipiente puede, progresivamente, ir dominando aspectos de la tarea de lectura que en un principio le resultan inaccesibles. (p. 14).

El concepto de estrategia

Isabel Solé, en su texto Estrategias de Lectura desarrolla en extensión el concepto de estrategias tanto para la comprensión como para la motivación. De esta forma, a nivel general Solé (1992), apoyándose en Valls define que “las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar” (p. 59). Como resultado, las estrategias en

el aula y en cualquier otro contexto no constituyen una camisa de fuerza para la consecución de metas u objetivos esperados. Por el contrario, son procesos dinámicos que, como lo establece Solé (1992), “permite persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (p.59).

Es así que, luego Solé se permite realizar una definición más holística de lo que son estrategias de comprensión lectora

Solé (1992), sobre las estrategias de comprensión lectora:

Las estrategias de comprensión lectora a las que nos referimos a lo largo de este libro son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. (p.59)

De manera análoga a esta propuesta de intervención, se propusieron objetivos con unas actividades para el desarrollo de aquellas metas establecidas, todo fruto de un acompañamiento en el aula, que como establece Solé en torno a la lectura, la comprensión y sus estrategias requieren de acompañamiento explícito (Solé, 1992, p. 14).

Estrategias y motivación.

Acerca de la motivación como componente inseparable de las estrategias de lectura en el aula, Solé (1992) establece que animar la lectura se debe hacer en primera medida antes de que los estudiantes comiencen a leer. Por ejemplo, establece que los docentes deben dar ejemplo a su alumnado, privilegiando y valorando lo escrito, sintiendo y no únicamente demostrando goce o deleite con el ejercicio lector. Los profesores deben saber transmitir el gusto por leer. A su vez, es

urgente dejar de utilizar la lectura como un instrumento de competición entre los estudiantes, que distribuye recompensas o castigos. En palabras de Solé (1992), “Así como los buenos lectores nos refugiamos en la lectura como modo de evasión y encontramos en ella placer y bienestar, los malos lectores le rehúyen y tienden a evitarla” (p. 78).

El camino de la Libre Expresión.

La Libre Expresión es un concepto fundamental para el desarrollo de esta propuesta de intervención. Se basa en la posibilidad de emplear la voz del estudiante como sustrato para el desarrollo de actividades en el aula. Luis Iglesias (2004), la define como “la posibilidad de expresar las propias ideas y comprender las ajenas” (p.38).

La afirmación anterior realizada por Iglesias se constituye en factor delimitador de las estrategias de lectura en el aula. De esta forma, aquella posibilidad adscrita a la libre expresión de expresar el pensamiento propio debe ser considerada dentro de la animación y sus estrategias para posibilidad una lectura comprensiva en el aula.

Iglesias (1980), sobre los intereses del niño en el aula:

Pero el niño no se deja atrapar fácilmente; el programa y el maestro pueden señalarle tema, texto, página y párrafo: él prefiere ir saltando de aquí para allá como un grillo, movido por su vehemente curiosidad de asomarse cuanto antes a lo desconocido.

Entonces nos lo dice impacientemente: ¡Hay tantas cosas para ver! Eso ya lo vi. (p. 4).

El diálogo en la escuela

Sin duda uno de los elementos más difíciles por desarrollar en la escuela primaria principalmente, es el diálogo. Los educadores por lo general desarrollan políticas jerárquicas en torno al uso y

expresión de la palabra, pero también es cierto que los niños guardan la palabra para sí mismos porque se encuentran en un proceso de desarrollo y adaptación social, donde muchas dimensiones del ser se encuentran en gestación.

Para Valero (1989), “el verdadero diálogo es ofrecer, donar mi pensamiento al otro y recibir de éste el suyo para que sin vencedores ni vencidos se pueda ver con más claridad la verdad. Y es que el diálogo es una colaboración” (p. 115).

Por tal razón, la presencia del diálogo en las aulas es un requisito fundamental si se quiere que la Lectura sea una actividad eficiente en el desarrollo de los educandos, y motivadora y espontánea si los maestros formulan textos con el estudiante a la vista. De esta forma el diálogo genera en lectura genera inéditas transformaciones como se puede ver a continuación:

Robert Fisher (2013), sobre el diálogo y la creatividad:

He aquí algunas características que hacen creativo el diálogo:

-Muchas voces;

-Diferentes puntos de vista;

-Especulación abierta;

-Entendimiento compartido (aunque lo que se acuerde sea la diferencia de opiniones) (p. 16).

A causa de lo anterior, es necesaria la puesta en marcha de un diálogo en el aula por las transformaciones que propicia en todos los integrantes del espacio mencionado. Al igual que en las estrategias de motivación de Lectura, el docente debe ser el primero en dar ejemplo de

diálogo, y no solo demostrarlo sino sentirlo. De esta forma se da el primer paso para que su alumnado desarrolle actitudes en pro de su palabra en la clase, pero siempre con la guía pedagógica de su docente.

El difícil arte de motivar

En el presente sustento teórico ya se ha presentado información relacionada a la motivación y/o animación en el aula. Puntualmente se definió el significado de estrategias de motivación, pero no se había aportado una definición general de motivar. Para tal fin, José María Valero (1989) primero establece que si la escuela busca transformarse y resignificarse debe realizar dos acciones: sustituir la presión por la motivación y disminuir la clase magistral de los maestros y hacer que los alumnos sean más activos.

De la afirmación anterior, la línea más importante para este trabajo, sin menospreciar y olvidar el resto es la sustitución de la presión académica por motivación general. Valero argumenta que de esta forma se puede retornar al objetivo principal: la educación. (Valero, 1989, p.19). Por consiguiente, Valero (1989) afirma inicialmente que “la motivación es un arte que estimula el interés, un modo de hacer agradable el esfuerzo, una pericia para saber presentar unos valores que sean capaces de despertar impulsos, tendencias, intereses” (p. 20).

A pesar de la existencia de un concepto inicial y bastante claro de motivación, es pertinente extender el postulado de Valero, por cuanto es rico en matices y por este motivo es pertinente para una fundamentación teórica suficiente.

Valero (1989), extendiendo el concepto de motivación:

Es un factor dinámico que provoca la acción.

Motivar es una actitud que implica respeto a la persona. Dista mucho de lo que es presión y manipulación de incentivos. No se trata de doblegar la voluntad, sino de despertar interés por algo valioso que se ha percibido.

Motivar es ofrecer una meta luminosa, un objetivo atrayente. Es responder a necesidades y sentimientos. (p. 20).

Es necesario recalcar cómo Valero desliga absolutamente la motivación del manejo de los incentivos. Motivar no implica presionar al alumno para que este obtenga una recompensa, motivar hace referencia a un interés auténtico por un tema o actividad nuevos. También sobresale la afirmación de Valero donde motivar es ofrecer un objetivo atrayente. En palabras de Gilbert (2005), el estudiante se pregunta “¿Qué hay en ello para mí?, cuando los niños entran en clase la pregunta siempre es la misma: ¿qué hay para mí?” (p. 27). De esta forma Valero (1989), propone tres aspectos en la motivación:

La motivación ofrece tres aspectos diferentes:

- Un estado motivante interno del organismo,
- Un comportamiento activado y dirigido,
- Una meta hacia la cual se dirige. (p. 23).

Es interesante como, por medio de la propuesta de Valero, se puede percibir que la motivación en sí misma ya es una estrategia, porque comparte muchos elementos de esta. Como se pudo apreciar en el concepto de Estrategia desarrollado por Isabel Solé, se comparte con su postulado que motivar es un comportamiento activado, por el docente y la escuela y con unas metas u objetivos bien definidos.

3. Diseño metodológico

3.1. Tipo de investigación y enfoque

En el proyecto Libre Expresión: Dialogando en el aula para animar lectura narrativa se desarrolló una investigación de tipo cualitativo, con enfoque hacia la investigación-acción. Este modelo de investigación resultó acertado para la presente intervención, en la medida que investigación cualitativa se entiende para Strauss & Corbin (2002), como “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (p. 12). Sin duda alguna, los hallazgos tanto en la observación como en los resultados fueron mayoritariamente cualitativos, aunque, dicho sea de paso, Strauss & Corbin (2002), aclaran que “algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplo con censos o información sobre los antecedentes de las personas u objetos estudiados, pero el grueso del análisis es interpretativo” (p. 12). Por otro lado, se hizo necesario establecer a la investigación – acción como enfoque investigativo, con el propósito de determinar dentro del tipo de investigación el alcance de la labor contenida en la presente intervención. De esta forma, Sandín (2003) ubica a la investigación – acción dentro de la práctica educativa, subordinando la generación de nuevo conocimiento por debajo del objetivo principal de este enfoque: la mejora del quehacer educativo, el aporte de información para la toma de decisiones y los procesos de transformación, etc. (Sandín, 2003, p. 33).

De esta forma, el carácter dialógico presente en la investigación-acción permitió que la intervención y sus procesos se pudiesen aproximar a los sujetos participantes, no como objetos sino como seres complejos, con voz y opiniones propias. Por esta razón, la población aportó las necesidades y contribuyó a la definición de este proyecto. En palabras de Elliot (1990), “Como la

investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos” (p. 26).

Ahora bien, es posible describir las fases de la investigación desarrollada en esta propuesta de intervención, considerando como punto de partida la propuesta de Whitehead (1991) retomada por Antonio Latorre (2003):

- Sentir o experimentar un problema: Corresponde al proceso de observación e inmersión con la población participante.

En esta fase, para poder sentir o experimentar un problema, se hizo necesario acompañar al grado 205 Jornada Tarde, conociendo sus particularidades en la cotidianidad del aula. Por medio de observaciones registradas en diarios de campo se pudieron capturar indicios que posteriormente serían empleados para el diseño y aplicación de la prueba diagnóstica.

- Imaginar la solución del problema: Como su nombre lo indica, en esta fase se plantea el problema, los interrogantes de apoyo y los objetivos. Abarca a su vez la construcción del marco teórico, el diseño metodológico y la hipótesis. Es planificación en su máxima expresión.

En este punto del proceso investigativo, la prueba diagnóstica permitió delimitar como debilidad significativa la falta de diálogo entre discentes y docente en torno a la Lectura, su ejercicio y motivación en grado 205. En consecuencia, se formula el problema que rige el esfuerzo investigativo, y desde el cual surgen los objetivos o logros por alcanzar y los interrogantes de apoyo. Como trabajo transversal en la investigación, se hace un repaso de antecedentes y conceptos desde la academia concentrados en la construcción del marco teórico para contar con una fundamentación sólida y favorable. De igual forma, el acervo

teórico permitió elaborar el diseño metodológico a través de un enfoque y unas etapas en la investigación-acción cualitativa.

- Poner en práctica la solución imaginada: Es la fase donde se ejecuta la propuesta de intervención, desarrollando en extensión sus fases.

Se pasó de la observación pasiva y la planificación detallada a la intervención significativa en el grado 205. Se ejecutó la propuesta de intervención en su integridad y simultáneamente se recopiló información para analizar el impacto del proyecto.

- Evaluar los resultados de las acciones emprendidas: Se desarrolla todo el análisis de datos derivado de la ejecución de la propuesta de intervención, donde se evalúa y se reflexiona sobre los resultados y transformaciones obtenidos.

En este nivel, de manera cualitativa, se analizó la información obtenida en la ejecución de la propuesta de intervención, determinando transformaciones producidas en la población. El impacto del proyecto se sometió a reflexión en contraste con los objetivos propuestos, la hipótesis, los interrogantes de apoyo y el marco teórico.

3.2. Cronograma

En el siguiente cronograma se pueden apreciar los tiempos que cada estadio de la investigación requirió para diseñar e implementar las estrategias incluidas en cada fase de la propuesta de intervención.

Fases Investigación	2015 – I				2015 - II				2016 - I					2016 - II		
	Mar	Abr	May	Jun	Ago	Sep	Oct	Nov	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Ago	Sept	Oct
Sentir o Experimentar un problema																
Imaginar la solución del problema																
Poner en práctica la solución imaginada																
Evaluar los resultados																

3.3. Unidad de análisis y matriz categorial

La presente matriz categorial surge desde la necesidad de contar con un proceso sistemático para el seguimiento y evaluación de las categorías delimitadas en el problema de investigación y la propuesta de intervención. De esta forma, el diálogo y sus indicadores se interpretan desde Fisher (2013) y Valero (1989), quienes recuerda que “la educación es un proceso que se realiza entre personas” (p. 114). En lo que respecta a la Motivación, Valero (1980), la define como “un modo de hacer agradable el esfuerzo” (p. 19). Los niveles de comprensión lectora se deben desarrollar según Pineda & Lemus (2004), “en tres niveles de lectura, a saber: literal, inferencial y analógica” (p. 4). Sobre la Libre Expresión, Iglesias (1980), entre sus múltiples definiciones, destaca esta como la posibilidad de expresar las ideas propias por medio de diversos recursos.

Eje	Categoría de análisis	Subcategoría	Indicadores
El diálogo como mediación para sensibilizar y motivar la lectura	Diálogo	Comunicación	Responde preguntas con base a la narración trabajada
		Curiosidad	Completa actividades que implican retos lectores para propiciar el contacto con diferentes tipos de textos
	Motivación	Impulso	Participa en la selección de textos por trabajar en clase
Comprensión lectora y libre expresión como evidencia de la motivación	Comprensión Lectora	Comprensión Literal	Señala con precisión los personajes y los sucesos de una narración
		Comprensión Inferencial	Recurre a conocimientos previos para demostrar la comprensión de un texto
	Libre Expresión	Creatividad	Crea textos narrativos de temática abierta, de manera escrita o visual

3.4. Hipótesis

La implementación de estrategias de diálogo y libre expresión pueden motivar la lectura de textos narrativos en las estudiantes de grado 205 Jornada Tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

3.5. Caracterización

3.5.1 Localidad

La institución donde se desarrolla este trabajo se ubica en el barrio San José, de la localidad 16, Rafael Uribe Uribe que limita con sus símiles de Antonio Nariño al norte, al sur con Usme, al Oriente con San Cristóbal y al Occidente con Tunjuelito. A su vez, de acuerdo a la Cámara de Comercio de Bogotá (2007), esta localidad aporta el 1.6 % del área urbana de Bogotá, siendo la decimocuarta en extensión. Por otra parte, el 49% de los predios corresponden a estrato 2, mientras que el 41,2% pertenecen al estrato 3 (Cámara de Comercio de Bogotá, 2007, p.9). Con respecto a las actividades económicas desarrolladas en la localidad, los habitantes de este espacio trabajan principalmente en el sector comercial (35,1%), servicios sociales (22,2%) y manufactura (20,9) (Cámara de Comercio de Bogotá, 2007, p. 22). Por lo que se refiere a infraestructura de educación y cultura, en la localidad se ubican 128 colegios oficiales, 52 no oficiales y 3 universidades repartidos en las UPZ. (Secretaría Distrital de Planeación, 2009, p.38). En cuanto a la infraestructura dedicada a la cultura, la localidad posee un número significativo de salones culturales, bibliotecas y de teatro. (Secretaría Distrital de Cultura y Recreación, 2008, p.23). Cabe señalar que las bibliotecas de la localidad se clasifican en tres tipos, a saber: comunitarias, institucionales y parroquiales, siendo la más importante de ellas la Biblioteca Pública Rafael Uribe Uribe ubicada en el barrio Restrepo.

3.5.2 Institución

En el periodo empleado para el desarrollo y ejecución de esta intervención, el Liceo Femenino Mercedes Nariño se encontraba celebrando su centenario de existencia. De esta forma, cabe decir que la institución se fundó el 5 de Octubre de 1916 bajo el nombre de Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios. Posteriormente, en 1941 el plantel empieza a ocupar su ubicación actual,

en la Avenida Caracas N° 23-24 Sur, Barrio San José. Cabe mencionar que el centro educativo en su larga existencia ha tenido que hacer frente a dificultades que amenazaron su continuidad. La más significativa por gravedad pero también por movilización fue la Toma del Liceo (Liceo Femenino, 2012, p. 4) ocurrida en el año 2001. En este evento todos los integrantes del colegio se unieron para evitar el cierre del liceo por parte de la Secretaría de Educación de Cundinamarca. De haber tenido lugar este hecho, un número cercano a 4.000 estudiantes hubieran quedado fuera del sistema educativo. Como resultado, el colegio pasa a manos del distrito y se conoce desde entonces como Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño IED.

El Proyecto Educativo Institucional del colegio define a su estudiante como “Liceísta, Reflexiva y Autónoma, transformadora de los diferentes contextos donde interactúa”. Para poder cumplir este cometido, la institución cuenta con tres jornadas: mañana y tarde, desde preescolar hasta grado once, y una jornada nocturna para jóvenes adultas. Las estudiantes reciben énfasis en lenguas extranjeras, siendo estas Inglés y Francés, y refuerzos los días sábados en educación física, español, matemáticas y artes. (Liceo Femenino, 2012, p.5)

A causa de lo anterior, el plantel educativo es una Institución de Clase Mundial (Liceo Femenino, 2012, p.5) que se destaca a nivel nacional y local, ubicada por el ICFES en nivel superior. El Liceo en repetidas ocasiones ha sido clasificado en su gestión académica como excelente por la Secretaría de Educación de Bogotá, destacándose su premiación en 2012. De igual modo, en 2014 este plantel fue reconocido como la mejor institución distrital de Bogotá en el Índice Sintético de Calidad Educativa del Ministerio de Educación Nacional.

3.5.3 Población

La población que participó en este proyecto correspondió al curso 205 Jornada Tarde. Este nivel está compuesto por 33 alumnas y la docente titular es la profesora Sandra Díaz. Mediante la aplicación de una encuesta (ver anexo 7) se determinó que 80% de las alumnas vienen de barrios pertenecientes a la localidad Rafael Uribe Uribe, mientras que un 20% de estudiantes provienen de diversas partes de Bogotá. El estrato predominante en el grupo de estudiantes es el estrato dos, con un 47 por ciento, sin embargo el estrato tres sigue de cerca en la procedencia económica de las alumnas con un 37 por ciento. (ver anexo 8). Se encontró en la composición del núcleo familiar unos resultados donde el 60 % de alumnas vive con madre y padre, y el 40% restante se reparte en casos de madres y padres solteras y solteros u otros parientes que velan por el bienestar del menor. Esta composición del núcleo familiar implica que puede haber situaciones de lectura fuera del aula, ya que solo 9 niñas indicaron que se leía en sus casas. (ver anexo 7)

A nivel cognitivo las niñas del grado 205 presentan las características propias del rango de edad al cual pertenecen, de 5 a 7 años. Piaget (1959), establece este rango de edad dentro de su etapa pre-operacional y en camino hacia la etapa operacional concreta. En la etapa operacional se da un desarrollo veloz de la función simbólica, pero sin ser capaces de utilizar al 100 % la lógica. También se produce un crecimiento en el desarrollo del lenguaje oral y escrito a la vez que destaca el egocentrismo en los niños. A nivel lenguaje y considerando la teoría de Piaget, las estudiantes dentro de la etapa pre-operacional se encuentran en el nivel del Lenguaje Socializado, compuesto por elementos como la crítica y la burla que se trata de comentarios sobre el desempeño de los demás y que busca reiterar la superioridad de quien critica, satisfaciendo necesidades no intelectuales (Piaget, 1959). Dentro de este mismo estadio se localiza un lenguaje caracterizado por una información adaptada que tiene como meta transmitir el pensamiento de

quien habla a la vez que esos contenidos son relevantes para quien escucha. Estos estadios del lenguaje van de la mano con los elementos lingüísticos que se están compartiendo en clase.

La serie de Lineamientos Curriculares del M.E.N define en primera instancia el nivel en términos lingüísticos que tienen las estudiantes del grado 205, y en segunda instancia define aspectos cruciales que obran en pro de un trabajo consciente y detallado con la literatura, aspectos dentro de la comprensión lectora, (pero no ligados únicamente a ella) que revisten importancia dentro del trabajo que se realiza con las alumnas, en este caso se recupera un nivel que define con exactitud el “estadio lingüístico” en el que se encuentran las estudiantes:

Para el M.E.N (1998) el nivel literal se define así:

Literal viene de letra, y desde la perspectiva asumida significa la acción de “retener la letra”. Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro. (p. 74)

De esta forma, es posible afirmar y corroborar mediante los procesos de observación, que las alumnas de grado 205 se encontraban desarrollando, mientras se ejecutaba la presente intervención, los mecanismos necesarios para poder acceder a los textos, siendo fundamentalmente en el aula, los elementos de la lengua relacionados con la relación fonema – grafema, la sintaxis de la oración y los niveles de comprensión lectora.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las recursos destinados para la recolección y tratamiento de la información obtenida en todas las fases del proceso investigativo corresponden con la investigación-acción cualitativa. Cabe recordar que ciertos instrumentos ofrecen información netamente cuantitativa pero, recordando a

Strauss & Corbin (2002), “el grueso del análisis es interpretativo” (p.12). Por consiguiente, se procede a realizar una descripción de cada una de las técnicas e instrumentos de recolección de información.

3.6.1. Técnicas

Con relación a la observación, se realizó un uso extensivo de esta técnica, principalmente en la modalidad no participante. Este recurso se consideró privilegiado para la presente intervención por las posibilidades que otorga al investigador, permitiendo conocer de primera mano la cotidianidad del salón de clase, como lo son las interacciones entre discentes y docentes, entre estudiantes únicamente, el desarrollo y la frecuencia de ejercicios lectores, entre otros.

Respecto de la encuesta, esta técnica se empleó como derivada de la observación para indagar sobre información de tipo socio-económico de la población, pero a su vez fue parte integrante de la prueba diagnóstica, para obtener información de los gustos en lectura y la percepción de esta desde la población participante.

Por otra parte, la prueba diagnóstica se concibió como un recurso heterogéneo que permitiera consolidar los rastros o indicios de debilidades en el aula en forma de problema. Para alcanzar este cometido, el diagnóstico como recurso se construyó por medio de talleres, escritos libres y encuestas, formulados según el aspecto por profundizar (comprensión lectora, motivación, intereses). Por esta razón, se recopiló información desde diversos autores para poder diagnosticar desde fundamentos válidos y medibles.

3.6.2. Instrumentos

El taller se posicionó como el principal instrumento de recolección de información durante el desarrollo de la propuesta de intervención, debido a su estructura dinámica, donde las estudiantes

podieron interactuar con textos narrativos visualmente diferentes, dar cuenta de relatos y plasmar sus creaciones auténticas.

4. Propuesta de intervención

Esta intervención se construyó considerando numerosos elementos, el principal de ellos fue la interacción desde la observación y el diagnóstico de la población, hecho fundamental que derivó en necesidades y dificultades concretas en el grado de 205, siendo puntualmente la falta de diálogo entre discentes y docente que conduce a bajos niveles de motivación lectora, los cuales afectan a la lectura y la comprensión inferencial de textos narrativos. Igualmente, la existencia de esta intervención se fundamenta desde un sustento teórico en el cual varios autores fueron recuperados para su constitución, y simultáneamente se formuló una hipótesis donde se considera que la implementación de estrategias de diálogo y libre expresión pueden animar la lectura de textos narrativos en las estudiantes de grado 205 Jornada Tarde.

Es así que, para animar la lectura de textos narrativos mediante estrategias de diálogo y libre expresión, se diseñaron y ejecutaron una serie de procedimientos, recordando a Solé (1992), “las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar” (p.59). Como resultado, la intervención se dividió en dos grandes fases:

- **Fase 1: El diálogo como mediación para sensibilizar y animar la lectura.**
- **Fase 2: Comprensión lectora y libre expresión como evidencia de la motivación.**

No obstante, las fases propuestas a su vez se dividen en estrategias, cuyos resultados se presentarán en el capítulo de análisis y conclusión de resultados.

4.1. Fase 1: El diálogo como mediación para sensibilizar y animar la Lectura.

La presente fase se desarrolló entre Agosto y Noviembre de 2015, concebida con el objetivo de motivar la necesidad de leer en las estudiantes teniendo como punto de partida el diálogo. Cabe resaltar que la esencia de esta etapa se repite constantemente a lo largo de todo el proyecto, ya que resulta imposible limitar el diálogo a un momento específico de la investigación; este es transversal a todo el proyecto, desde el proceso de observación no participante hasta la conclusión de la intervención. Por otra parte, las estrategias desarrolladas a lo largo de esta fase se plantearon teóricamente desde Valero (1989), Rueda (1994) y Gilbert (2005).

Ahora bien, debido a la extensión del trabajo realizado en la fase, se hizo necesario dividirla en dos estrategias, a saber:

- **Estrategia 1: “El diálogo docente como ejemplo para motivar la lectura en el aula”**
- **Estrategia 2: “Motivando la lectura mediante la interacción lector – texto”**

A continuación se realiza una descripción detallada de cada estrategia junto con los recursos y tiempos empleados para su consecución.

4.1.1. Estrategia 1: “El diálogo docente como ejemplo para motivar la lectura en el aula”

El esfuerzo logrado en este nivel se efectuó entre Agosto y Septiembre de 2015, siendo la estrategia principal el docente transmitiendo a sus alumnas el gusto y la motivación por la lectura a través de su imagen como ejemplo a seguir. Para Valero (1989), los maestros deben evidenciar en su quehacer educativo goce, interés y amor si esperan que sus pupilos se motiven en un área de estudio, tema o actitud particular. Ahora bien, contando con una sustentación teórica que

justifica el rumbo tomado por la estrategia es posible relacionar todo el trabajo que tuvo lugar en este momento de la intervención.

Es necesario recalcar que todos los textos empleados en el presente recurso no surgieron de manera aleatoria. El principal criterio para la selección de lecturas lo constituyó la prueba diagnóstica, herramienta que permitió delimitar los intereses y preferencias lectoras de la población (ver anexo 6).Más aún, en el diagnóstico y delimitación de la población se pudo establecer que las estudiantes de grado 205 se encontraban según los Lineamientos Curriculares del M.E.N (1998) en el nivel literal, que conforma la primera llave de entrada a los textos y entre grados Primero a Tercero, las alumnas deben comprender textos literarios, tales como fábulas, cuentos, relatos o cualquier otro texto literario similar (Ministerio de Educación, 1998, p 33). De manera inequívoca, los textos narrativos fueron la principal fuente de lecturas para trabajar en el aula.

Cada clase en el marco de la estrategia comenzó con la lectura de un texto narrativo. El docente empleaba los recursos existentes en las narraciones para no solo demostrar, sino evidenciar y transmitir el goce y el deleite con el acto de leer. Estos recursos podían ser lingüísticos como el vocabulario del relato y paralingüísticos como la entonación y la gesticulación al momento de realizar la lectura. Un ejemplo de narración que permitió explotar los elementos previamente descritos fue “la extinción del flojosaurio” (ver anexo 9) que corresponde al proyecto “Un cuento al día – Antología” de Balcells et al. (2013) (ver anexo 10). La lectura mencionada se caracteriza por un vocabulario y un desarrollo de la historia llamativos, en el cual un flojosaurio se extinguió por sus malos hábitos diarios, no ordenar sus juguetes, andar en calcetines y no comer todos sus alimentos. Como resultado, mientras el educador iba realizando la lectura, enfatizaba de manera cómica palabras como “flojosaurio”, “postresaurio” o vinculaba a las discentes con una situación

acontecida en el texto, e.g Balcells et al (2013), “también que nunca se lavaba los dientes, y que por eso se le extinguieron los caninos y los molares y los colmillos antes de extinguirse el resto de él” (p.47). Cuando se indica que el docente vinculaba las estudiantes con un acontecimiento de la narración, aquello se hacía por medio de preguntas retóricas, por ejemplo “¿Ustedes sí se cepillan los dientes?”, entre otras. Mediante las acciones anteriores, las alumnas reaccionaban por medio de la risa a las palabras que resultaban divertidas y a la asociación del personaje y sus comportamientos con la población participante. Al final de cada relato se formulaba a las discentes una ronda de preguntas, con el objetivo de generar más curiosidad por el texto desde los conceptos o palabras desconocidas. Algunos ejemplos de estas lecturas fueron ¿Cuál es el título del cuento? , ¿Cuántos personajes aparecen en el relato? , ¿Cuáles son los nombres de los personas? , ¿Qué sucedió en el relato?, ¿Qué opinas de la narración? , ¿Hay alguna enseñanza o consecuencia en la lectura? Las estudiantes reaccionaban a las preguntas de manera diferente, respondían al unísono cuando se consultaba por el título de la historia, los personajes y los acontecimientos que tuvieron lugar. Las discentes eran más reservadas cuando compartían su opinión personal de la calidad del relato trabajado, y vacilaban en algunos casos cuando debían determinar si había una enseñanza, moraleja o consecuencia. Sin embargo, la afirmación anterior no impedía que la población estableciera paralelismos o se identificara plenamente con personajes o relatos. En el caso del relato “la extinción del flojosaurio”, varias estudiantes indicaban que en su núcleo familiar eran reprendidas por no llevar el orden y el cuidado personales que esperaban en sus casas de ellas, de manera similar al personaje principal de la narración antes mencionada.

Ahora bien, debido a la forma en que diversas narraciones fueron desarrolladas en clase, junto con los comportamientos y actitudes suscitados en la población, se trabajó de manera implícita el

nivel literal e inferencial de la lectura, incluso hasta el nivel crítico ya que su presencia es necesaria para que las alumnas pudieran dialogar en torno a las temáticas textuales, es decir, analizar, reflexionar y dar cuenta de la información de una narración en los diferentes niveles de lectura.

Como consecuencia de los procesos y situaciones ya descritos, se motivó la lectura en las estudiantes por medio de la sensibilización del acto lector a través del docente como ejemplo a seguir. En cada clase la población pudo evidenciar y recibir de su educador estímulos que hicieron de la lectura una actividad placentera, divertida, llena de goce y estímulo, tal como afirmó Valero (1989), donde los maestros deben transmitir goce, interés y amor por lo que hacen sí esperan que su alumnado se interese de la misma manera; leer se transformó de un deber escolar a una actividad que permitió vincular a la estudiante con los personajes de las narraciones, se establecieron puentes de comunicación por tanto los relatos correspondieron a los intereses de las discentes, y los diversos puntos de vista de un tema se compartieron y circularon en clase. De igual modo, la población comenzó a entrar en contacto con un mayor número de textos de calidad, tal como lo afirma Rueda (1994), donde los estudiantes deben entrar en contacto con la mayor calidad de textos posibles, pero no cualquier texto, sino aquellos que revistan relevancia y calidad para el grupo en formación. De esta forma, se puede consultar la lista de textos seleccionados y desarrollados en clase durante la presente estrategia (ver anexo 10).

4.1.2. Estrategia 2: “Motivando la lectura mediante la interacción lector – texto”

De acuerdo al cronograma de actividades, el presente nivel tuvo lugar entre Octubre y Noviembre de 2015, siendo la estrategia principal la interacción lector – texto, entendiéndose como el contacto de las discentes con textos narrativos nuevos para ellas, en formatos visuales diferentes,

novedosos y creativos con el fin de convertir a las alumnas de grado 205 en lectoras activas, a diferencia de la estrategia precedente, donde el docente era quien ejecutaba y llevaba todo el peso de la lectura en el aula. Según Rueda (1994), para poder motivar el proceso lector los sujetos en formación deben entrar en contacto con la mayor cantidad de textos y libros posibles, deben poder husmearlos, saborearlos y amasarlos. Ahora se procede a examinar en extensión el desarrollo de la estrategia, tanto por el docente como las reacciones producidas entre la población y los diferentes tipos de textos.

La selección de textos visualmente diferentes se efectuó, al igual que en la primera estrategia de la fase 1 por medio de información obtenida mediante el diagnóstico y delimitación de la población. Este criterio limita los textos a aquellos de tipo narrativo, pero no limita el formato de manera visual, como establece el M.E.N (1998), en sus Lineamientos Curriculares el estudiante puede leer cualquier texto literario.

En cada sesión de la presente estrategia el docente entregaba textos con formatos especiales, como la lectura en pirámide, los caligramas para niños y la historieta (ver anexo 11). A continuación la población participante desarrollaba un espacio de apreciación y manipulación de las lecturas, por medio de todos los recursos físicos presentes en el aula. Las alumnas decidían las alteraciones sobre el tipo de texto asignado, siendo principalmente la adición de color al relato, independiente de la presencia de ilustraciones o dibujos y en otros casos, la lectura en forma de pirámide era recortada para resaltar más la geometría presente en el texto. Posterior a esta manipulación física, las discentes leían los textos y entre compañeras compartían las narraciones y sus transformaciones coloridas. El común denominador de la interacción entre lector y texto era la alegría y la motivación de las estudiantes con la posibilidad de colorear, recortar y compartir los relatos en el aula.

Una vez estuvo concluido el momento de apreciación, el docente solicitaba la lectura de cada uno de los relatos entregados en clase. En este ejercicio se encontró la intervención con una alta participación voluntaria para el desarrollo de la actividad, pues el tiempo invertido en la interacción con el texto permitió que las discentes pudieran procesar el contenido narrativo. Esto se soporta desde la pregunta que se hace el alumnado según Gilbert (2005), “¿Qué hay en ello para mí? (p.27) que justifica la motivación necesaria invertida en el ejercicio lector, donde no se aportó a la población un deber académico rígido, al contrario, las estudiantes tuvieron la posibilidad de trabajar con textos no solo para comprender su contenido, también pudieron entretenerse con la organización visual de los caracteres y superar los retos lectores que una organización no convencional de un texto puede presentar a una estudiante de segundo grado de primaria mientras transcurría un espacio de lectura agradable.

Conviene subrayar que las alumnas no omitían ninguna palabra que les resultara desconocida. Para tal efecto, realizaban la consulta en los diccionarios que cargaban para la clase de Español y si el término no se encontraba en el recurso anterior, la pregunta se transmitía al docente y toda la clase recibía la oportunidad de conocer la palabra desconocida, bien sea por respuesta inmediata del educador o este mismo consultando al resto de la población “¿Alguien sabe qué es un vikingo?, ¿Qué es un globo terráqueo?, ¿Qué significa avariento? Y entre todos se obtenían respuestas, recordando a Valero (1989), quien afirmaba que el diálogo es un encuentro de dos o más personas que buscan la verdad. Por otro lado, la estrategia no se configuró para propiciar la interacción lector – texto únicamente en el aula. Al finalizar cada clase, las estudiantes voluntariamente solicitaban poder llevar con ellas las lecturas a casa, pudiéndose replicar la interacción que tuvo lugar en el aula de nuevo en cada hogar o núcleo familiar. Al respecto, esta estrategia la establece Rueda (1994) como “Animar a llevarse libros a casa voluntariamente”

(p.16). La situación anterior se reflejó en el aporte de nuevos textos al aula realizado por la propia población, quienes traían lecturas para que el docente las efectuara al comienzo de la clase. Estos relatos eran principalmente cuentos de fantasía (hadas, princesas, animales con voz humana), relatos de la Biblia para niños y textos canónicos de la Literatura Infantil como Pinocho y Caperucita Roja, entre otros.

Al concluir este nivel, se evidenciaron desarrollos de la primera estrategia como la importancia del diálogo para la motivación lectora. La población consultaba al docente sobre términos desconocidos, y su respuesta se compartía con toda la clase para construir conocimiento y diálogo en conjunto. Por otro lado, en esta segunda estrategia la lectura activa por parte de las estudiantes se motivó sustancialmente mediante la interacción lector – texto, porque se despojó a lo escrito de su carácter rígido, de la existencia únicamente del párrafo perfectamente alineado; se puso de manifiesto que la escritura incluso permite dibujar o puede complementar un relato netamente visual, agregando texto para reforzar la narración. El tiempo invertido en la interacción y manipulación de los textos permitió que las alumnas leyeran más veces de lo normal los relatos, y se sintieran plenamente capacitadas para dar cuenta de preguntas literales e incluso inferenciales, sin ser este último criterio el enfoque máximo de la presente estrategia. Las descripciones anteriores se sustentan desde Rueda (1994), quien afirmó del alumnado “cuantos más títulos tengan a su alcance es más fácil que algunos lleguen a impactarles” (p. 25). La afirmación anterior constituyó un indicador para el desarrollo de la estrategia actual, donde se hizo necesario aumentar tanto la presencia como el contacto entre lectoras y textos, recordando que los textos debían ser relevantes y significativos para la población; “manipulables” por esta, de forma que el contacto prolongado dispersa el aburrimiento, la falta de interés, desmitifica al relato como una

estructura rígida y repercute en la comprensión lectora, fase que se describirá a continuación. Las lecturas desarrolladas en esta estrategia se referencian con sus respectivas fechas en el anexo 12.

4.2. Fase 2: Comprensión lectora y libre expresión como evidencia de la motivación

La presente fase tuvo lugar entre Febrero y Junio de 2016, teniendo como punto de partida los esfuerzos desarrollados alrededor del diálogo y la motivación lectora de la fase anterior. De esta forma, el objetivo del presente nivel fue mejorar los procesos de lectura comprensiva en la población participante. Las estrategias incorporadas al desarrollo de esta fase se conformaron teóricamente desde Solé (1992), Pineda & Lemus (2004) e Iglesias (2004). A continuación se enuncian las estrategias desarrolladas con la población participante:

- **Estrategia 1: “Ejercitando la comprensión lectora desde el aprovechamiento del proceso del docente titular”**
- **Estrategia 2: “La Libre Expresión como facilitador en la reflexión y creación de textos narrativos”**

A continuación se procede a describir el trabajo realizado en cada una de las estrategias previamente mencionadas.

4.2.1. Estrategia 1: “Ejercitando la comprensión lectora desde el aprovechamiento del proceso del docente titular

Las actividades que tuvieron lugar en este nivel se efectuaron entre Febrero y Mayo de 2016, teniendo como estrategia principal la articulación entre el proceso formativo liderado por la docente titular y el mejoramiento de la comprensión lectora inferencial propuesto en esta intervención, ya que uno de los aspectos por tener en cuenta para desarrollar la comprensión lectora según Solé (1992) radica en que la posible comprensión de un texto determinado depende

en gran medida de los conocimientos previos que la estudiante pueda tener. De esta forma, los conocimientos se constituyen tanto por las preferencias e intereses lectores, como por las estructuras y tipos de narración que las discentes conocen.

En el accionar de la presente estrategia, la herramienta principal para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial fue el taller. Sin embargo, la formulación de los talleres no respondía a razones de tipo aleatorio. Por el contrario, apoyándose en Solé (1992) quien indicó que la comprensión dependía en gran medida de los conocimientos previos de la población alrededor de un texto, se optó por construir los talleres y sus actividades relacionadas desde el proceso formativo desarrollado por la docente titular, el cual al momento de presente intervención se encontraba trabajando con diferentes tipos de narración, como la fábula y el cuento y la estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace). De esta forma, ninguna actividad propuesta en esta estrategia contenía elementos desconocidos para la población participante y se hizo posible desarrollar la comprensión literal y sobre todo, inferencial mediante la articulación con el proceso de formación llevado a cabo por la docente titular.

Es necesario recordar la precisión hecha en la fase 1, donde sus elementos más importantes (diálogo y motivación) no podían ser desarrollados de manera momentánea. De esta forma los talleres y demás actividades llevadas a cabo incluían algún elemento motivador para alentar las actividades de comprensión lectora. Por tanto, el docente comenzó suministrando talleres a la clase (ver anexo 13 ejemplo taller), luego se requirió a las discentes hacer una lectura silenciosa del documento en su integridad, incluyendo el componente de comprensión. Una vez se terminaba el momento descrito, el profesor realizaba la lectura completa y preguntaba a la clase si comprendían la actividad en su extensión, con el fin de asegurar el desarrollo del trabajo propuesto. La gran mayoría de talleres cuentan con un componente pre-lectura, que buscaba

sondear conocimientos previos en las estudiantes, recordando nuevamente a Solé en este particular. Igualmente, los 14 talleres desarrollados en la presente estrategia (ver anexo 20) contaban con un texto narrativo de dos párrafos, siendo cuentos o fábulas las opciones principales debido a la familiaridad de la población con el género narrativo gracias a la escuela. Al final de la lectura, antes de proceder a la sesión de verificación de la comprensión, había un espacio para colorear los personajes de la historia o narración particular con el fin de proporcionar una actividad sin rigidez. Para conectar los conocimientos desarrollados por la docente titular, las estudiantes debían identificar la estructura de la narración (inicio, nudo, desenlace). La correcta identificación de estos elementos aportó a la comprensión lectora literal e inferencial.

Ahora, el componente de comprensión lectora se componía en los talleres de 10 preguntas, de nivel literal como las presentes en el taller “Frederick” (ver anexo 14) que preguntaban: ¿Qué hacen los ratones para preparar el invierno?, o inferenciales como “A esta familia de ratones, ¿les gustaba hablar? Razona tu respuesta”. En el desarrollo de preguntas de tipo inferencial se encontraron respuestas como “para ocultarlo y que nadie supiera de tanta plata” a la pregunta “¿Por qué crees tú que Ambrosio enterró su tesoro?” (Ver anexo 15). En todos los talleres, la última pregunta o actividad de cierre buscaba motivar a la estudiante en el esfuerzo realizado. Debían crear diálogos con personajes de la narración abordada en la actividad. Las figuras ya se encontraban dibujadas, y la alumna era invitada a agregar el texto y color que considerase pertinente (ver anexo 16). En términos generales, el transcurso de los talleres se llevaba a cabo de manera alegre. Como se afirmó con anterioridad, los textos no eran narraciones rígidas en las cuales el único propósito era dar cuenta de un relato. El color y la creación estaban implícitos en las actividades, siendo esto una evidencia de la transversalidad de la fase 1, en la cual se afirmó

que su esencia se percibe a lo largo de toda la propuesta de intervención. Cada actividad propuesta se llevó a cabo con esmero y dedicación.

Sin duda alguna, la importancia del conocimiento previo descrita por Solé (1992) permitió que la población participante diera cuenta de preguntas de nivel literal e inferencial. Como establecen Pineda & Lemus (2004), “en el nivel literal el lector conoce lo que dice el texto sin interpretarlo” (p. 4), las estudiantes daban cuenta de información explícita, en preguntas del tipo “¿Cómo se llamaba el ratoncito que no trabajaba? Frederick, ¿Qué recogía toda la familia? Trigo, nueces, paja, maíz” (ver anexo 14) y respuestas de nivel inferencial, descrito por Pineda & Lemus (2004), donde “el lector debe ser capaz de obtener datos a partir de lo que leyó y obtener sus propias conclusiones” (p. 4). De esta forma, las discentes respondían a preguntas del tipo “Aquella familia de ratones, ¿había guardado comida suficiente para el invierno? No les quedó por comerse todo”. Incluso se llegó a evidenciar desarrollos en el nivel analógico de la lectura, como establecieron Pineda & Lemus (2004) algunas estudiantes relacionaban información de la lectura con nuevos contenidos. En el taller “Los tres fantasmas” (ver anexo 17) a la pregunta “¿Crees que existen los fantasmas?”, se obtuvo una respuesta de una estudiante que se recupera a continuación: “no, solo creo que es un mito famoso de EE.UU”.

4.2.2. Estrategia 2: “La Libre Expresión como facilitador en la reflexión y creación de textos narrativos”

El siguiente nivel se ejecutó en Junio de 2016, cuya estrategia principal fue la presencia de la Libre Expresión en la creación de textos narrativos para evidenciar la comprensión lectora en grado 205. Recordando a Iglesias (2004), “el lenguaje escrito se ejercita y se desenvuelve, no en la repetición de frases sueltas, sino en la necesidad de que el niño tenga algo que decir, contar, preguntar o cuestionar” (p. 38). Como el presente nivel fue la síntesis del trabajo realizado a lo

largo de la propuesta de intervención, las actividades desarrolladas retuvieron elementos significativos de las primeras estrategias, como la selección de textos y los parámetros de comprensión. Por consiguiente, la principal actividad que la población participante desarrolló fue la creación de textos narrativos, de manera visual y escrita. La primera actividad se desarrolló como antesala a la creación de relatos escritos, por medio de la historieta (ver anexo 18). Esta actividad implicaba la creación de una historia acorde con las escenas planteadas en el documento. Las estudiantes reaccionaron de manera positiva al planteamiento de esta actividad, por la posibilidad de interactuar en el contenido y la visualización del relato. Debido al formato de la historieta, la gran mayoría de creaciones efectuadas por la población guardan parecidos similares, factor que permitió evidenciar la importancia de los conocimientos previos expuesta por Solé (1992) para la creación y por ende, para la comprensión lectora. En el anexo 18 se puede corroborar como la estudiante A completó los diálogos de unos personajes en una obra de teatro a través de un rey preguntando donde se encontraba su reina. Una vez concluido el trabajo de creación de diálogos en la historieta, el docente invitaba a las alumnas a compartir con sus compañeras el desarrollo que realizaron. Las risas eran frecuentes por los diálogos particulares que cada estudiante proporcionó a los personajes de sus relatos.

En vista del desarrollo anterior, se pudo continuar con la creación de relatos escritos por las estudiantes. En esta actividad, las alumnas tenían la posibilidad de desarrollar una narración en una hoja tamaño carta, cuya temática era libre. En el anexo 19 se relaciona el texto “la pijama loca”, creado por la estudiante B, que se diferencia de las demás producciones de sus compañeras porque se basa en una prenda de vestir que el personaje principal no logra encontrar. Otros tipos de texto producidos por las estudiantes fueron las fábulas con animales y personajes de fantasía (princesas, hadas) en los cuales se pudo apreciar la estructura de la narración (inicio, nudo y

desenlace) y la moraleja. Esto es una evidencia del trabajo desarrollado en la estrategia 1 de la fase 2 en comprensión lectora. Solé (1992), atribuye lo anterior “[al] grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto” (p. 60) y desde la Libre Expresión la creación de textos con estructuras y contenidos similares a los abordados en clase con la docente titular y la presente propuesta de intervención se soporta en Iglesias (2004), “en la pretensión de que el alumno escriba composiciones literarias sobre temas extraños y ostentosos” (p. 38), siendo la afirmación anterior y las creaciones producidas por las estudiantes un indicador positivo de la labor realizada y como una fábula o un cuento producidos de manera similar a aquellos trabajados en el aula, pero con las propias palabras de la estudiante son más valiosos que la redacción de un texto rígido y descontextualizado.

En esta última estrategia, la actividad más significativa desarrollada por la población fue la creación de una narración de tipo visual, de temática libre y enfocada al trabajo grupal. El docente proporcionó hojas de papel periódico en tamaño medio pliego, con el fin de que grupos de estudiantes desarrollaran una narración visual (ver figura 19). En cada una de las creaciones es posible evidenciar el contacto constante con textos narrativos que produjo la propuesta de intervención, como por ejemplo los títulos y los personajes de los dibujos, asociados estos con fábulas. Las alumnas desarrollaron su propia estrategia para completar la actividad, dividiendo el papel en partes iguales al número de integrantes del grupo. Sin embargo, el trabajo tomó bastante tiempo en ser completado, por las discusiones que se suscitaban entre compañeras respecto del contenido, los colores, el formato, entre otros.

Sin duda alguna, el mejor producto obtenido fue la escritura de textos narrativos, por su sencillez relacionada con las capacidades y conocimientos tanto previos como generados o activados mediante la propuesta de intervención. En estas creaciones se puede evidenciar el diálogo, la

motivación lectora y sus niveles de comprensión y la libre expresión, ya que todas las categorías anteriores fueron abordadas de manera secuencial en la implementación de las fases y sus estrategias. Por consiguiente en el siguiente capítulo se presenta un análisis detallado de la información obtenida en la ejecución de la propuesta de intervención.

5. Organización y análisis de resultados

5.1. Organización de la información

El tratamiento y análisis de la información contenida en el presente capítulo se realiza de manera cualitativa, de acuerdo al tipo de investigación definida en el apartado de diseño metodológico. Sin embargo, en la prueba diagnóstica se analizan los datos más relevantes para el presente proyecto de manera cuantitativa, a través de gráficos que permiten comprender las características de la población y su problemática. El desempeño de la población participante se analiza mediante una triangulación entre las categorías desarrolladas en las fases de la investigación y los indicadores descritos en la matriz categorial.

Con base en las afirmaciones anteriores, la primera fuente de información la constituye la prueba diagnóstica, que se enmarcó en el momento de la investigación conocido como “Sentir o experimentar un problema” (ver capítulo 3). De este instrumento se desprenden dos componentes susceptibles de análisis:

- Taller El Caracolillo Gustavillo: Comprensión lectora
- Creación escritural: Posibles evidencias de Motivación y Libre Expresión

Una vez se obtuvieron los resultados de la prueba diagnóstica, se hizo necesario proceder al segundo momento de la investigación, conocido como “Imaginar la solución del problema”, que se entiende como planificación en su máxima expresión y permitió entre otras cosas la

formulación de la propuesta de intervención, que provee datos analizables. Se pasa entonces la etapa de la investigación “Poner en práctica la solución imaginada”. A continuación se enumeran las fuentes de información por analizar presentes en la propuesta de intervención:

- **Fase 1: El diálogo como mediación para sensibilizar y animar la lectura.**
 - Estrategia 1: “El diálogo docente como ejemplo para motivar la lectura en el aula”
 - Estrategia 2: “Motivando la Lectura mediante el contacto físico con el texto”
- **Fase 2: Comprensión lectora y libre expresión como evidencia de la motivación**
 - Estrategia 1: “Ejercitando la comprensión lectora desde el aprovechamiento del proceso del docente titular”
 - Estrategia 2: “La Libre Expresión como facilitador en la reflexión y creación de textos narrativos”

Como ya se han delimitado todos los elementos susceptibles de análisis, se procede a analizar la información de manera detallada en cada uno de los puntos anteriores.

5.2. Análisis de información

Del diseño y ejercicio de diferentes técnicas de recolección de información y de la implementación de estrategias para el trabajo con debilidades en el aula es posible consolidar los siguientes resultados:

5.2.1. Prueba diagnóstica

Esta herramienta se aplicó en la población participante cuando se encontraba aún en el grado 105 Jornada Mañana, y derivó del proceso de observación no participante, donde se pudieron

establecer indicios muy difusos de situaciones por mejorar. Para poder delimitar debilidades concretas, la prueba diagnóstica como se especificó en la introducción del presente capítulo, se configuró desde tres momentos: comprensión lectora, motivación y diálogo (ver anexos de prueba diagnóstica 4, 5 y 6).

Momento 1: Comprensión Lectora

La población participante recibió el taller titulado “El caracolillo Gustavillo”. Para poder responder 2 preguntas de tipo literal y una pregunta de tipo inferencial, las estudiantes leyeron un texto narrativo dividido en tres párrafos. El criterio para procesar la información se basa en Pineda & Lemus (2004) quienes a su vez recurren a Donna Kabalen para indicar que en el nivel literal el lector conoce el contenido de la lectura sin realizar interpretación, y en el nivel inferencial los lectores obtienen datos a partir de lo leído, pudiendo formular conclusiones.

Por consiguiente, 42 % de estudiantes respondieron las 2 preguntas empleando el nivel literal, ya que debían consultar información explícita en el texto. Estas discentes emplearon el nivel literal descrito por Pineda & Lemus donde solo se requiere resaltar información del texto sin interpretarla. Del 42 % anterior, 6 estudiantes dieron respuestas breves, tales como “fondo”, “mar”. A su vez, 8% de alumnas no completaron la prueba argumentando falta de interés.

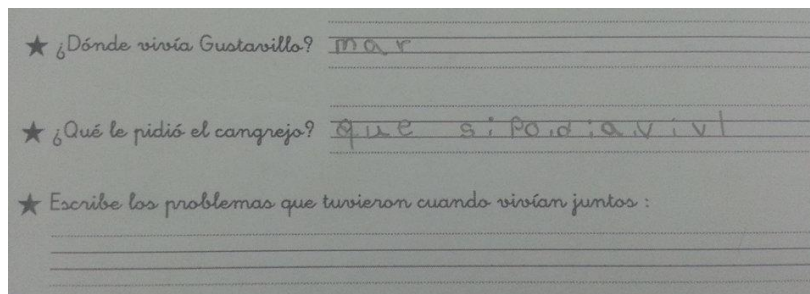


Figura 11. Prueba de comprensión lectora.

propuestos por Carrasco, quien afirma que existen alumnos exuberantes: automotivados y espontáneos. Alumnos vacilantes que carecen de un interés prolongado y alumnos abúlicos, que se resisten a cualquier intento de motivación (Carrasco, 2011, p.130).

Enseguida, en la población de grado 205 se aplicaron 32 diagnósticos, en los cuales se invitaba a las discentes a escribir un cuento de temática libre. Analizando los resultados de la prueba, 59 % de las estudiantes se ubicaron en el grupo de estudiantes vacilantes, que se desanimaron con facilidad en el desarrollo de la actividad y produjeron textos cortos con el único propósito de completar rápidamente la labor asignada. Igualmente, 3 % de la población se encasilló en lo que Carrasco (2011) define como Alumnos abúlicos, resistentes a cualquier incentivo o motivación. Con todo, 38 % de las alumnas resultaron alumnas exuberantes, es decir, que se automotivaron para desarrollar la actividad y la calidad de su producción fue superior a la de sus colegas.

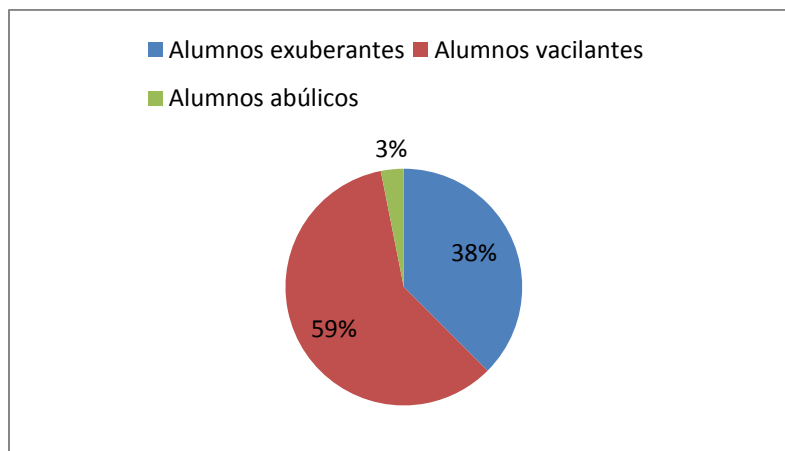


Figura 13. Gráfico Motivación en el aula.

Como resultado, aquellas estudiantes identificadas como vacilantes (59 %) en las categorías propuestas por Carrasco (2011), se limitaron a completar la actividad planteada en el diagnóstico lo más rápido posible; porque el reto de escribir libremente pudo ser una labor poco novedosa o extremadamente simple.

Con base en los hallazgos anteriores se determinó como debilidad la baja motivación lectora y su repercusión en la comprensión lectora, que a su vez permitió formular a manera de hipótesis “la implementación de estrategias de diálogo y libre expresión pueden motivar la lectura de textos narrativos en grado 205” que inspiró el diseño y la ejecución de la propuesta de intervención cuyos resultados se analizan a continuación.

5.2.2. Análisis de la propuesta de intervención.

Mediante la siguiente triangulación, se analiza de manera progresiva el accionar del presente proyecto con la población participante, teniendo como evidencia las transformaciones en cada uno de los indicadores propuestos en la matriz categorial, hecho que permite desplazarse por las fases de la propuesta de intervención. Es importante resaltar que un indicador se puede repetir a lo largo de toda la propuesta de intervención; como se ha indicado con anterioridad, el diálogo es transversal a todo el proyecto.

Análisis indicador 1: Responde a preguntas con base en la narración trabajada.

A través del desarrollo de textos en clase, fruto del diálogo propuesto por Valero (1989), como “y es que el diálogo es una colaboración” (p. 115), capturado en forma de estrategia en la fase 1, las estudiantes tuvieron a su alcance textos que correspondían a sus intereses, necesidades y conocimientos previos. En primera instancia se presenta el desarrollo de un texto totalmente inconexo para la población en términos de vocabulario, preferencias lectoras y motivación:

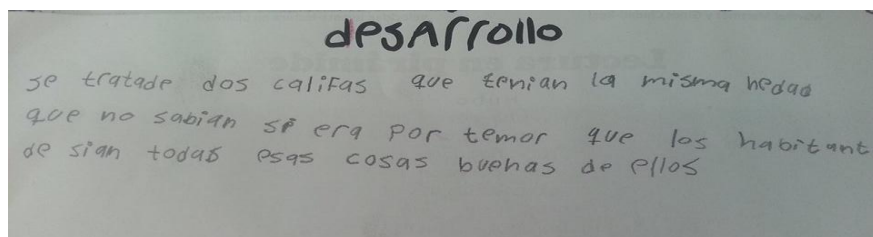


Figura 14. Fragmento comprensión lectora “La justicia verdadera”

En el fragmento anterior se evidencia como el indicador “Responde preguntas con base a la narración trabajada” se completó con dificultad, ya que el texto desarrollado en el aula no respondió a la afirmaciones hecha por Valero (1989), “y es que el diálogo es una colaboración” (p. 115) y Solé (1992), “para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados” (p.60). Como se puede apreciar en el fragmento, la estudiante C no pudo describir con suficiencia o extensión el contenido de la narración que se trabajó en clase, debido a que el docente no dialogó el texto: lo presentó como un relato rígido, fuera de contexto, con vocabulario desconocido para la población como “califa, visir, Bagdad” y en general el tema estaba fuera de los intereses lectores sondeados.

Por consiguiente se realizaron los ajustes descritos en la propuesta de intervención, con base en el diálogo de Valero (1989), definido como una colaboración sin vencedores ni vencidos, y la animación de Gilbert (2005), donde el alumnado siempre se preguntará ¿por qué he de esforzarme? , las estudiantes escucharon la narración “los ratones felices”, (ver anexo 26) próxima a sus intereses lectores, a su vocabulario y a su conjunto de conocimientos previos.

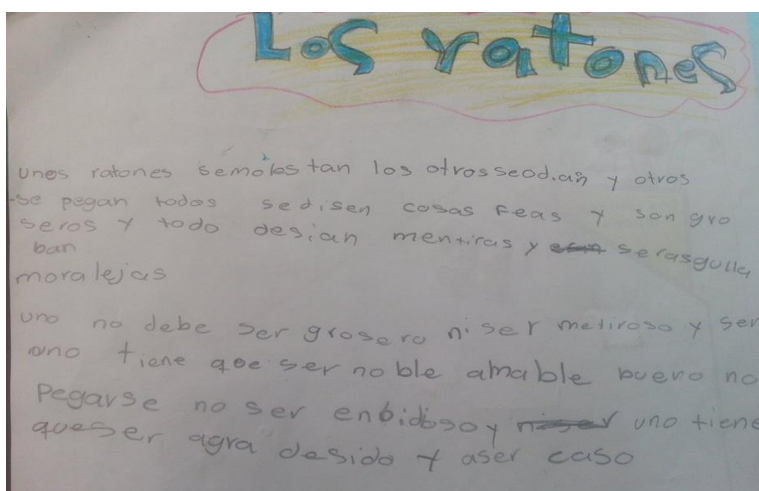


Figura 15. Fragmento comprensión lectora “Los ratones felices”

En el ejercicio anterior, la estudiante D evidencia un desarrollo más amplio del indicador “responde preguntas con base a la narración trabajada”. A pesar de que el contenido presenta algunas fallas de tipo gramatical, se diferencia de la producción realizada con la lectura “ la justicia verdadera”. La presencia en el aula de un diálogo entre discentes y docentes, sin vencedores ni vencidos como establece Valero, permitió que la lectura y sus productos asociados sean de mayor calidad y pertinencia

Análisis indicador 2: Completa actividades que implican retos lectores para propiciar el contacto con diferentes tipos de textos.

En el marco de la motivación lectora en la fase 1, para completar su objetivo las discentes entraron en contacto con diversos tipos de texto y otros elementos asociados a la escritura que otorgaron aquel elemento al que se refería Gilbert (2005), con su pregunta “¿Qué hay en ello para mí? (p. 27).

De esta forma, la interacción lector – texto permitió que las discentes pudiesen, en palabras de Rueda (1994), entrar en contacto con la mayor cantidad de textos y libros posibles. En el caso del taller relacionado en el anexo 24, la estudiante desarrolló el indicador “completa actividades que implican retos lectores” establecido en la matriz categorial. Los talleres desarrollados en torno al indicador anterior permitieron remover el carácter rígido de los textos y la literatura en general, por medio del contacto propuesto por Rueda para potenciar la formación lectora y presentando un valor adicional al esfuerzo académico que hace referencia Gilbert y se ha citado numerosas veces en el presente proyecto.

Análisis indicador 3: Participa en la selección de textos por trabajar en clase.

El indicador se evidenció al concluir la fase 1 de la intervención, mediante la estrategia propuesta por Rueda (1994), “animar a llevarse libros a casa voluntariamente” (p.16), ya que las alumnas pudieron en casa replicar el contacto con textos que no habían podido apreciar en otros espacios de formación. Se resume sencillamente en los textos que la población aportó para el desarrollo de la propuesta de intervención

Estudiante E	Caperucita Roja – Charles Perrault
Estudiante F	El fantástico señor zorro – Roald Dahl
Estudiante G	Aladino – Antoine Galland
Estudiante H	Jonás y la ballena
Estudiante I	Blancanieves – Hermanos Grimm

Análisis indicador 4: Señala con precisión los personajes y los sucesos de una narración

A partir de este indicador y mediante el taller “Frederick” (ver anexo 15) se analizan los resultados del trabajo propuesto en la fase 2, es decir, el desarrollo de la comprensión lectora y los niveles literal e inferencial entendidos desde Pineda & Lemus (2004).

1.- ¿Qué hacen los ratones para preparar el invierno? <i>Empesaron a cojer comida.</i>	2.- ¿Cómo se llama el ratoncito que no trabajaba? <i>Frederick</i>
3.- ¿Qué recogía toda la familia? <i>trigo nueces Paja maíz</i>	4.- ¿Dónde se escondieron los ratones cuando llegó el invierno? <i>en un hoyo de Piedras</i>
5.- ¿Qué recogía el ratoncito que no trabajaba? <i>recoge rayos de sol y el calor para el invierno.</i>	6. A esta familia de ratones, ¿les gustaba hablar? <i>Razona tu respuesta</i> <i>le gustaba mucho</i>
7.- Aquella familia de ratones, ¿había guardado comida suficiente para el invierno? <i>Razona tu respuesta</i> <i>no les quedo por comerla</i>	8.- ¿Dónde vivía la familia de ratones? <i>en un granera</i>
9.- Al día Frederick, ¿qué olvidaron los ratoncitos?	

Figura 16. Taller Comprensión Lectora Frederick.

En la ilustración anterior se puede apreciar como la estudiante J da cuenta del personaje central de la historia, y de los sucesos que tuvieron lugar. De esta forma, el indicador propuesto en la matriz categorial se completó puesto que para Pineda & Lemus (2004), en el nivel literal se da ordenamiento y clasificación de la información, reconociendo el contenido del texto sin interpretarlo.

Análisis indicador 5: Recurre a conocimientos previos para demostrar la comprensión de un texto.

En este indicador se evidenció la comprensión inferencial de los textos, considerando la importancia de los conocimientos previos que describe Solé (1992) como factor para que un texto se “deje” leer y comprender. Mediante el taller “Los Tres Fantasma” (ver anexo 17) se evidenció como la estudiante I recurrió a sus conocimientos previos para formular un ejemplo que demostró la comprensión del relato.

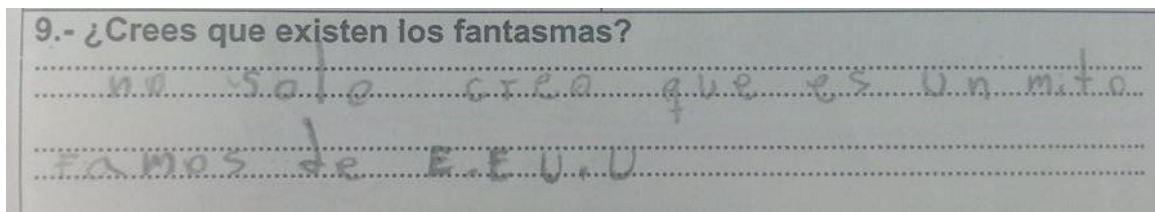


Figura 17. Extracto taller “Los tres fantasmas”

En la figura 18 está presente un ejemplo de cómo los conocimientos previos influyen en la comprensión de un texto, aportando respuestas más estructuradas, diferentes a las tradicionales “sí y no”. De igual forma, la respuesta anterior es un ejemplo del nivel de lectura analógico, que Pineda & Lemus (2004), describen como la yuxtaposición de lecturas anteriores con el contenido de nuevas lecturas. Por consiguiente el indicador se desarrolló como se esperaba en la propuesta de intervención.

Análisis indicador 6: Crea textos narrativos de temática abierta, de manera escrita o visual.

La propuesta de intervención alcanzó su punto máximo de evidencias en el cierre de la segunda fase. Las transformaciones que este proyecto generó en la población en las categorías de diálogo, motivación y comprensión lectora se condensan en creaciones narrativas, tanto escritas como visuales por parte de la población participante. La necesidad de un indicador de esta naturaleza se sustenta gracias a Iglesias (2004), quien afirma que “el lenguaje escrito se ejercita y se desenvuelve, no en la repetición de frases sueltas, sino en la necesidad de que el niño tenga algo que decir, contar, preguntar o cuestionar” (p. 38).

Por consiguiente, se analizan dos momentos de creación efectuados por las alumnas de grado 205. El primero de ellos lo constituye la creación escrita de texto narrativo de temática libre, cuya muestra se obtiene del producto hecho por la estudiante B y que se puede consultar en la figura número 19.

Mi prima estaba jugando en el parque con sus amigos
pasaron 3 horas y llamaron a mi prima se fue a
casa feliz saltado laso se acostó a descansar 2 horas
cuando despierto mamá estaba asiendo la cena
se fue a su cuarto y mamá le dijo que se pusiera
su pijama fue a buscar su pijama en su cuarto la
busco debajo de la cama en el armario en el
cuarto de mamá y no la encontro por ningún lado
la encontro mamá le dijo hija te doy 5 minutos
para que te pongas la pijama mamá estaba subiendo
las escaleras estaba asustada y por fin la encontro
y se la puso rapido y la mamá se puso contenta

Fin

moraleja No hay que ser distraida con sus cosas
por que pueden regañarlo

Figura 18. Creación narrativa “La pijama loca” Estudiante B -Liceo Femenino

En el relato anterior se evidencia el desarrollo del indicador objeto de análisis y en general todos las categorías que el proyecto buscó fomentar a lo largo de la intervención: están el diálogo y la libre expresión representados en el tema del texto (un pariente de la autora), la motivación lectora (el texto en forma de fábula) y la comprensión lectora (el texto cuenta con una conclusión).

Desde Iglesias (2004), es posible afirmar que mediante la creación de textos narrativos de temática libre, como aquellos desarrollados en esta propuesta, se ejerció el lenguaje adquirido, se pusieron en marcha estructuras relacionadas con la adquisición de elementos lingüísticos, como la comprensión lectora, y no-lingüísticos, como el diálogo y la motivación hacia la lectura.

El último elemento por analizar es la producción visual desarrollada por las estudiantes. Este recurso se permitió en la clase, para continuar con el contacto con otras formas de narraciones y posibilidades de comprender y apreciar el mundo lector.



Figura 19. Creación visual “el zorro y la cigüeña” Estudiantes 205 Liceo Femenino

Es importante mencionar que en el desarrollo de esta actividad, se presentaron dificultades evidentes en el tipo de la producción. Las estudiantes prefirieron desarrollar un relato igual a una lectura trabajada en clase, más sin embargo esto puede ser tomado como aspecto positivo, del contacto prolongado con lecturas y narraciones de diferentes temáticas, y que pasan a constituir lo que establece Solé (1992) como conocimientos previos que favorecen la comprensión lectora.

Adicionalmente, las discentes tuvieron problemas para organizarse en grupos, debido a que tenían preferencias para trabajar entre compañeras. Esta situación derivó en que se tardaba mucho tiempo para completar la actividad propuesta y como se puede apreciar en la figura número 19, hubo espacio disponible para enriquecer aún más la calidad de la producción.

6. Conclusiones

Con base a los resultados de la propuesta de intervención, emergen las siguientes conclusiones fruto del impacto en la población participante.

El diálogo discentes – docente es indispensable para determinar los textos por trabajar en el aula debido a que los conocimientos previos del alumnado son transversales a la comprensión y a la motivación lectora. Incorporando la estrategia anterior, la Literatura obtiene un contexto más sólido y definido; a su vez, el acto lector se torna aún más pertinente para las discentes.

Los niveles de comprensión lectora se transforman positivamente si de por medio están presentes estrategias de lectura que ofrecen al estudiante estímulos o refuerzos positivos, es decir, más allá de la obligación académica. Una lectura que propone un reto, como un juego o una actividad previa a la lectura hace que el discente entregue más de sí para completar el trabajo propuesto, empleando más tiempo para interactuar con el texto y haciendo que este perdure más en la mente de los educandos.

El docente es el principal ejemplo a seguir por su alumnado en todas las dimensiones de la formación. Por consiguiente, un educador enfocado a que sus alumnos sean lectores activos debe no demostrar, pero sí transmitir goce, deleite, diversión y esmero cuando se dedica a leer, de lo contrario la lectura resultará tan aburrida a sus estudiantes como lo es para el docente mismo.

El desarrollo de un componente de la lengua, como lo es la lectura, se desarrolla más rápida y eficientemente si estos conocimientos se ponen en práctica desde aquello que los estudiantes tengan por decir, es decir, ejercitando dentro de un contexto real las facultades que la escuela normalmente promueve mediante la repetición sistemática.

Propiciar el gusto por la Lectura permite que las estudiantes adquieran más rápida y eficientemente los componentes de la Lengua que la escuela busca con prontitud desarrollar. El contacto con situaciones lingüísticas reales, como la Lectura y la Comprensión, aportan el contexto y la práctica necesarios para escapar a la repetición sistemática y la lección magistral

que si bien no se pueden descartar por completo, resultan insuficientes para la consecución de los objetivos de formación contenidos en cada ciclo o nivel académico. Cabe recordar que las lecturas y otras actividades similares, como la escritura, deben poseer contexto y pertinencia, derivando estas del diálogo entre discentes y maestra(o).

7. Recomendaciones

En la escuela se precisa desmitificar el texto narrativo como estructura rígida, inamovible. Se debe permitir la interacción lector – texto como una forma de vincular al alumnado a los textos, es decir, que las letras permitan dibujar personajes, que lo escrito admite otros formatos de organización aparte del párrafo perfectamente alineado.

Es necesario aumentar la diversidad de textos disponibles en el aula, ya que entre más lecturas y narraciones estén rondando al alumnado, es posible que la motivación lectora sea más espontánea por cuanto un texto puede sensibilizar a un estudiante; como establece Rueda (1994), “otro de los factores de ayuda al proceso lector, es procurar que manejen [los estudiantes] el mayor número posible de libros” (p. 25).

Los espacios de lectura deben dejar de asociarse con el silencio constante. Esta constante hace que las estudiantes perciban la lectura y sus momentos como actividades rígidas y perfectas, generando miedo hacia lo escrito.

Bibliografía

Agudelo, J. & Carreño, E. (2012). *Anudando pitas de letras y elevando cometas de fantasía: La escritura como actividad en la promoción de la lectura del ciclo 3 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño Jornada Tarde* (Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional.

Balcells, J., Bertrand, S., Beuchat, C., Cabezas, E., Gómez, S., & Hidalgo, H. et al. (2013). *Un cuento al día*. Santiago: Sociedad Camponovo Llanos.

Bayona Orozco, M., Orejuela, C., Garavito, A., & Hernández, A. (2009). *Conociendo la localidad de Rafael Uribe Uribe*. Bogotá: Secretaría Distrital de Planeación.

Casallas, Á. (2015). *Secuencia didáctica para el reconocimiento de la literatura en la escuela, promoviendo la competencia literaria y el goce estético en el trabajo con cuentos africanos: implementación en el curso 303 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño* (Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional.

Carrasco, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.

Dobles Rodríguez, M. (1981). *Literatura Infantil*. EUNED.

Elliot, J., Manzano, P., & Pérez Gómez, A. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. (2006). Bogotá.

Fisher, R. & Manzano Bernárdez, P. (n.d.). *Diálogo creativo*.

Franco Urrego, J. & García Pérez, S. (2008). *La literatura como constructora de mundos* (Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional.

Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula*. Barcelona: Paidós.

Iglesias, L. (2004). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires: Papers Ed.

Latorre, A. (2003). *La investigación - acción*. Barcelona: Graó.

Martín Alegre, S. (2011). *La Literatura*. UOC.

Morales, S., Verhoeven, L., & van Leewue, J. (2009). Programa de comprensión de lectura para alumnos de quinto grado de primaria de Lima. *Revista De Psicología, XXVII*.

Orientación Andújar. *Mis Lecturas de Primero y Segundo*. Sevilla.

Patiño, J. (2008). *Localidad de Rafael Uribe Uribe - Ficha básica*. Bogotá: Secretaría de Recreación, Cultura y Deportes.

Perfil económico y empresarial Localidad Rafael Uribe Uribe. (2007). Bogotá.

Pineda Ramírez, M. & Lemus Hernández, F. (2004). *Lenguaje y expresión 2*. Naucalpan de Juárez, Edo. de Méx.: Pearson Educación.

Rueda, R. (1994). *Recrear la lectura*. Madrid: Narcea.

Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Grao.

Strauss, A., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín (Colombia): Universidad de Antioquia.

Thoumi, S. (2003). *Técnicas de la motivación infantil*. Colombia: Ediciones Gamma.

Valero García, J. (1998). *La escuela que yo quiero*. México: Progreso.

Anexos

Anexo diario de campo 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

PROFESORA: Andrea Marcela Buitrago

DIARIO DE CAMPO:

Nombre del observador: Leonardo Taborda

Lugar: Liceo Femenino Mercedes Nariño

Hora: 2:30

Fecha: 21/05/2015

Ciudad: Bogotá

Temática: Español

Fila	DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES	RECEPCIÓN DE LAS ACCIONES	INTERPRETACIÓN	CONCEPTUALIZACIÓN	ANALISIS
1	La docente solicita que las estudiantes le indiquen qué letra se vio la clase anterior.	Todas responden que fue la letra C	La respuesta por parte de las alumnas se da con seguridad debido al dominio del concepto ya aprendido	Domini o Concept o Segurid ad	Debido a los trabajos que realiza la profesora con cada concepto que se va aprendiendo, trabajos repetitivos y que contienen numerosas referencias a tal concepto, la gran mayoría de alumnas cuenta con herramientas suficientes para desenvolverse dentro de los límites del conocimiento adquirido.
3	La profesora solicita que se	La cama es cómoda es	Las niñas se encuentran	Context o	Algunas estudiantes recurren a sus contextos

	formen oraciones que tengan palabras que comiencen por C	propuesta por una alumna. Otra niña indica la palabra queso con la intención de completar la actividad. El cono es rico y es barato	estableciendo una separación entre lo escrito y lo fonético, por eso se presentan confusiones entre palabras como casa y queso que al inicio el fonema es similar.	Situaciones Entorno Léxico Homófono	inmediatos para poder encontrar palabras adecuadas para el desarrollo de la actividad.
4	Ciertas niñas se acercan al practicante y le comentan que en el norte vive el cantante de música popular “pipe bueno”. Una estudiante le pregunta al practicante que si le gusta el cantante “maluma”	El practicante manifiesta que no escucha música de ese género	Las niñas socializan a través de los elementos que ya han recibido del mundo a través de los medios de comunicación en sus momentos de ocio. Prefieren hablar libremente con el practicante en lugar de hablar con su docente.	Medios de comunicación Ocio Entretimiento	En la edad que las niñas se encuentran estas hablan sobre temas que les resultan relevantes entre ellas.

Anexo diario de campo 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

PROFESORA: Andrea Marcela Buitrago

DIARIO DE CAMPO:

Nombre del observador: Leonardo Taborda

Lugar: Liceo Femenino Mercedes Nariño

Hora: 2:15

Fecha: 05-03-2015

Ciudad: Bogotá

Temática: Español

Fila (Referencia)	DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES	RECEPCIÓN DE LAS ACCIONES	INTERPRETACIÓN	CONCEPTUALIZACIÓN	ANÁLISIS
1	La docente solicita lectura individual de palabras escritas en el tablero	Se presentan algunas voluntarias. Hay alumnas confundidas sobre la pronunciación de una combinación de letras dentro de una palabra.	La lectura frente a un grupo genera miedo por temor a equivocarse.	Lectura Voz alta Combinación Confusión Grupo Social	Se dificulta la realización de esta tarea porque hay que realizar el proceso de comprender el grafema y los sonidos asociados a este, a la vez que existe una presión por responder bien.
2	Se plantea la actividad de asociar letras con dibujos, por parejas. La profesora da las letras en el tablero, las alumnas deben copiar las letras en el cuaderno, luego crear una palabra que comience con la letra objeto de estudio y con cada palabra realizar un dibujo.	La actividad comienza rápidamente. Muchas alumnas efectúan preguntas a la profesora o al practicante. Hay niñas que recurren a la cartilla nacho para buscar dibujos que puedan asociar a las palabras propuestas. Algunas estudiantes no recuerdan por ejemplo, cual es la L, o confunden el	Esta labor resulta interesante y entretenida. Para algunas niñas constituye un reto, no retienen los grafemas y el sonido que representan. También es difícil para ciertas niñas escribir las palabras separadas.	Grafema Relación Visual Símbolo Significante Motricidad Unidad de las palabras	La etapa de desarrollo en que se encuentran las niñas hace que la relación entre grafemas y fonemas pueda parecer arbitraria. Se están desarrollando habilidades motrices, de sintaxis y estructura de la palabra y la oración.

		<p>sonido de D y T.</p> <p>Otras alumnas terminan la actividad sin dificultades.</p> <p>Ciertas alumnas tienen una forma particular de escribir en el cuaderno.</p> <p>Comienzan en toda la mitad del cuaderno.</p> <p>Otras niñas escriben todas las palabras unidas.</p>			
3	Organizar oraciones en desorden puestas en el tablero, con la estructura artículo/sujeto/ adjetivo/	Aumenta la cantidad de preguntas sobre el desarrollo del ejercicio.	Es una actividad que resulta compleja para una gran cantidad de niñas, ya que debido a la práctica que se ha hecho con anterioridad, las alumnas deberían conocer los elementos que se proponen en el ejercicio de organización. El concepto de artículo aún es difícil de dominar.	Concepto Artículo Orden Oración Sintaxis Estructura	La profesora está presentando retos a las alumnas con el propósito de dar a conocer rápidamente los elementos formales de la oración, dado que las estudiantes ya cuentan con un conocimiento implícito de la oración y pueden producir y procesar enunciados, pero al momento de tener que recurrir al

					conocimiento formal o consciente de la lengua para ordenar una oración, se generan dificultades.
--	--	--	--	--	--

Anexo diario de campo 3

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA**

PROFESORA: Andrea Marcela Buitrago

DIARIO DE CAMPO:

Nombre del observador: Leonardo Taborda Lugar: Liceo Femenino Mercedes Nariño

Hora: 3:00

Fecha: 16/04/2015

Ciudad: Bogotá

Temática: Español

Fila (Referencia)	DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES	RECEPCIÓN DE LAS ACCIONES	INTERPRETACIÓN	CONCEPTUALIZACIÓN	ANÁLISIS
1	La profesora pregunta que letra se vio la clase pasada.	Las niñas responden al unísono sobre la letra vista la clase pasada: R	Cuando se dominan bien algunos de los contenidos de la clase, las alumnas responden numerosamente.	Comprensión Contenidos Dominio Seguridad Expresión	Hay una relación entre el dominio de los conceptos y la calidad de la producción, la confianza ayuda a mejorar la expresión.
2	La profesora pregunta por	Dos niñas responden únicamente con ejemplos	La cantidad de niñas que dominan los conceptos requeridos por la profesora es	Ventaja Progreso Proceso Temor	Acá se evidencia lo opuesto en las primeras categorías. El

	ejemplos de palabras que comiencen por R		menor, lo cual hace que la profesora determine grupos de estudiantes que tienen ventajas sobre otros.	Control	tener dudas o estar seguro de lo que se sabe impide que algunas niñas se expresen libremente. La falta de dominio de tema se mezcla con el temor a no responder y ser corregidas
3	La profesora solicita ejemplos de oraciones que tengan palabras que comiencen por R	Solo una niña da un ejemplo. El remo mueve el bote.	Hay timidez y temor para dar los ejemplos de oración y palabras.	Timidez Temor	
4	La profesora pregunta selectivamente a alumnas para que formulen oraciones.	Quienes son objeto de la pregunta no responden mientras otras niñas permanecen con la mano arriba tratando de responder.	La profesora escoge a las alumnas que considera se encuentran más rezagadas en la producción de oraciones con los contenidos ya vistos. Quienes son consultadas por la profesora no responden o si lo hacen, lo hacen con temor. El propósito de que la profesora consulte a quienes considera que no dominan bien los conocimientos ya dados, es tratar de hacer surgir tan pronto como sea posible una producción verbal acorde con los	Producción Forzar Surgir Producción verbal	A ninguna alumna le gusta ser forzada a responder con la posibilidad de cometer una equivocación y ser corregida en frente de toda la clase. La profesora también realiza esto con el ánimo de evocar lo más pronto posible la conexión entre los conceptos y la necesidad de emplearlos en una situación real, puesto que la lengua materna opera

			contenidos compartidos.		como situación real en todos los contextos
5	En el cuaderno de Español realizar oraciones con una serie de palabras indicadas: nido, radio, reina, reno, café, ramas, etc.	Las alumnas sacan el cuaderno, algunas comienzan a copiar inmediatamente las palabras, otras empiezan a conversar con la compañera de puesto. Las niñas producen diversas oraciones empleando las palabras indicadas pero también recurren a palabras propias de su léxico.	Algunas alumnas desarrollan la actividad rápidamente, otras niñas toman más tiempo porque tienen dificultades para establecer la relación entre algunos fonemas con sus respectivos grafemas. Gran mayoría de las oraciones son pertinentes para la profesora mientras otras no lo son. Las niñas efectúan oraciones como “La reina de mi papá” o “La madera de mi papá es café”	Pertinencia Dificultad Vocabulario	Muchas de las alumnas no conocen el concepto de forma y estética de la lengua, por tal razón generan enunciados que no son pertinentes al menos para los propósitos de la clase sin importar si gramaticalmente son correctos y funcionales.

Anexo 4 – Prueba diagnóstica el Caracolillo Gustavillo

EL CARACOLILLO GUSTAVILLO

Gustavillo era un caracolillo que vivía feliz en el fondo del mar; se mecía al ritmo de las corrientes marinas, reposaba en la arena, buscando algún rayo de sol y de vez en cuando daba sus paseos.

Un día un cangrejo le vio y le dijo: - ¿puedo vivir contigo?

Gustavillo se lo pensó dos veces y al final decidió ser, como un antepasado suyo un cangrejo ermitaño.

Empezaron a vivir juntos el cangrejo dentro del caracol y al poco comenzaron los problemas: el cangrejo se metía las pinzas en la nariz, hacía ruidos cuando comía, no ayudaba en la limpieza, y además, lo peor de todo eran unos horriblos "pedos" que tenían a Gustavillo el caracolillo mareado.

Una mañana Gustavillo le dijo al cangrejo todo lo que no se debía hacer, con paciencia, explicándole que:

- /- Hurgarse en la nariz, es de mala educación y además puede hacer daño
- Se mastica siempre con la boca cerrada
- *- Hay siempre que colaborar en la limpieza y orden de dónde se vive y si tenía un problema de "pedos" debía de ir al doctor.

El cangrejo se quedó callado, salió de la casa y se perdió durante varios días. Cuando volvió habló con Gustavillo y entre los dos juntitos hicieron una lista de las cosas que, para estar juntos, debían hacer para que todo funcionara bien.

A partir de ese momento se acoplaron a convivir juntos y fueron muy, muy felices, el cangrejo, daba a Gustavillo largos paseos y el caracolillo arrojaba al cangrejo cuando había marea.

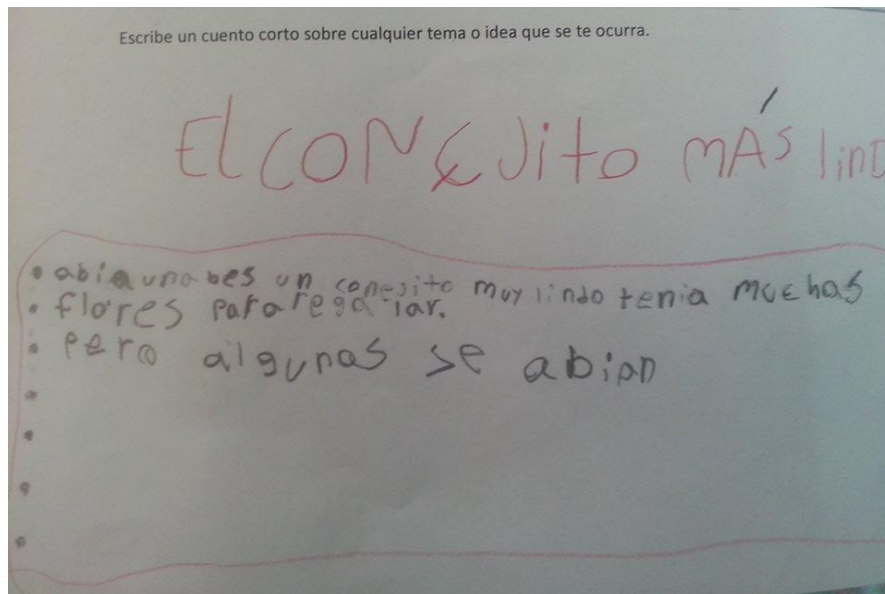
PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

★ ¿Dónde vivía Gustavillo? Fondo

★ ¿Qué le pidió el cangrejo? Puedo vivir con tigo

★ Escribe los problemas que tuvieron cuando vivían juntos :

Anexo 5 – Diagnóstico creación de texto



Anexo 6 – Encuesta

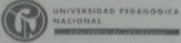
¿Quién lee en tu casa? Abizitos de oro

¿Te invitan a traer cuentos al colegio? no

¿Has hablado sobre algún tema favorito en clase de español? no

¿Sobre qué cosas te gustaría leer? un cuento de una profesora

Anexo 7 – Encuesta de carácter socio-económico



 Encuesta estudiantes 105 Liceo Femenino Mercedes Naríño

Este documento constituye una herramienta para obtener información que será de gran importancia para la construcción de un trabajo final o tesis. Agradecemos su colaboración. Leonardo Taborda, estudiante Universidad Pedagógica Nacional.

Situación social y espacios físicos

1. ¿En qué barrio vives? salarita
2. ¿Cuál es el estrato de tu barrio? _____
3. Selecciona con una X el tipo de vivienda en el que vives :
 - Casa
 - Apartamento
 - Pieza
 - Inquilinato
 - Otro ¿Cuál? propia
4. ¿Vives en arriendo o casa propia? _____

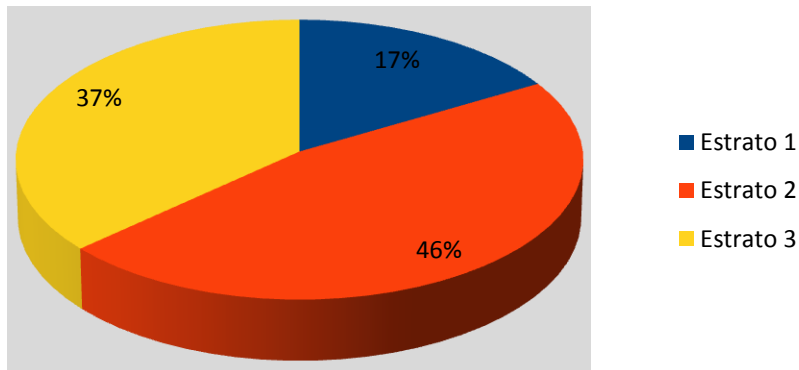
Composición Familiar

1. ¿Tus padres nacieron en Bogotá? no
2. Si no nacieron en Bogotá, indica su lugar de procedencia: cali
3. Escribe con cuáles miembros de tu familia y/o parientes vives actualmente

mamá

elmaha
4. ¿Todos los adultos que viven en tu casa y que son parientes tuyos trabajan actualmente? _____
5. Escribe las actividades de entretenimiento que se realizan en tu casa. _____
6. ¿Lee alguien a menudo algún libro en tu casa? Solo marca sí o no. _____

Anexo 8 – Gráfica de estratificación. Total de estudiantes: 33



Anexo 9 – La extinción del flojosaurio

La extinción del Flojosaurio

Si buscan en los museos, justo en la sección de los fósiles, nunca encontrarán alguna huella del desaparecido Flojosaurio. ¿Por qué? se preguntarán ustedes. Porque era un dinosaurio tan, pero tan, pero tan flojo que sus huesos no quisieron transformarse en fósiles, de puro flojos.

El investigador de este singular espécimen, el profesor Alf Eñique, ha descubierto que el Flojosaurio dejaba las toallas mojadas en la cueva después de bañarse. También que nunca se lavaba los dientes, y que por eso se le extinguieron los caninos y los molares y los colmillos antes de extinguirse el resto de él. El Flojosaurio tampoco ordenaba sus juguetes, andaba en calcetines y a veces se resbalaba y se caía (y así se extinguieron hartos de ellos), y tampoco se comía toda la comida. Solo le gustaba comer postresaurio y odiaba las ensaladas y las verduras. Por eso andaba flaco y con ganas de comer dulcesaurios.

Algunas mamás Flojosaurias se extinguieron de tanto pedirle a sus hijosaurios que fueran ordenados, limpios y que hicieran las tareas en vez de jugar fútbol pateando un coco contra los Velocirrautores, que siempre les ganaban (es que eran más rápidos).

Estos son los estudios del Flojosaurio del profesor Alf Eñique, al que las mamás del mundo le pagaron para que inventara esta mentira fósil y con tanta moraleja.

♦ ♦ ♦

Anexo 10 - “Un cuento al día – antología”

“El niño que quería ver a su ángel”

- ⊗ Texto: Jacqueline Balcells
- ⊗ Ilustraciones: Bárbara Oettinger

“Amores de perros”

- ⊗ Texto: Sara Bertrand
- ⊗ Ilustraciones: Pati Aguilera

“Una verdadera maravilla”, originalmente publicado en el libro *Cuentos con maravilla*

- ⊗ Texto: Cecilia Beuchat
- ⊗ Editorial Andrés Bello, 1993
- ⊗ Ilustraciones: Maya Hanisch

“Tres cuentos para leer uno a uno”

- ⊗ Texto: Esteban Cabezas
- ⊗ Ilustraciones: Sol Díaz

“Harry Houdini en el barrio”

- ⊗ Texto: Sergio Gómez
- ⊗ Ilustraciones: Fran Meneses

“El vendedor de lluvias”

- ⊗ Texto: Héctor Hidalgo
- ⊗ Ilustraciones: Hernán Kirsten

“Las cosas raras”

- ⊗ Texto: Andrea Maturana
- ⊗ Ilustraciones: Isabel Hojas

“La noche del tatú”

- ⊗ Texto: Alicia Morel
- ⊗ Ilustraciones: Loreto Salinas

“El niño más bueno del mundo y su gato Estropajo”

- ⊗ Texto: Mauricio Paredes
- ⊗ Ilustraciones: Fito Holloway

“La Caperucitala”, originalmente publicado en el libro

- Pepito y sus librerías*
- ⊗ Texto: Pepe Pelayo
- ⊗ Alfaguara Infantil, 2004
- ⊗ Ilustraciones: Margarita Valdés

“Lily, el pequeño duende del Callejón de las Hormigas”

- ⊗ Texto: Manuel Peña Muñoz
- ⊗ Ilustraciones: Alejandra Acosta

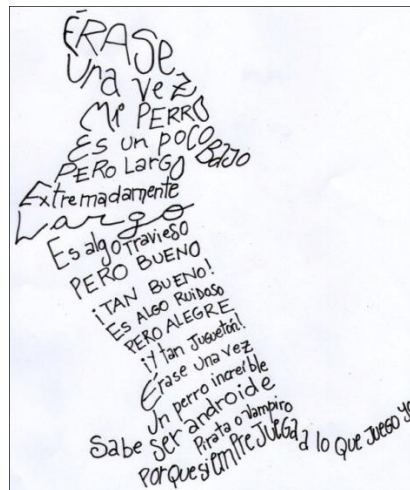
“El diablo y el boxeador”, originalmente publicado en el libro

- El que no corre vuela y otros cuentos*
- ⊗ Texto: Floridor Pérez
- ⊗ Alfaguara Infantil, 2012
- ⊗ Ilustraciones: Pati Aguilera

“La ciudad junto al mar”

- ⊗ Texto: Alberto Rojas M.
- ⊗ Ilustraciones: Jorge Quien

Anexo 11 – formatos alternativos de texto



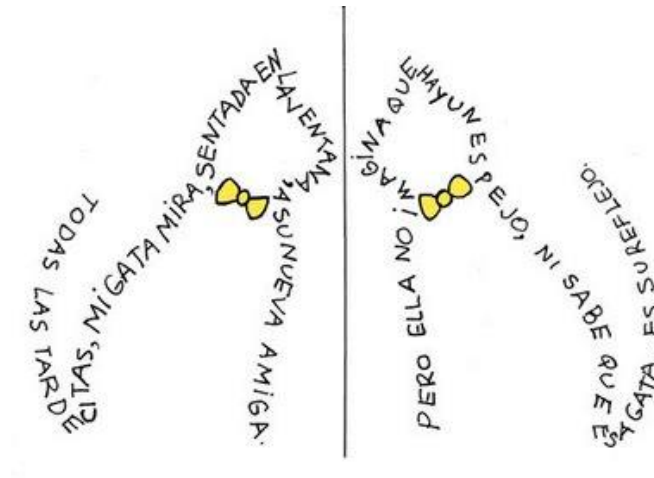
Anexo 12 – textos trabajados en la Estrategia 2, Fase 1

- Lectura en pirámide “Érase una gallina”

Érase
u n a
g a l l i n a
que ponía
un huevo de
oro al dueño
cada día. Aún con
tanta ganancia, mal
contento, quiso el rico
avariento descubrir de
una vez la mina de oro, y
hallar en menos tiempo más
tesoro. Matóla; abrióla el vientre
de contado; pero después de
haberla registrado ¿qué sucedió?
Que, muerta la gallina, perdió su
huevo de oro, y no halló mina. ¡Cuántos
hay que teniendo lo bastante, enriquecerse
quieren al instante, abrazando proyectos a
veces de tan rápidos efectos, que sólo en pocos
meses, cuando se contemplaban ya marqueses,
contando sus millones, se vieron en la calle sir
calzones!

<https://orientacionandujar.wordpress.com/>

- Caligramas para niños variados



- Historietas de Mafalda



Anexo 13 – Ejemplo taller

Sarita Serrato Gómez
Mis Lecturas de 1º y 2º

33-FREDERICK

Antes de comenzar la lectura:

- 1.- ¿Conocéis a alguien llamado Frederick? *Si*
- 2.- ¿Quién creéis que será el protagonista? ¿Será un niño, un animal...? *animal*
- 3.- ¿Qué animal? *ratón*

FREDERICK

inicio Había una vez, en un prado, cerca de un granero, una parlanchina familia de cinco ratoncitos. Como se acercaba el invierno, los ratoncitos empezaron a recoger maíz, nueces, trigo y paja. Todos trabajaban mucho, mucho, menos uno: Frederick. Cada vez que sus familiares le preguntaban qué hacía, Frederick respondía cosas como “recojo los rayos del sol para los fríos” o “recojo colores para el invierno”. Llegado el invierno, los cinco ratoncitos se escondieron en su escondite entre las piedras. Pasó el tiempo y la comida poco a poco se les acabó a los ratoncitos. Entonces Frederick les pidió a sus compañeros que cerraran los ojos y comenzó a hablarles de los rayos del sol y de los colores de las flores... y *nudo* todos olvidaron sus penas. “Pero Frederick”, dijeron al final *desenlace* aplaudiéndole: ¡tú eres un poeta!”

Frederick

79

Anexo 14 – Preguntas taller Frederick

1.- ¿Qué hacen los ratones para preparar el invierno? <i>empezaron a recoger comida trigo</i>	2.- ¿Cómo se llama el ratoncito que no trabajaba? <i>Frederick</i>
3.- ¿Qué recogía toda la familia? <i>trigo nueces Paja maíz</i>	4.- ¿Dónde se escondieron los ratones cuando llegó el invierno? <i>en un hoyo de piedras</i>
5.- ¿Qué recogía el ratoncito que no trabajaba? <i>recoge rayos del sol y el calor para el invierno</i>	6. A esta familia de ratones, ¿les gustaba hablar? Razona tu respuesta <i>le gustaba mucho</i>
7.- Aquella familia de ratones, ¿había guardado comida suficiente para el invierno? Razona tu respuesta <i>no les quedó por comerlo</i>	8.- ¿Dónde vivía la familia de ratones? <i>en un granera</i>
9.- Al día Frederick, ¿qué olvidaron los ratoncitos?	

Anexo 15 – Desarrollo preguntas de tipo inferencial

1) Lee este fragmento de la fábula y contesta las siguientes preguntas.

1.- ¿En qué lugar Ambrosio enterró su tesoro?
debajo de un árbol

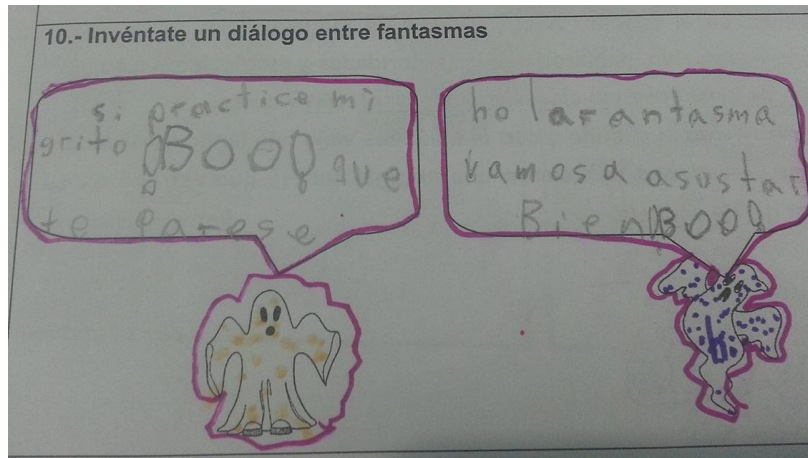
2.- ¿Por qué crees tú que Ambrosio enterró su tesoro?
para que nadie se lo cogiera

3.- ¿En qué país vivía el protagonista de esta fábula?
en Colombia

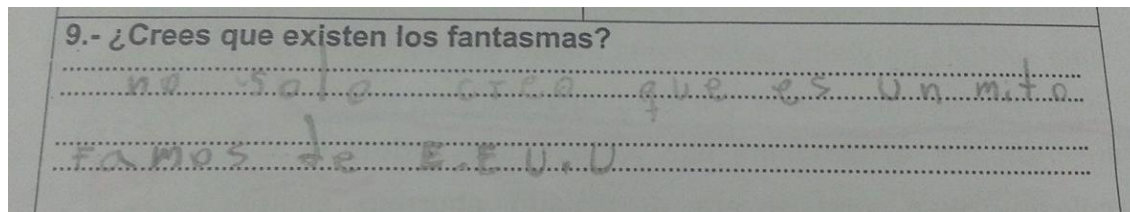
4.- ¿Qué ocultaba el árbol en el cuál enterró su tesoro?
o culta un enjambre

5.- ¿Qué contenía el tesoro escondido de Ambrosio?
oro

Anexo 16 - Actividad de cierre



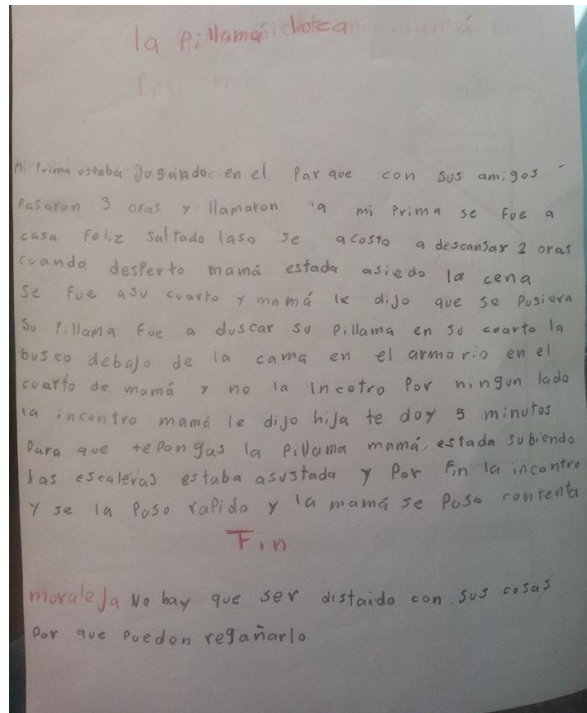
Anexo 17 – Respuesta actividad los tres fantasmas



Anexo 18 – Historieta



Anexo 19 – La pijama loca



Anexo 20 – Textos significativos – antología “Mis Lecturas de 1º y 2º” de Orientación

Andújar (2010).

El gato Juguetón

El gusano y la araña

Frederick

Reunión de ratones

El sueño

Queremos a los animales

Juntos lo podemos cambiar

Reír