

Mejoramiento de la Lectoescritura a través de la Conciencia Fonológica

Diana Katherin Mendoza Pizza

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés
Bogotá
2024**

Mejoramiento de la Lectoescritura a través de la Conciencia Fonológica

Diana Katherin Mendoza Pizza

**Trabajo de grado para optar por el título profesional de licenciada en español y lenguas
extranjeras**

Asesora: Johana Rojas

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés
Bogotá
2024**

Nota de aceptación

Presidente de jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria

A Calíope, mi eterna musa, quien ha estado incondicionalmente a mi lado.

A mi madre, sin quien no estaría aquí y ahora.

A mi hermano Mauricio y mi hermana Ingrid, quienes me han apoyado en cada paso del camino.

A O por su amor y apoyo inquebrantables, por creer en mí y enseñarme que rendirse jamás es una opción.

A Anehus por ser mi persona.

Agradecimientos

A Calíope por sus interminables horas de compañía durante la realización de esta investigación, por ser mi inspiración y mi fuerza.

A mi familia, por ser mi red de apoyo en todo momento, quienes me enseñaron lo que es la perseverancia y no me dejaron flaquear en momentos difíciles.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por abrirme las puertas y enriquecerme tanto a nivel profesional como a nivel humano.

A mis profesores, quienes me hicieron amar lo que hago. Especialmente a William Perdomo, Catalina Naranjo, Magda Bogotá, Alexis García, Lyda Molina, Lucila Moreno y Myriam Castillo.

A mi asesora Johana Rojas quien contribuyó enormemente con su guía a la elaboración de este proyecto y este sueño.

Y, por último, pero no menos importante, a quienes, con un consejo, una recomendación o una voz de aliento aportaron a la realización de este proyecto.

¡Gracias Totales!

RESUMEN

Este proyecto de investigación-acción educativa realizado en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, se enfocó en la mejora de las habilidades lectoescritoras del curso de aceleración correspondiente al ciclo 2 del programa *Volver a la Escuela* a través del uso de la conciencia fonológica. La mejora de estas habilidades lingüísticas es esencial no solo para el área de la lengua castellana, sino también para asegurar una comunicación asertiva en múltiples contextos y un desempeño académico óptimo en diferentes áreas del conocimiento, las cuales no son ajenas al lenguaje. Esta intervención pedagógica se llevó a cabo con este grupo gracias a la problemática detectada a través de pruebas diagnósticas, las cuales evidenciaron la heterogeneidad del grupo a causa de factores como la edad y las condiciones psicosociales y socioafectivas, además de la necesidad de especial énfasis en las habilidades lectoescritoras para su paso al aula regular.

Palabras clave: Conciencia fonológica, lectura, escritura, zonas de desarrollo próximo, curso de aceleración.

ABSTRACT

This educational action research project conducted at the Liceo Femenino Mercedes Nariño focused on improving the reading and writing skills of the acceleration course corresponding to Cycle 2 of the "Volver a la Escuela" program through the use of phonological awareness. Enhancing these linguistic skills is crucial not only for the Spanish language area but also to ensure assertive communication in multiple contexts and optimal academic performance in different areas of knowledge, which are not disconnected from language. This pedagogical intervention was conducted with this group due to the identified issues revealed through diagnostic tests, which showed the group's heterogeneity due to factors such as age and psychosocial and socio-affective conditions, in addition to the need for special emphasis on reading and writing skills for their transition to regular classroom settings.

Key words: Phonological awareness, reading, writing, zone of proximal development, accelerated course.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1 CARACTERIZACIÓN	1
1.1.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL	1
1.1.2 POBLACIÓN	3
1.2 DIAGNÓSTICO.....	7
1.3 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	11
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	13
1.5 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:	15
1.6 OBJETIVO GENERAL	16
1.7 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL	17
2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
2.2 MARCO CONCEPTUAL.....	22
2.2.1 CONCIENCIA FONOLÓGICA	23
2.2.2 LECTURA.....	27
2.2.3 ESCRITURA.....	31
2.2.4 ZONAS DE DESARROLLO PRÓXIMO	35
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	37
3.1 PARADIGMA	37
3.2 ENFOQUE.....	38
3.3 METODOLOGÍA.....	39
3.4 INSTRUMENTOS	41
3.5 MATRIZ CATEGORIAL.....	42
3.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS	43
CAPÍTULO IV: TRABAJO DE CAMPO	44
4.1 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	44
CAPÍTULO V: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	47
5.1 RESULTADOS POR FASES.....	47
5.2 RESULTADOS POR OBJETIVOS:.....	66
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....	69
CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES	70

REFERENCIAS	71
ANEXOS	76
Anexo 1: Diarios de Campo:	76
Anexo 2: Encuesta sociodemográfica:.....	76
Anexo 3: Pruebas diagnósticas:	76
Anexo 4: Actividades:	76
Anexo 5: Tabla de entregas	76
Anexo 6: Formato Prueba de Lectura en Voz Alta.....	77
Anexo 7: Tabla de Indicadores de Logro de la Propuesta de Intervención	77

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 CARACTERIZACIÓN

Para comprender el contexto en el que se desarrolló esta investigación, se hizo uso de tres herramientas de recolección de datos: observación no participante, diario de campo y encuestas sociodemográficas. Estos instrumentos permitieron abarcar el entorno de las estudiantes y los diversos factores que influyeron en este estudio (histórico, geográfico, entre otros).

1.1.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL

El Liceo Femenino Mercedes Nariño está ubicado en la Av. Caracas # 23 – 22 sur en el barrio San José Sur, en la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) San José Sur, en la localidad N°18 Rafael Uribe Uribe. Está rodeado por tres vías principales: la avenida Primero de Mayo, la avenida Caracas y la calle 27 sur, es decir, tiene una gran accesibilidad; permite que personas, no solo de los alrededores, sino también de diferentes partes de la ciudad, puedan movilizarse hasta la institución.

La institución fue fundada el 5 de octubre de 1916 por Monseñor Diego Garzón bajo el nombre de *Sindicato de la aguja, artes y oficios*, enfocado en la enseñanza de labores del hogar. Posteriormente, su nombre fue cambiado en 1960, gracias al decreto 778 del 18 de junio, en conmemoración de Mercedes Nariño, hija del prócer Antonio Nariño, y en 2001 adoptó el nombre con el que se le conoce en la actualidad: *Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño*.

De acuerdo con su misión, la institución promueve en sus estudiantes valores tales como respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que son a su vez herramientas fundamentales en la construcción de su proyecto de vida, que, a diferencia de sus inicios, busca

dar un rol más activo a la mujer en la sociedad. Con la finalidad de transformar los contextos en los que se desenvuelven y de esta manera garantizar una vida plena, lo que se relaciona de manera estrecha en primer lugar con el modelo pedagógico holístico, cuyo objetivo principal es el de promover el desarrollo humano, y, en segundo lugar, con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) el cual promueve la reflexión y la autonomía desde una perspectiva convivencial, es decir, desde sus interacciones con el mundo.

Así, esta institución tiene tres principios indispensables para formar a sus estudiantes: como primer principio, el *epistemológico*, que abarca el conocimiento, lo que hace que todas las acciones del ser humano estén condicionadas por interacciones preexistentes con su contexto en diferentes esferas y los procesos surgidos de dichas interacciones. El segundo principio es el *pedagógico*; este se relaciona con el hacer, que propende el desarrollo de diferentes habilidades en cada espacio pedagógico, como las sociales o las intelectuales. Por último, está el tercer principio, el *filosófico*, que se refiere al ser, lo que implica que el conocimiento y postura de cada sujeto se refleje en sus acciones - que se encuentran en un estado constante de cambio- condicionadas a la experiencia adquirida (PEI Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2018).

Además, la institución implementa el programa *Volver a la Escuela* (VAE). Este ha sido puesto en práctica desde 1999 debido a los índices de abandono escolar, reprobación y repitencia de grados tanto en primaria como en secundaria. Este programa, basado en el programa de aceleración escolar de Brasil, permite a los estudiantes en situación de extra-edad completar de manera satisfactoria su ciclo escolar. En 2002 se empezó a utilizar material diseñado específicamente para este proyecto, un módulo inicial llamado *Nivelémonos para despegar hacia el éxito*, cuyo objetivo era iniciar y fortalecer los procesos de lectura, escritura y pensamiento matemático, los cuales son la base fundamental de esta etapa escolar. Después de este, se

desarrollan siete módulos adicionales que constituyen el *Programa de Aceleración del Aprendizaje*. El módulo inicial no cuenta con un tiempo de desarrollo delimitado, ya que este depende netamente del ritmo y desarrollo individual; al final del año escolar, se espera que las estudiantes sean promovidas al grado correspondiente a sus avances.

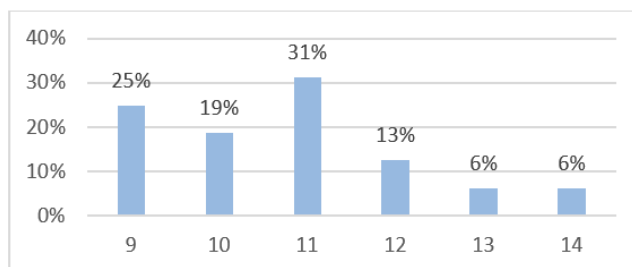
1.1.2 POBLACIÓN

La población en la que se aplicó este estudio pertenece al programa *VAE*. Al momento de la investigación el grupo se encontraba cursando ciclo 2, es decir, los grados 4° y 5°, y estaba compuesto por 20 niñas, sin embargo, el estudio fue aplicado solo a 16 estudiantes, puesto que solo estas contaron con el consentimiento para participar. La recolección de datos se realizó a lo largo del semestre 2023-1, a través de observación, diario de campo y encuestas para obtener información de índole socioafectivo y cognitivo. El primer instrumento de recolección de información implementado fue la observación no participante para reconocer los datos inmediatos, como el número de estudiantes, grado en el que se encuentran, tema de las sesiones, disposición del salón e interacción con la docente titular; la información se registró en el diario de campo (Ver Anexo 1).

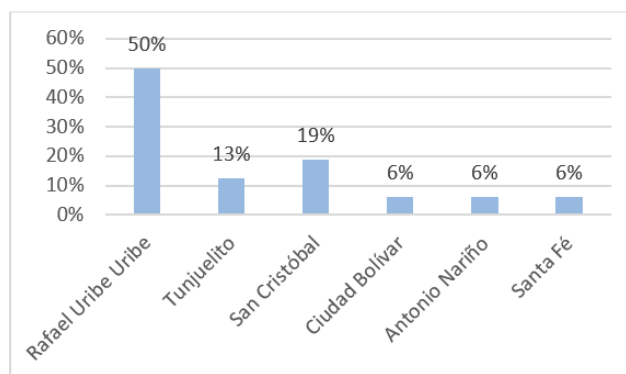
Posteriormente, se recolectó información más precisa a través de una encuesta sociodemográfica (Ver Anexo 2) en la que se obtuvieron datos como la edad, lugar de residencia, si reciben ayuda durante el desarrollo de tareas, qué personas les ayudan en este proceso, si tenían conocimiento del nivel de escolaridad de las personas con quienes viven y cuál es este. Los resultados de esta encuesta arrojaron que las niñas están entre los 9 y 14 años (Ver Figura 1), viven en diferentes zonas de la ciudad, por lo que se transportan desde distintos puntos (Ver Figura 2), a la mayoría las ayudan sus familiares o cuidadores al realizar los ejercicios asignados para desarrollar en casa (Ver Figura 3 y 4).

Figura 1

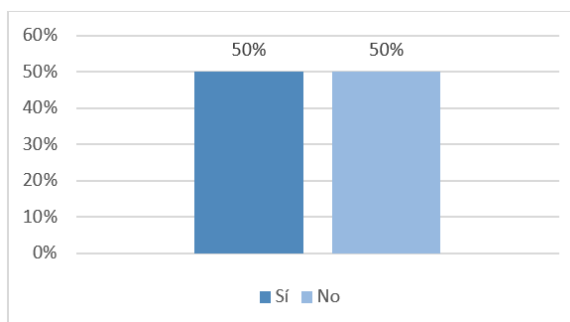
Edad de las estudiantes

*Fuente:* Elaboración propia, 2023.**Figura 2**

Localidades de residencia

*Fuente:* Elaboración propia, 2023.**Figura 3**

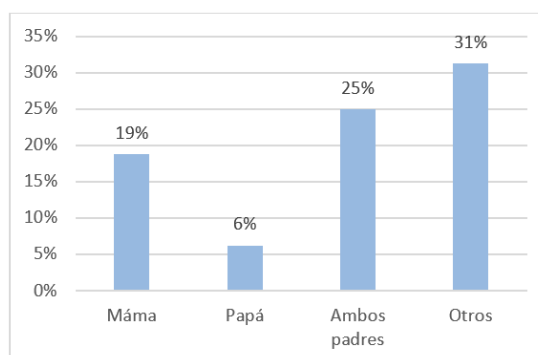
Ayuda con tareas



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Figura 4

Personas que ayudan con tareas

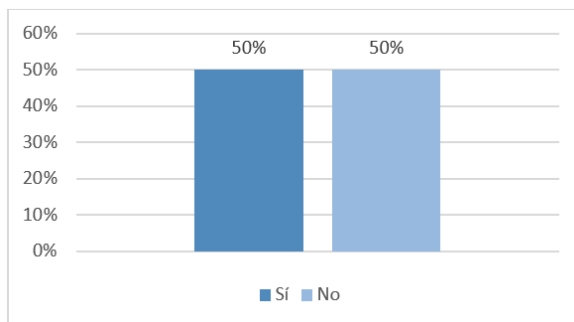


Fuente: Elaboración propia, 2023.

También se les preguntó por el nivel de escolaridad de las personas con quienes viven (Ver Figuras 5 y 6) para determinar el contacto que tienen con las diferentes habilidades del lenguaje fuera del aula de clase; y, por último, las actividades que prefieren realizar en su tiempo libre (Ver Figura 7), información que sirvió para identificar sus intereses.

Figura 5

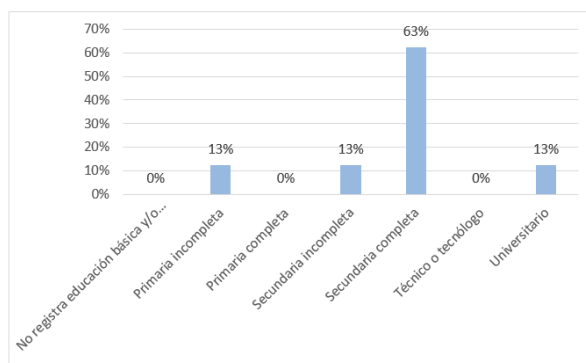
Conocimiento del nivel de escolaridad de las personas con quienes conviven.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Figura 6

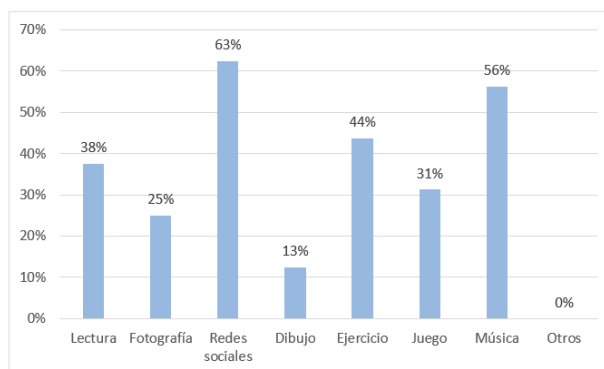
Nivel de escolaridad de las personas con quienes conviven.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Figura 7

Actividades de ocio.



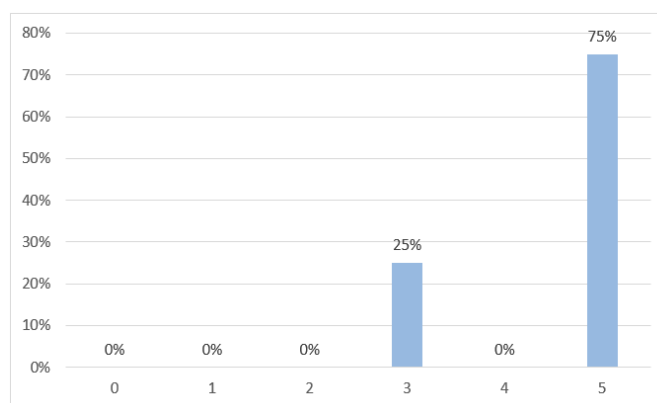
Fuente: Elaboración propia, 2023.

1.2 DIAGNÓSTICO

Para determinar las dificultades que las estudiantes tienen frente a la lectoescritura se realizaron dos pruebas diagnósticas (Ver Anexo 3). La primera prueba diagnóstica (Ver Anexo 3.1) está basada en la prueba implementada por Sepúlveda (2020), y consta de cuatro ejercicios. En el primer ejercicio, las estudiantes debían unir con una línea una palabra con la imagen que correspondiera a esta, en este caso particular se usaron lugares. El 25% de la población tuvo dificultades en este ejercicio, pues hicieron conexiones erróneas (Ver Figura 8).

Figura 8

Resultados punto 1.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

El segundo ejercicio consistió en escribir el nombre del objeto que se encuentra en diferentes imágenes, en este ejercicio se encontraron errores de escritura tales como sustitución (*mursielago, serbiente, cumputador*), fragmentación (*mar i posa, computa dor, mur cielago*),

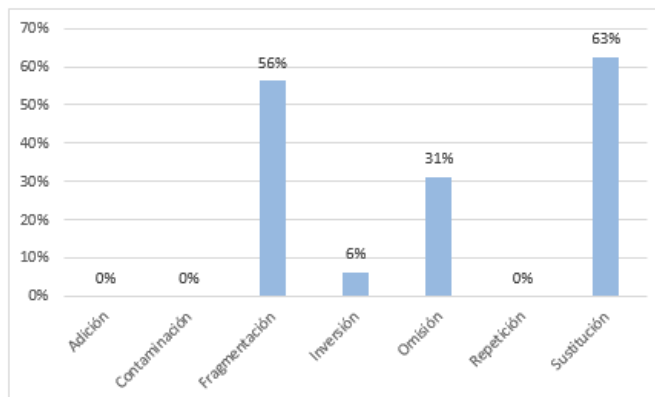
omisión (*profeso, maripos, sepiente*), e inversión (*murciegalo*) (Ver Figura 9). Castillo (2017) explica estos errores de escritura de la siguiente manera:

- Adición: Grafías o sílabas añadidas a las palabras escritas.
- Contaminación: Unión incorrecta de palabras.
- Fragmentación: Separación incorrecta de sílabas o palabras.
- Inversión: Alteración del orden secuencial de grafías o palabras.
- Omisión: Sustracción de grafías, sílabas o palabras que alteran la coherencia del escrito.
- Repetición: Grafías, sílabas o palabras que se repiten sin necesidad.
- Sustitución: Cambio de grafías, comúnmente cuando son fonemas similares o los grafemas tienen similitud en su forma.

En el ejercicio número 3, era necesario conectar una serie de enunciados con imágenes que los representaran. Este ejercicio no presentó gran dificultad, la mayoría de la población hizo todas las asociaciones correctamente, mientras que una pequeña parte del grupo omitió hacer una de las conexiones (Ver Figura 10). Por último, el ejercicio número 4 consistió en escribir sobre su juguete o mascota favorita, esto con el fin de evaluar la escritura. Lo que se pudo evidenciar mayormente fueron los textos cortos ya que el 85% de los textos no superan las 3 líneas (Ver Anexo 3) y al igual que en el ejercicio número 2, se evidenciaron dificultades de escritura como omisión (*me gusta porque los gato son..., me lo dieron navidad*), fragmentación (*porque, sue na, es taba, en fermo*), sustitución (*cecretos, pesera, disen*), contaminación (*megus ta, megustapor*) y adición (*existio*) (Ver Figura 11).

Figura 9

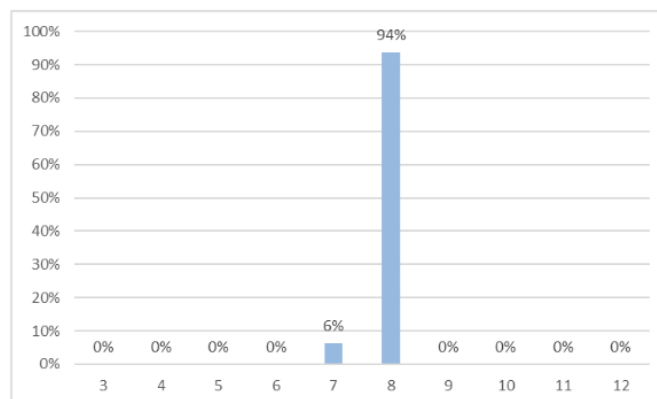
Resultados punto 2.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Figura 10

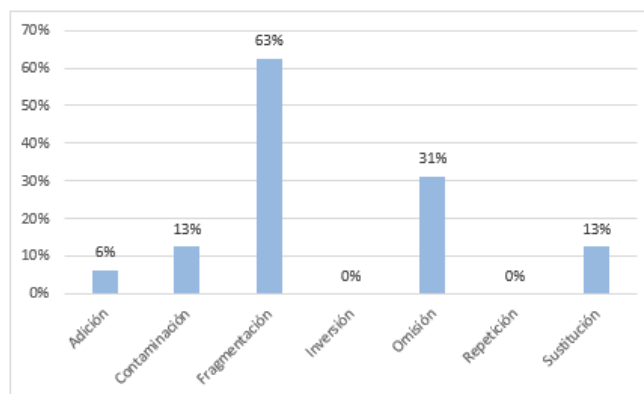
Resultados punto 3.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Figura 11

Resultados punto 4.

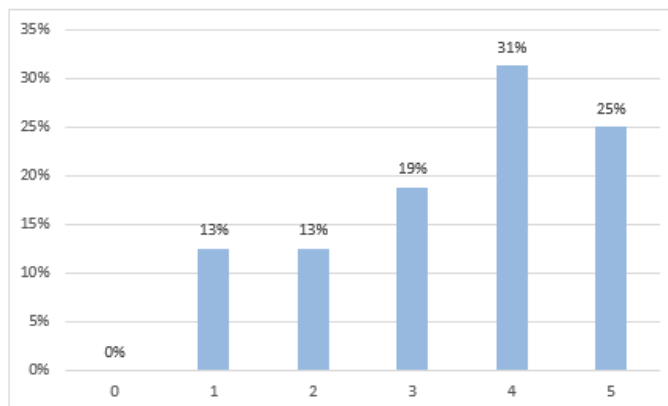


Fuente: Elaboración propia, 2023.

Posteriormente, se realizó una prueba de lectura (Ver Anexo 3.2) en la que las niñas debían leer una fábula y responder 5 preguntas, 4 de estas de opción múltiple y 1 abierta. Se observó que la lectura literal e inferencial aún no se ha desarrollado al nivel requerido para el ciclo II pues solo el 25% de la población tuvo el 100% de aciertos en la prueba (Ver Figura 12). Además, en la pregunta número 3, la cual es de respuesta abierta, nuevamente fue posible evidenciar dificultades de escritura como fragmentación (*por que, fácil mente*), sustitución (*suficiente, baras, peliaban, eyos*), omisión (*inrestutible, idestrutible, aser*), contaminación (*banalo grarlo, teni anque*) y adición (*indectrutrible*) (Ver Figura 13).

Figura 12

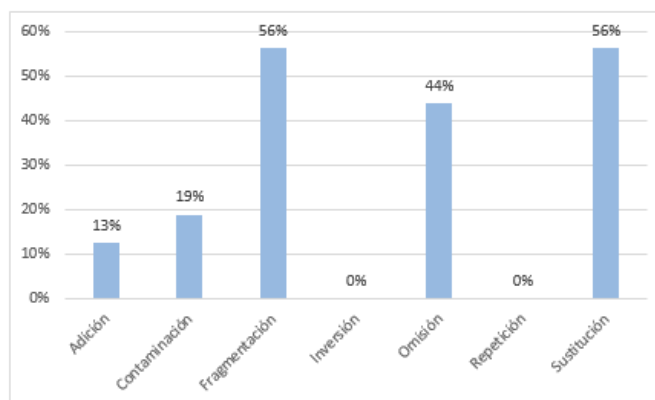
Resultado general prueba de lectura.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Figura 13

Resultados pregunta 3.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Con base en los resultados obtenidos, se hace imperativo mejorar la lectoescritura de este grupo puesto que, al ser un grupo de aceleración, su nivel no corresponde con su edad, afectando notablemente su desempeño en otras áreas del conocimiento, la adquisición de este y sus interacciones con el mundo.

1.3 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Después de analizar la información obtenida a través de las pruebas diagnósticas y las observaciones realizadas en el grupo de aceleración de ciclo dos del Liceo Femenino Mercedes Nariño, se pudo evidenciar que las estudiantes poseen dificultades de lectoescritura debido al constante reingreso, comienzo tardío de la vida escolar o repitencia de grados anteriores lo que retrasa el desarrollo de sus habilidades del lenguaje. En este ciclo, el MEN (2020) establece que los estudiantes deben tener la capacidad de producir textos orales y abarcar elementos importantes para este como la entonación, el orden de las ideas, selección de léxico pertinente de acuerdo con el contexto comunicativo, y la producción de textos escritos, considerando elementos como el interlocutor, el propósito del texto, las particularidades del contexto, la estructura del texto informativo, teniendo en cuenta aspectos de coherencia y cohesión. Así mismo, el MEN (2020) manifiesta que los estudiantes deben ser capaces de comprender textos descriptivos, informativos, explicativos, narrativos y argumentativos; la intención comunicativa de estos, además de establecer estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información e identificar las convergencias y divergencias entre dichas estrategias.

Con base en estos aspectos, y retomando la información recolectada en los diarios de campo (Ver Diario de Campo 1, 35-40) (Ver Diario de Campo 5, 59-84), es evidente la heterogeneidad del grupo, quienes, a pesar de estar en el mismo ciclo presentan grandes diferencias entre sí en lo que a habilidades del lenguaje respecta, dando como resultado una desmotivación constante por parte de quienes tienen más dificultades. También se vio que los errores que se cometían variaban de una estudiante a otra; algunas cometían errores de fragmentación, otras de sustitución y otras de omisión entre otros tantos, lo que deja claro que, pese a ser del mismo ciclo, la diferencia de edad y de contextos dificulta el aprendizaje en conjunto.

Como es bien sabido, el lenguaje es indispensable para el desarrollo óptimo de los niños y es la base fundamental de todas las asignaturas ya que para resolver problemas matemáticos es necesario leer y tener la capacidad de comprender el planteamiento; para poder realizar investigaciones en casa asignadas como tarea por los docentes, es necesario ser capaz de comprender lo que se lee, tomar notas y comprender lo que se escribe, para que así la información sea significativa y pueda contribuir al proceso de aprendizaje como una herramienta de refuerzo. Es posible observar que la lectoescritura no es un tema que solo le incumbe al docente de lengua castellana dado que no se utiliza solamente en la clase de español, es algo que trasciende, que permea las demás áreas del conocimiento y que va más allá de las aulas, a la vida cotidiana, a las interacciones con el mundo. Además, es necesario establecer que las habilidades del lenguaje relacionadas con la comprensión y producción tienen gran relevancia, pues como expresa Ferreiro (1979) los seres humanos deben ser lectores y críticos de los textos que leen, así podrán hallar significado en la palabra escrita; mientras que Teberosky (1980) expresa la importancia de la escritura en el proceso educativo de los humanos puesto que si no existiera no habría posibilidad de crear conocimiento y transmitirlo, así pues, la escritura es la representación del desarrollo intelectual del ser humano puesto que, a través de esta se interioriza lo aprendido y es posible llevar un registro de errores y aciertos, además de poder corregirlos. Dicho esto, resulta fundamental fortalecer la lectoescritura porque las niñas de este grupo aún no han logrado asimilar el código escrito.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Esta investigación se realizó en el grupo de aceleración de ciclo II, lo que corresponde a los grados 4to y 5to del Liceo Femenino Mercedes Nariño, el cual, no solo está conformado por niñas de diferentes edades, sino que también con un nivel lectoescritor heterogéneo; lo que hace

que tanto el aprendizaje de las niñas como el ejercicio docente se vean afectados significativamente. Esto implica que las estudiantes, al tener un nivel lectoescritor insuficiente, podrían experimentar un bajo rendimiento académico, lo que a su vez podría afectar su motivación hacia el aprendizaje. Además, podrían enfrentar dificultades al interpretar las instrucciones proporcionadas por el docente o el material asignado para actividades, lo que podría resultar en problemas de comunicación tanto oral como escrita, afectando su efectividad en este aspecto. Por otra parte, los docentes se ven afectados por esta problemática pues al ser un grupo de nivel lectoescritor heterogéneo las actividades pueden no funcionar igual para todas las estudiantes y esto genera dificultades como el incremento de la carga laboral al tener que crear material adicional lo que implicaría más tiempo de trabajo y, si los estudiantes presentan bajo desempeño, que se cuestione la eficacia del docente. Esto significa que se vuelve necesaria la búsqueda de herramientas que no solo contribuyan con el fortalecimiento de la lectoescritura sino también de su intelecto y criticidad para contar con un desempeño acorde a su edad.

La conciencia fonológica, al ser la habilidad que los sujetos utilizan mayormente al momento de comunicarse e interactuar con su entorno, es la que se desarrolla más rápidamente en etapas tempranas y facilita la adquisición de procesos como la lectura y la escritura. Los niños y niñas con dificultades en la lectoescritura, en la mayoría de los casos, también presentan dificultades al momento de identificar el orden de fonemas o sílabas de una palabra durante su uso en la cadena hablada. Es por esta razón que se hace más que pertinente el uso de la conciencia fonológica en este proyecto de investigación, pues al trabajar partiendo desde esta habilidad se favorecen múltiples aspectos como lo son la discriminación de sonidos, la correcta segmentación de sílabas y palabras, lo que conlleva una mejor comprensión de las diferentes

unidades que se usan y una comprensión de estas más allá de la literal, lo que influirá de manera significativa en la criticidad de los sujetos.

Con esta mejora se busca potenciar no solo las habilidades comunicativas, como una mejor comprensión lectora, fluidez en la lectura en voz alta y escritura más coherente y clara, sino también mejorar en otras áreas del aprendizaje. Como se ha mencionado anteriormente, el lenguaje no se limita al área de español; es necesario para la comprensión y el óptimo desempeño en otras asignaturas. Tanto la comprensión literal como la inferencial o crítica son fundamentales para que, con estas herramientas, los sujetos puedan formar su punto de vista y una postura crítica frente al contexto al que se enfrentan cada día, facilitando de esta manera su desarrollo integral.

Dicho esto, la lectoescritura cobra una gran importancia en el proceso formativo de las estudiantes, y teniendo en cuenta que la oralidad es la habilidad en la que mejor se desenvuelven (Ver Diario de Campo 1, 56 - 60) , se usó como base para fortalecer la lectoescritura a través de la conciencia fonológica y así generar una reflexión en cuanto a la relación grafema-fonema, lo que convertirá en críticos los procesos de lectura y escritura y darán paso al aprendizaje significativo, para que de esta manera puedan comprender y producir textos tanto orales como escritos y así, mejorar en las demás áreas del conocimiento y poder nivelarse al grado correspondiente a su edad.

1.5 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Qué efectos tiene el uso de la conciencia fonológica en el fortalecimiento de la lectoescritura de estudiantes del ciclo II del programa *Volver a la Escuela* del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.6 OBJETIVO GENERAL

Fortalecer la lectoescritura por medio de la conciencia fonológica en estudiantes del ciclo II del programa *Volver a la Escuela* del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.7 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir los efectos del reconocimiento de la conciencia fonológica en el mejoramiento de la escritura.
- Apreciar la relación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y la mejora de los niveles de comprensión lectora correspondientes al ciclo 2.
- Determinar las ventajas de la teoría de las zonas de desarrollo próximo de Vygotsky en el proceso de alfabetización de estudiantes en el curso de aceleración de ciclo 2.

CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Al momento de realizar una investigación es necesario conocer los avances y el conocimiento que se ha generado en el área a explorar; es por esto por lo que los antecedentes investigativos son un elemento imprescindible para determinar hasta dónde se ha avanzado y en qué contexto temporal y espacial se ha hecho tal avance. Además, permite estudiar las diferentes perspectivas que se han abordado y los diferentes resultados que han arrojado, lo que evita que se repitan posibles errores de investigaciones pasadas y se genere nuevo conocimiento (Urbina & Morel, 2017).

Para establecer un precedente investigativo se revisaron los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Cartagena entre 2014 y 2021, donde se encontraron aportes más relevantes para el lenguaje tratados en esta investigación. Cabe resaltar que no se hizo una búsqueda de antecedentes internacionales dado que se buscaban diferentes investigaciones con contextos educativos similares al de las estudiantes que hicieron parte de este proyecto. En estos estudios convergen la conciencia fonológica y la lectoescritura, ejes centrales que se desarrollan a lo largo de este trabajo de grado. El orden de los trabajos estuvo determinado por las categorías que estos abarcan, es decir, se exponen del que más categorías tiene en común con la presente investigación al que menos.

El trabajo de grado tomado como primer referente es el de Vargas y Vargas (2021) titulado *Fortalecimiento de la conciencia fonológica para mejorar los procesos de lectura y escritura en estudiantes de grado primero a través del diseño y aplicación de un libro digital en la Institución*

Educativa Instituto Técnico María Inmaculada, siendo el más cercano a esta investigación, puesto que abarca la categoría de conciencia fonológica además de la lectura y escritura.

Este trabajo de investigación-acción y de índole cualitativo, tuvo como objetivo mejorar los procesos de lectura y escritura a través de la conciencia fonológica haciendo uso de las TIC en niños de grado primero, esto luego de detectar falencias en las habilidades fonológicas (fonémica, léxica y silábica). Para fortalecer estas áreas, se creó como herramienta didáctica un libro digital. Durante el proceso se evidenció que, al ser nativos digitales, los niños avanzaron en sus habilidades lectoescritoras, pero este proyecto no se implementó en la institución; el éxito del proyecto estuvo permeado por el apoyo de los padres del hogar al acceder al material y hacer un acompañamiento paralelo.

Posteriormente, se eligió la investigación realizada por Pérez (2018) titulada *Fortalecimiento de la escritura a través del método de conciencia fonológica*, pues coincide con dos categorías. Este proyecto enmarcado en la investigación-acción y con una población de grado 2°, tuvo un enfoque escritural. Esta investigación presenta ciertas particularidades como lo son estudiantes con necesidades educativas especiales (dos niñas de 7 años: una con diagnóstico de parálisis cerebral leve y autismo, y la otra con retraso mental leve diagnosticado). Pérez (2018) expresa que, al final de la etapa de la intervención, los niños reconocieron los grafemas de manera individual y colectiva formando palabras; además se genera una conciencia sobre la mutabilidad y ausencia del significado de las palabras mediante ejercicios de sustitución, sustracción y adición de grafemas, la repetición de grafemas en la misma palabra, el hecho de no usarlos todos en una sola palabra, los roles de los diferentes grafemas dentro de la palabra, entre otros.

A partir de este punto, los trabajos de grado solo convergen con el actual proyecto en una de las categorías, partiendo desde Vogulys (2014). Su trabajo de grado titulado *Potencialización*

de la conciencia fonológica por medio de la educación musical de tipo cuantitativo fue realizado bajo un enfoque cuasi experimental o estudio empírico y tuvo como objetivo establecer el efecto que tenían la subdivisión silábica, detección de sonidos iniciales, detección de rimas y reconocimiento de las características de algunos fonemas en la potencialización de la lectoescritura, sin embargo, no contó con un grupo de control.

Esta investigación fue aplicada a una población de niños de preescolar del jardín infantil bilingüe *Charles Perrault* entre los 3 y 4 años. Se realizó una prueba creada en 2007 por estudiantes de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, la cual está dividida en seis subpruebas: conteo de sílabas, igualación de sonidos iniciales, identificación de rimas, conteo de fonemas, comparación de la longitud de las palabras y representación de los fonemas con grafemas. Para la evaluación de la prueba solo se tomaron en cuenta las primeras cinco subpruebas puesto que la última no daba cuenta de los factores que se investigaron. Como resultado de esta investigación se determinó que la implementación de estrategias rítmicas contribuyó al desarrollo de la segmentación silábica; la relación entre sonidos musicales y sonidos del lenguaje permitió desarrollar la discriminación de fonemas al principio y dentro de las palabras; y el uso de canciones con rima y la concientización de su presencia en estas contribuyó al reconocimiento de las características de los fonemas.

En lo referente a la lectoescritura, se encontraron varias investigaciones que la abordan. El trabajo de grado de tipo cualitativo y enmarcado en la metodología de investigación-acción realizado por Hernández (2017) llamado *Ritual Artístico Pedagógico en la adquisición de la lectoescritura*, tuvo como objetivo principal evaluar el impacto pedagógico que tienen las muestras artísticas no convencionales como el grafiti y la música RAP en el proceso de desarrollo de las habilidades comunicativas de estudiantes de grado segundo. Estas prácticas, al ser actos

contemporáneos, están presentes en la cotidianidad de los estudiantes, y, además, representan una amplia variedad cultural al estar permeadas por personas de diferentes contextos y con gustos y convicciones diversas. En ese sentido, esta diversidad sirve de puente para la comunicación; las niñas y niños son curiosos y conocen el mundo mediante sus interacciones, lo que se logra mediante la comunicación, la comprensión y producción de textos de diferentes tipos.

Por otra parte, la investigación *ABC que se abra el telón*, realizada por Alonso et al. (2016) tuvo como objetivo diseñar una estrategia didáctica donde a través del teatro infantil se mejorara la enseñanza de los procesos lectoescritores; las autoras lo realizaron mediante pruebas diagnósticas, observación directa y entrevistas. Como resultado se logró que los niños mediante el teatro infantil desarrollaran la creatividad y la imaginación, lo que les permitió crear historias que, desde la interpretación y producción de textos, contribuyeron al fortalecimiento de las habilidades de la lectoescritura.

Una variable que debe ser tenida en cuenta constantemente y que Pérez (2018) ya había abordado es la presencia de niñas y niños con necesidades específicas en las aulas de clase. A esto se une Rodríguez (2021) con su trabajo de grado titulado *Recursos digitales para promover la lectoescritura en estudiantes con TEA*. Esta investigación cualitativa está enmarcada en la innovación pedagógica, a causa del uso de recursos digitales para el fortalecimiento de la lectoescritura en niños con Trastorno del Espectro Autista, una condición cada vez más común en las aulas. Rodríguez (2021) expresa que la lectoescritura va más allá de ser una habilidad académica, como se ha mencionado previamente, pues les permite a los sujetos interactuar con su contexto e integrarse a la sociedad.

En otro orden de cosas, Moreno (2018) con su proyecto *Relatando la vida fortalezo la lectoescritura* buscó mejorar la habilidad lectoescritora de los estudiantes del curso 305 de la

Institución Educativa Distrital Hernán Durán Dussan, partiendo desde un texto que fuera realmente significativo para los estudiantes, pues estarían contando su propia historia. Los resultados de esta investigación cualitativa fueron presentados a través de tres categorías: *proceso de lectura*, *proceso de escritura* y *relato de vida*. A lo largo de su desarrollo, se evidenció una mejora significativa en los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica), así que identificaron y procesaron palabras y frases leídas en voz alta, lo que no era explícito en el texto, además de tomar una postura frente a lo leído. Respecto a la segunda categoría, su desempeño fue medio-alto, ya que tuvieron en cuenta las diferentes estructuras del texto según su intención comunicativa. Por último, en el *relato de vida* se obtuvo un resultado alto, pues usando las herramientas vistas a lo largo del proceso, pudieron construir sus relatos de manera adecuada, comprender los de sus compañeros y dar una opinión tanto oral como escrita de sus diferentes experiencias.

Como siguiente referente se tomó el trabajo de grado realizado por Sepúlveda (2020) llamado *Mejoramiento del proceso lectoescritor mediante el método Lesmes*. Esta investigación de tipo cualitativo y enmarcada en la investigación-acción, tuvo como objetivo fortalecer el proceso lectoescritor de niños de grado 2° por medio del Método Lesmes. Este proyecto dio como resultado una mejora significativa en el proceso de lectoescritura desde el trabajo de coordinación viso-manual, orientación espacial y grafomotricidad, partiendo de ejercicios de motricidad fina para generar estímulos en las manos y de esta manera fortalecer el ejercicio de creación de trazos direccionados, la reproducción de patrones establecidos, en los cuales los elementos fundamentales a tratar fueron el tamaño y el espacio, así los niños contarían con los elementos requeridos para ejercicios de lectoescritura más complejos. Por otra parte, también se hizo un trabajo de fortalecimiento de la correspondencia entre imágenes y palabras para posteriormente escribirlas

sin apoyo visual, teniendo en cuenta el tamaño, la forma y el espacio entre grafemas además de signos de puntuación trabajados previamente en textos cortos.

Además, se hicieron ejercicios para fortalecer la comprensión y producción de textos a través de reconocimiento y posterior aplicación de estructuración y composición de párrafos para desarrollar ideas. A pesar de estos avances significativos, al momento de enfrentarse a la escritura libre, los niños presentaron dificultades como frustración y desmotivación al no saber cómo desarrollar la actividad, puesto que no habían realizado ejercicios de este tipo anteriormente, lo que provocó que los niños escribieran textos sin estructura y de manera desorganizada.

Por último, se encuentra la categoría de la escritura. En la investigación de Niño (2017) titulada *Literatura e imaginación: identificarse con el otro, conversación y escritura*, de tipo cualitativo, se llevó a cabo con niños del curso 304 de la Institución Educativa Distrital Hernán Durán Dussan, y buscaba cambiar la visión que tenían los estudiantes de la escritura como algo meramente mecánico y académico, por el contrario, quería mostrarse como una habilidad que trasciende las áreas del conocimiento y que permite ampliar este último por medio de preguntas, debates y paralelismos de los diferentes contextos, además de lograr un acercamiento más familiar con la literatura. Esta investigación dio como resultado que los estudiantes tuvieran mayor confianza y facilidad para expresar sus emociones y pensamientos desde la narración, además de estimular el pensamiento reflexivo, tanto de sí mismos como de sus pares.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se exponen los diferentes referentes teóricos que permiten una comprensión más amplia de las categorías necesarias para la realización de esta investigación como lo son la conciencia fonológica y la lectoescritura. Cabe aclarar que se hizo uso de la teoría

de las zonas de desarrollo próximo de Vygotsky para hacer el análisis de la relevancia de la edad en este proyecto.

2.2.1 CONCIENCIA FONOLÓGICA

De acuerdo con Bravo (2004) la conciencia fonológica es comprendida como el grupo de habilidades metalingüísticas que posibilitan a los sujetos el procesamiento de los componentes fonémicos del lenguaje oral, es decir, la agrupación de sonidos que constituyen una lengua. La conciencia fonológica se manifiesta en diversos niveles que van desde el reconocimiento de los sonidos que constituyen unidades como las palabras hasta la discriminación de unidades más pequeñas como los fonemas que las conforman. Así mismo, Gutiérrez y Díez (2018) definen la conciencia fonológica como una habilidad metalingüística que permite identificar las palabras y sus unidades subléxicas, como lo son las sílabas y los fonemas, además de combinarlas o segmentarlas según sea la necesidad del hablante.

La especialista y terapeuta en audición y lenguaje Vivó (2021) explica que los niños y niñas, desde que están en el vientre, tienen contacto con la lengua por medio de frases y enunciados, los cuales van adquiriendo un significado a medida que se hace uso de ellos. Esto se hace mucho antes de que comprendan las unidades más pequeñas que componen estas secuencias, tanto en la lengua escrita como en la lengua hablada, como lo son las palabras, las sílabas, los grafemas y los fonemas. La conciencia de estas unidades se desarrolla de manera natural con el tiempo y el contacto con la lengua. No obstante, en algunos casos, dicha conciencia se complejiza y toma más tiempo, lo que dificulta el proceso lectoescritor de los niños y niñas.

Según Vivó (2021) la conciencia fonológica cuenta con tres etapas de desarrollo, las cuales están compuestas por indicadores que permiten comprender de manera más precisa las áreas que abordan:

- **Conciencia léxica:** En esta etapa se parte de la *conciencia de la oración como unidad* en la que se expresan ideas. Posteriormente, se habla de *segmentación léxica*, la cual permite identificar las palabras como unidades más pequeñas que conforman la oración y por ende se pueden reconocer de manera individual. A continuación, se hace referencia al *reconocimiento léxico* que permite identificar la omisión o sustitución de alguna palabra dentro de la oración. Por último, la *manipulación léxica*, en la cual se hace uso de recursos como la adición, omisión o sustitución de palabras en una frase, una historia, una canción, etc.
- **Conciencia silábica:** En esta etapa se maneja una unidad menor: la sílaba, y se trabaja desde la *segmentación silábica*, en la que se fragmentan las palabras según sus sílabas para poder identificar su número y clasificación. Luego, se hace un *reconocimiento de sílabas*, en el que se identifican la sílaba inicial, medial y final, se estimula el reconocimiento de la rima para hacer una asociación de palabras con sonidos finales similares, se realizan ejercicios de fuga en los que es necesario completar palabras con sílabas faltantes, la identificación de absurdos fonológicos¹. Por último, la *manipulación silábica*, con la que pueden crearse palabras nuevas a partir de diferentes sílabas.
- **Conciencia fonémica:** En esta etapa se hace un trabajo mayor con la parte auditiva, partiendo desde el *reconocimiento de sonidos vocálicos*, lo que permite reconocer

¹ Fallos en la pronunciación de las sílabas de una palabra.

dichos sonidos en las diferentes sílabas de la palabra. Acto seguido, se hace el *reconocimiento de sonidos consonánticos*, en el que se reconocen estos sonidos, además de la realización de ejercicios de fuga e identificación de absurdos fonológicos. Posteriormente se lleva a cabo una *manipulación fonémica*, donde los fonemas son usados con la intención de dar paso a nuevas palabras por medio de la adición, la sustitución, la omisión, etc. Y, por último, se ejecuta un ejercicio de *análisis y síntesis fonémica*, en el cual se genera una articulación de los ejercicios previos y se forman palabras a partir de sonidos que la componen.

Para una mejor comprensión de esta categoría es necesario tener claros los conceptos de *fonema*, *grafema* y *sílaba*. En su *Curso de Lingüística General*, Saussure (1945) define al fonema como la unidad mínima propia del sistema fonológico de una lengua, es decir, el fonema no solo es un sonido específico, sino que este tiene la capacidad de discriminar significados en palabras diferentes. Yule (2010) lo define como un elemento crucial tanto en la configuración como en la disposición de la estructura fonológica de un idioma, es decir que, a diferencia de los sonidos físicos producidos por los hablantes de una lengua, los fonemas, al igual que en Saussure (1945), actúan como conceptos abstractos que permiten distinguir significados dentro de un sistema lingüístico. Por último, Katamba (1989) explica el fonema como una unidad mínima de sonido, la cual representa una gran importancia en la estructura y comunicación lingüística desde un análisis conjunto en lugar de individual, y cómo este se percibe y se utiliza en un contexto comunicativo.

Por otra parte, Crystal (2008) explica que, si bien el grafema es una unidad mínima al igual que el fonema, pertenece al sistema de escritura de una lengua, es decir que en lugar de ser un sonido es una representación gráfica. Pujol (2000) manifiesta que los grafemas son los signos

visibles que conforman la escritura de una lengua y que su función principal es la representación y codificación de las unidades del sistema fonológico de su lengua correspondiente, es decir que son los intermediarios entre el sistema fonológico y la representación escrita de este. Contreras (1994, como se citó en Pujol, 2000) al igual que Pujol y Crystal presenta al grafema como la unidad mínima del sistema de escritura de una lengua, sin embargo, esta definición está enmarcada en lo que el autor designa como *criterio inmanente*, esto quiere decir que para Contreras (1994) la lengua escrita no es estrictamente la transcripción de la oralidad, sino que es un sistema independiente, lo que significa que, si bien están relacionados, no son idénticos ni intercambiables.

En lo que a la sílaba respecta, Colina (2015) la define como una unidad compuesta por sonidos que forman un pico de volumen, creciendo hacia el centro y disminuyendo al final, es decir que cuando se habla de una sílaba, se hace referencia a sonidos organizados en una secuencia particular y la variación en la intensidad sonora. De acuerdo con Pérez (2009), la sílaba no representa exclusivamente una unidad del lenguaje oral, también juega un papel fundamental en la percepción y organización de los sonidos que escuchan los hablantes de una lengua; esto implica que no solo es un componente primordial en la formación de palabras y frases, sino que del mismo modo interviene como una medida temporal que constituye la percepción auditiva. Esto implica que la manera en la que organizamos el flujo continuo de sonidos tanto de unidades mínimas como compuestas, en este caso la sílaba, contribuye a la comprensión y procesamiento del habla. Por otra parte, Quillis (1997, como se citó en Pacherrez, 2011) la define desde tres perspectivas: la lingüística, en la que la expresa como una unidad elemental en la cadena hablada y la cual está compuesta por uno o más sonidos; la descriptiva, en la que se afirma que la sílaba es una unidad fonética que consiste en una secuencia de sonidos

que se pronuncian en un solo impulso vocal; y la articulatoria, en la que esta unidad es el resultado de la producción de sonidos articulados que se emiten entre dos momentos de relajación muscular durante el acto comunicativo.

En este sentido, vemos que la conciencia fonológica juega un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los sujetos que hacen uso de un lenguaje oral. Esta influye considerablemente en los procesos lectoescritores, en tanto es un primer acercamiento a la lectura interviniendo en fases anteriores y posteriores, y asimismo un puente hacia el lenguaje escrito al abrir camino a la decodificación del código escrito (Badian, 1995, como se citó en Bravo, 2004).

Por lo tanto, es posible afirmar que, al ser una herramienta fundamental para la adquisición y posterior desarrollo de las habilidades lingüísticas, la conciencia fonológica contribuye a una correcta comprensión de otras áreas del conocimiento, las cuales, sin duda alguna dependen del lenguaje, ya sea para la difusión de procesos, experiencias o resultados. Asimismo, contribuye a una mejor comunicación y a una mejor interacción con el contexto en el que se desenvuelven los sujetos, lo cual es indispensable para elaborar una opinión crítica. Sin embargo, la conciencia fonológica debe contar con un desarrollo óptimo de sus etapas, puesto que, de no desarrollarse en conjunto, estas pueden tener falencias que interfieran más adelante con los procesos anteriormente mencionados.

2.2.2 LECTURA

La pedagoga, psicóloga y escritora Emilia Ferreiro define la lectura como un proceso mediante el cual los seres humanos interpretan el mundo para hallarle un sentido, a través de la palabra escrita (Ferreiro, 1979). Mientras que la investigadora y licenciada en ciencias de la

educación Ana Teberosky, expresa que la lectura es una herramienta que le permite a los seres humanos procesar la información recibida a través de códigos gráficos (Teberosky, 2005).

La profesora Lerner (2001) propone que la lectura al igual que la escritura, es un proceso tanto individual como social, y que este debe desarrollarse partiendo del conocimiento y la experiencia previos de los niños, y hace una crítica a la escuela al infravalorarla y supeditarla al mero hecho de aprender a leer, y cómo este proceso se limita a enseñar una lectura lineal sin tener en consideración las diferentes modalidades de lectura de las que hacen uso los lectores (Lerner, 2001).

La autora plantea diferentes herramientas didácticas a desarrollarse, partiendo de que la lectura, además de ser un objeto de enseñanza es un objeto de aprendizaje para que así tenga sentido para los niños al ser algo conocido para ellos. Un ejemplo es, lo que Brousseau denominó, *las situaciones a-didácticas* (Brousseau, 1986, como se citó en Lerner, 2001) en las que los estudiantes deben resolver una situación por sí mismos, dado que están diseñadas para que, aún con intervención del docente, solo pueden ser resueltas por los estudiantes y el conocimiento que poseen lo que es un trabajo muy similar al de Negret (1996) con las *situaciones significativas*.

Por otra parte, la profesora e investigadora Solé (1992) define la lectura como un proceso en el que interactúan dos partes: el lector y el texto, y de dicha interacción el lector desea conseguir información lo que básicamente guía su lectura² (Solé, 1992) y nos la presenta como un proceso con cierto grado de dificultad, el cual debe contar con un acompañamiento de principio a fin y debe tenerse en cuenta la permanente conexión entre la lectura, la comprensión

² Solé (1992) lo expresa como *Leer para algo*.

y el aprendizaje. Sin embargo, Solé concuerda con Lerner en lo que a las modalidades de lectura refiere, explicando que dependiendo del objetivo que tenga el lector, la modalidad se verá condicionada pues

cuando el objetivo es obtener información general sobre la actualidad nacional, el lector opera en forma selectiva: lee los titulares de todas las noticias y los copetes de las más importantes (para él), pero se detiene sólo en aquellas que le conciernen directamente o le interesan más...; cuando el objetivo de la lectura es resolver un problema práctico, el lector tiende a examinar escrupulosamente toda la información provista por el texto, ya que esto es necesario para lograr poner en marcha el aparato que quiere hacer funcionar o para que el objeto que está construyendo tenga la forma y las dimensiones adecuadas...; cuando se lee por placer, uno puede centrarse en la acción y saltar las descripciones, o releer varias veces las frases cuya belleza, ironía o precisión resultan impactantes y prestar poca atención a otras partes del texto... (Solé, 1993, como se citó en Lerner, 2001 p. 128)

Adicionalmente, Lerner (2001) expresa que las modalidades de lectura pueden usarse en diferente orden y contexto según lo requiera el lector, es decir los textos informativos pueden ser leídos para obtener el punto de vista del autor o, de igual manera, para hacer un análisis crítico de una situación, al igual que puede hacerse este proceso con otros tipos de texto. En otras palabras, hay múltiples textos para múltiples propósitos que pueden ser leídos de múltiples maneras en múltiples combinaciones según el lector lo requiera.

Por lo que se refiere a Cassany (2006) la lectura es un elemento fundamental para la formación tanto individual como social de los sujetos y va más allá de la decodificación del texto es un punto de convergencia de tres perspectivas sobre la lectura: la lingüística, la

psicolingüística y la sociocultural. El punto de vista lingüístico centra el foco de atención en el texto y la recuperación del valor semántico de este; el psicolingüístico se centra en la mente del lector y las habilidades cognitivas con las que este cuenta; y el sociocultural se centra en el contexto que rodea tanto al lector como al texto, para de esta manera hallarle un sentido al texto.

Aunado a esto, Cassany (2006) menciona que existen tres niveles de comprensión que se pueden presentar al momento de leer: *las líneas*, *entre líneas* y *tras las líneas*. La comprensión de *las líneas* es superficial, abarca el sentido literal del texto, la información explícita de este, por ejemplo, personajes, lugares, acciones, ideas principales, etc. La comprensión *entre líneas* es deductiva, se usan los elementos del texto para hacer inferencias respecto a este y se deja en segundo plano la lectura literal. Por último, pero no menos importante, está la comprensión *tras las líneas*, esta nos permite vislumbrar el punto de vista o la ideología del autor, pues no se presenta de manera explícita ni da elementos para deducciones. En este nivel de comprensión da paso a la criticidad y a la capacidad de análisis de los sujetos.

Otro aspecto muy importante de la lectura es la fluidez, Wolf y Katzir (2001) la definen como la habilidad de decodificar un texto sin errores. A través de una lectura con un ritmo constante y correcta pronunciación de las palabras, lo que contribuye significativamente a la comprensión lectora. Conforme al Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2022), se deben evaluar 3 aspectos de la fluidez: *la velocidad*, *la precisión* y *la prosodia*. La velocidad se evalúa desde el reconocimiento inmediato de las palabras y su constancia durante la lectura, es decir, que no se hagan pausas innecesarias; la precisión determina el nivel de decodificación del lector, es decir, el reconocimiento de las correspondencias grafema/sílaba/palabra-sonido, lo que permite identificar la familiaridad que tiene el lector con el vocabulario. Por último, la prosodia,

esta evalúa la lectura y comprensión de las palabras que se leen de manera oral, marcando así, por ejemplo, la entonación o las pausas que determinan la forma del texto. (MENA, 2022)

Es posible apreciar que para los diferentes autores anteriormente citados la lectura va más allá de ser solo un proceso de decodificación, es una herramienta muy poderosa para interpretar el mundo, que además de proporcionar información a los sujetos, les permite formar un criterio y una postura frente a las situaciones que enfrentan en su día a día, desde qué superhéroe quieren que gane en un enfrentamiento en un cómic, comprender los motivos de un villano en un cuento hasta a qué nación apoyar en un conflicto, o por cuál presidente votar en el futuro.

2.2.3 ESCRITURA

La escritura ha representado uno de los mayores retos en la labor docente a lo largo de los años puesto que es un proceso complejo que comienza antes de la etapa escolar y es reforzado a lo largo de esta.

De acuerdo con Cassany (1999) la escritura es un hecho cultural, pues a diferencia del habla que se desarrolla de manera natural, y casi que se podría decir genética, la escritura se construye en relación con la sociedad, es decir, esta habilidad se ha usado desde sus inicios para registrar eventos y saberes, comunicarse a distancia o controlar grupos. Sin embargo, también explica que la escritura es una muestra de la actividad lingüística de los humanos y que puede encontrarse en diferentes situaciones de interacción, comparándola con el monólogo o la conversación. De igual forma, Teberosky (1979) establece que la escritura es la base tanto de la cultura como de la ciencia, pues sin esta no se podría consignar el conocimiento para transmitirlo y este a su vez se perdería en el tiempo.

Esta habilidad del lenguaje pasa por diferentes etapas que Ferreiro y Teberosky (1979) explican de la siguiente manera: *Icónica*: corresponde al garabateo, trazos iniciales acompañados de una explicación; *Indiferenciación entre dibujo y escritura*: se hace uso indiscriminado de grafías y dibujos que para los niños tienen sentido; *Construcción de formas de diferenciación*: los niños empiezan a asimilar que hay reglas para escribir y por ende comienza la interacción con ellas; *Producción fonética*, a partir de este punto, los niños empiezan a encontrar relación entre la grafía y el sonido; *Correspondencia fonética*: de manera autónoma asignan sonidos a grafías, sin embargo, aún siguen presentándose errores de correspondencia, especialmente con sonidos similares.

El pedagogo, psicólogo y creador del *Programa Letras*, Juan Carlos Negret, explica en su trabajo *Hojas Pedagógicas* (1995–1998) las diferentes etapas por las que atraviesa un niño al momento de adquirir el código escrito. Este proceso³ va de la mano con diferentes tipos de grafías, los cuales le permiten al niño ir creando una conciencia de cómo se expresa de manera escrita, empezando por los *rayones*, que son trazos⁴ burdos usados indistintamente para escribir y/o dibujar, sin embargo, a pesar de no ser inteligibles para un adulto, estos tienen sentido para el niño y puede dar cuenta del mensaje. Luego pasa a los *garabatos*, grafismos semiestructurados, que para el niño se asemejan a los grafemas que ve en textos con los que ha tenido un contacto global; para posteriormente pasar a las *pseudoletras*, las cuales ya son grafías estructuradas e independientes unas de otras que empiezan a tomar características gráficas de las letras

³ Negret aclara que los niños, en un principio, no tienen una hipótesis frente al código alfabético, solo poseen ideas generales o globales sobre textos escritos. Es por esto por lo que el acompañamiento permanente durante la adquisición del código se hace indispensable para un óptimo desarrollo.

⁴ Los trazos, según Ferreiro y Teberosky (1979) son las figuras o formas que producen los niños antes de escribir de manera convencional.

convencionales. El proceso termina con las *letras*, grafías convencionales, usadas en la cultura de manera generalizada.

Si bien, el aspecto gráfico de la escritura se lleva a cabo por partes, el niño siempre tiene algo que contar y sus textos siempre tendrán una linealidad y un sentido para él. Negret (1996) sugiere, para este proceso, lo que denomina *situaciones significativas*, aspectos cotidianos o con los que interactúa en su contexto, en los cuales adquiere experiencia y comparte con otros, lo que hace que este tenga algo que transmitirle al mundo. Estas situaciones se desarrollan a lo largo de tres etapas: *el origen, el montaje y la producción*. El *origen* es el acontecimiento del que se quiere hablar, por lo general, este es un evento fuera de lo común, como un cumpleaños, una visita, algo inesperado, etc. El *montaje* se da cuando se representa la situación, se le da vida al evento, lo que lleva a este a ofrecer una experiencia llena de interacciones. Por último, la *producción* le permite al niño, a través de la elaboración de un texto, desarrollar la idea en un formato para expresar la experiencia adquirida durante la situación⁵.

A lo largo del proceso de creación basado en *situaciones significativas*, es necesario que el docente intervenga. Negret (1996) propone tres formas de intervención para el proceso:

- El *contacto*: Se observan diferentes tipos de texto y se toman como base para la producción del texto propio.
- La *contrastación*: Se fomenta una comparación constante con otras creaciones textuales, así se pueden tomar las diferencias como nuevo aprendizaje y futuras herramientas.

⁵ Si bien es una actividad de creación literaria, no se le da plena libertad al niño para que escriba lo que quiera, la creación debe seguir un tipo de texto, formato y una intencionalidad.

- La *circulación*: Se establece a quién va dirigido el texto, quién será el receptor de lo que el niño tiene para contar.

La intervención del docente debe ser mínima, así se fomenta el trabajo autónomo sin dejar al estudiante por su cuenta, lo que fortalece su pensamiento crítico, confianza e independencia. Por el contrario, si el docente interfiere demasiado, limita las capacidades del estudiante como la toma de decisiones y la resolución de problemas pues estará condicionado a la opinión y acción de un tercero. Se debe buscar un equilibrio entre la exploración del estudiante y la orientación del docente, y que este sea el ambiente propicio para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del niño.

En cuanto al momento de creación textual, el niño debe considerar que, según su intencionalidad, se requiere un formato, por ejemplo, si quiere explicar los pasos de una receta, debe saber qué formato seguir para que sus lectores comprendan que es una receta. Para este fin, Negret (1996) explica seis diferentes formatos que pueden ser usados según su intencionalidad:

Tabla 1

Formatos de creación textual según Negret

Función	Normativa	Interaccional	Instrumental	Reflexiva	Expresiva	Informativa
Ejemplo	- Reglamentos - Leyes - Letreros de prohibición	- Invitaciones - Cartas - Clasificados	- Formularios - Recetas - Manuales de instrucciones	- Cuestionarios de preguntas - Exámenes - Aforismos	- Poemas - Cuentos - Diarios	- Libros - Periódicos - Enciclopedias

Fuente: Creación propia con base en Negret (1996), 2023

Además de los aspectos expuestos, existen dos elementos fundamentales al producir textos: Coherencia y Cohesión. Para Manayay (2007) (como se citó en Medina y Arnao, 2013), la coherencia se refiere a la parte del significado del texto, es decir, al mensaje que se quiere transmitir y la claridad y efectividad de este; mientras que la cohesión hace referencia a la parte estructural del mensaje, es decir, el contenido del mensaje (sustantivos, adjetivos, conectores, signos de puntuación, etc.). Sin estos, la comprensión del texto se reduce significativamente, pues las ideas no son claras y no se llega a comprender la intencionalidad del autor.

Por último, es imperativo considerar cada producción textual como un texto en proceso o un borrador, pues por medio de la constante corrección los niños irán interiorizando el conocimiento y rectificando los diferentes errores que se cometan durante el proceso de escritura.

2.2.4 ZONAS DE DESARROLLO PRÓXIMO

El psicólogo y epistemólogo Lev Vygotsky (1978) estableció la teoría de las zonas de desarrollo para evaluar el estado actual de desarrollo de los niños y mejorar la manera de trabajar. Esta teoría propone que el niño tiene dos niveles de desarrollo, el *nivel de desarrollo real* y el *nivel de desarrollo potencial*. El *nivel de desarrollo real* determina la capacidad del niño de resolver un problema de manera independiente y el *nivel de desarrollo potencial* determina en qué medida se puede resolver el problema con la guía de otra persona, ya sea un adulto u otro niño, es decir, que las *zonas de desarrollo próximo* son la distancia que hay entre un nivel y el otro.

Vygotsky (1978) explica que el trabajo conjunto y cooperativo en etapas tempranas permite a los niños realizar actividades que serán reproducidas de manera individual y autónoma en etapas posteriores de manera satisfactoria, basándose en el principio de compartir el conocimiento por parte de quienes más tienen con quienes menos. Además, Vygotsky (1978)

también afirma que, para el éxito de esta teoría es necesario enfocarse en el desarrollo prospectivo de los sujetos y no retrospectivo, es decir, dar más relevancia a los procesos que están comenzando a desarrollarse que a los que ya cumplieron su etapa de maduración.

Para comprender el concepto de las zonas de desarrollo próximo es necesario el planteamiento de un nuevo sistema de evaluación basado en la imitación, pues solo se evalúa su capacidad de resolución independiente y se deja de lado su capacidad imitativa, la que en realidad nos revela el nivel de desarrollo mental del niño, como explica Vygotsky (1978) la capacidad imitativa y las acciones realizadas gracias a esta superan considerablemente los límites de las acciones que realizaría de manera independiente.

Dicho esto, el trabajo imitativo y el trabajo en grupo se hacen indispensables en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de un grupo en el que es evidente la heterogeneidad de conocimiento debido a la edad y a la intermitencia escolar, más aún cuando se trata de un curso de aceleración en el que debe hacerse un trabajo de nivelación relacionado tanto al desarrollo real como al desarrollo potencial, lo que permite un trabajo tanto a nivel grupal como individual, supliendo las necesidades del aprendizaje en ambos casos para un desarrollo integral.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

Para este proyecto de investigación se tuvo en cuenta una metodología enfocada en la educación, transformación y emancipación de los sujetos. A continuación, se explican el paradigma, enfoque y metodología utilizados para la formulación de este proyecto.

3.1 PARADIGMA

Este proyecto de investigación se contextualiza en el paradigma de investigación denominado crítico-social, el cual, según Alvarado y García (2008), se basa en la crítica social en aras de formar sujetos autorreflexivos y piensa el conocimiento como una construcción basada en las necesidades colectivas, además de postular la autonomía como una herramienta liberadora y racional que se obtiene a través de la instrucción de sujetos en pos de la participación y posterior transformación social.

Melero (2012) explica que este paradigma, además de examinar y concebir la realidad sobre la que se hace una investigación, debe tener un impacto y provocar una transformación de carácter social en la vida de los sujetos en contacto con dicha realidad. La investigación crítico-social no solo recolecta datos y los procesa para dar un producto, esta conlleva problemáticas reales de una población, el impacto que tiene en esta y cómo las intervenciones del investigador pueden llegar a transformar la realidad del grupo a estudiar.

Al igual que Alvarado y García (2008), Ramírez (2009) manifiesta que la investigación crítico-social se basa en la autorreflexión que conlleva una postura crítica tanto del investigador, como de los sujetos. Esta postura se logra a partir de un proceso investigativo en el que el investigador selecciona un objeto de estudio y un fenómeno a analizar y, posteriormente,

transforma dicho objeto para el beneficio de una comunidad, obteniendo así un resultado que genere conocimiento, desde la teoría y la práctica.

Con la implementación de este paradigma en la presente investigación, se busca la transformación de la realidad social de una población específica desde la educación, brindándoles herramientas que enriquezcan su autorreflexión y su intelecto, dado que esta perspectiva permite vislumbrar el impacto de un nivel lectoescritor deficiente, no solo en su ambiente académico, sino en sus interacciones con su realidad social y en su postura crítica frente a diferentes situaciones que pueden afectarles en múltiples esferas.

3.2 ENFOQUE

El presente proyecto de investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo de investigación, el cual es definido por Hernández, Fernández, y Baptista (2014) como la recolección y análisis de datos que permiten mejorar las preguntas de investigación o dar paso al surgimiento de nuevos interrogantes en el proceso de investigación. A diferencia del enfoque cuantitativo, este permite la formulación de la hipótesis antes, durante o después de la recolección y posterior análisis de los datos recolectados. Este enfoque busca inquirir sobre los fenómenos que vive un grupo en particular y cómo estos lo afectan y a su entorno.

Según Loayza (2020), la investigación cualitativa enfatiza la manera y la razón por la que ocurre un fenómeno, además de encauzarse en su comprensión desde diferentes perspectivas como conceptos, experiencias, pensamientos o sentimientos. Para esto, se debe hacer una recolección de datos, ya sea imágenes, audios, registros textuales o revisión documental (Loayza, 2006, como se citó en Loayza, 2020), lo que permitirá definir las variables y hacer un análisis más profundo, esto establece una diferencia notable con el enfoque cuantitativo, pues en este

último se busca probar una hipótesis, más no la comprensión del fenómeno como tal. (Loayza, 2020).

Anguera (1986) define la investigación cualitativa como una estrategia en la que es necesaria una exhaustiva pormenorización de un fenómeno, conducta o acontecimiento que se quiere investigar. Esta explicación debe hacerse de la manera más objetiva posible para poder captar un resultado que genere conocimiento, es decir, el resultado de una investigación cualitativa debe producir saberes que no se tenían al principio. Por otra parte, la investigación cualitativa no tiene un método de análisis de información definido, lo cual supone una dificultad pues deja al investigador con un banco de datos y variables (Miles como se citó en Anguera, 1986) que deben analizarse según como el fenómeno y la investigación lo requieran.

En este sentido, la investigación cualitativa, al no ser lineal, permite una mayor flexibilidad al analizar datos, ya que, al buscar entender un fenómeno, se requiere una constante revisión lo que permite mayor veracidad y exactitud del resultado. Es por ello por lo que para esta investigación se hace pertinente el enfoque cualitativo al tener como objeto de estudio un fenómeno que afecta a una población, en este caso el bajo nivel lectoescritor en un grupo de aceleración; y cómo puede verse impactado este fenómeno con una intervención pedagógica enfocada a la mejora de estas habilidades del lenguaje a través de la conciencia fonológica.

3.3 METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología, este proyecto se basa en la investigación-acción educativa (IAE). Parra (2009) rastrea el uso de la investigación-acción en el área de la educación por primera vez en el *Teachers College*, perteneciente a la Universidad de Columbia, por el decano S. Corey, quien buscaba transformar esta institución en un centro de investigación con el fin de dar solución a diferentes problemáticas que surgen a lo largo del ejercicio docente y que son

bastante comunes. Para este momento, el investigador era un apoyo para el docente, quien contribuiría de manera rápida y eficaz a la resolución de las diferentes situaciones que se presentan en el aula. Posteriormente en Europa, la IAE se encaminó a modificar y mejorar situaciones que afectan a una comunidad, haciendo a todos sus miembros partícipes de dicha transformación, integrando la experiencia de la población participante de la investigación, para identificar la problemática y el conocimiento de los investigadores, quienes buscan las posibles soluciones.

Por otra parte, Restrepo (2004) manifiesta que la IAE pretende sistematizar el proceso de investigación sobre la práctica docente en la que se enseña, a la vez que se investiga. Este tipo de investigación está permeada por el saber pedagógico, es decir que, contrario a sus inicios, el docente es investigador, lo que permite, a lo largo del proceso generar una reflexión y una transformación de la práctica educativa. Este saber pedagógico se construye desde la transformación de las prácticas sociales, lo que hace de la población un participante activo durante el proceso investigativo.

De acuerdo con Elliot (2005) la investigación-acción en la escuela está directamente relacionada con problemas prácticos en el aula, y busca, mediante un diagnóstico, encontrar la problemática que afecta a una población, su posible origen y diferentes factores que puedan influir, y, en conjunto con el grupo seleccionado, buscar la mejor resolución a dicho desafío pedagógico. Posteriormente, debe hacerse la selección de los instrumentos de recolección de información y el proceso que se seguirá para desarrollar el plan de acción, esto, teniendo siempre una libre comunicación con la población que se ve afectada y que, como resultado de todo el proceso, tendrá una postura autorreflexiva, lo que permitirá un cambio significativo en el grupo de estudio.

Esta metodología se hace relevante para la presente investigación en tanto busca, a través de la participación de la población a investigar (el grupo de aceleración de ciclo dos), el cambio de una problemática (nivel deficiente de lectoescritura). Sin embargo, esto debe hacerse desde la participación y autorreflexión de los sujetos participantes, pues se quiere conseguir un progreso desde su núcleo y no uno impuesto por el docente para la mejora académica, dado que las habilidades del lenguaje que propenden mejorar en esta población les permiten interactuar con el mundo y no solo para tener un buen desempeño dentro del aula.

3.4 INSTRUMENTOS

La recolección de información para esta investigación se hizo a través de los siguientes instrumentos: *la encuesta sociodemográfica, la prueba diagnóstica, la observación y el diario de campo.*

- La encuesta sociodemográfica busca recolectar datos sobre la población en la que se desea aplicar una investigación para poder verificar posibles factores externos que influyan en la investigación. De acuerdo con Cisneros et al. (2020) para realizar una encuesta es necesario establecer la información que se desea recolectar, luego se debe crear un formulario estructurado para que se comprensible para quienes lo responderán, así se obtendrá la información requerida para la investigación. (Ver Anexo 2)
- La prueba diagnóstica proporciona información al investigador sobre el estado inicial de una situación o problemática. Para esta investigación se realizaron dos pruebas diagnósticas (Ver Anexo 3), la primera de escritura (Ver Anexo 3.1) y la segunda de lectura (Ver Anexo 3.2), esto con el fin de determinar el estado inicial de sus habilidades lingüísticas, y así, crear una propuesta de intervención para mejorarlas.

- La observación, según Bonilla y Rodríguez (2005), le permite al investigador evidenciar el contexto en el cual se desarrolla la problemática a estudiar y cómo esta afecta a los sujetos tanto de manera individual como colectiva. Esto le concede al investigador una visión más completa del fenómeno a estudiar y la oportunidad de registrar la información (actores, comportamientos, espacio y tiempo) en el diario de campo para su posterior análisis.
- El diario de campo según Valverde (1993) es un instrumento descriptivo de recolección de información que le permite al investigador llevar un registro, tanto cuantitativo como cualitativo, de los diferentes sucesos, participantes, factores y consecuencias que evidencia en su trabajo de observación, para, posteriormente, llevar a cabo su análisis. El diario de campo le facilita en gran medida el trabajo al investigador en tanto que este evita perder información que puede estructurar luego de su registro, así el análisis será más completo y ordenado (Ver Anexo 1).

3.5 MATRIZ CATEGORIAL

Tabla 2

Matriz categorial

Unidad de Análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Autores
Conciencia fonológica	Etapas de desarrollo	Conciencia léxica	Describir los efectos del reconocimiento de la conciencia fonológica en el mejoramiento de las habilidades del lenguaje.	Bravo Gutiérrez & Díez Vivó
		Conciencia silábica		
		Conciencia fonémica		
Lectoescritura	Lectura	Niveles de Comprensión	Apreciar la relación entre el desarrollo de la conciencia	Cassany Ferreiro Lerner

		Fluidez	fonológica y la mejora de los niveles de comprensión lectora correspondientes al ciclo 2.	MENA Solé Teberosky Wolf & Katzir
	Escritura	Errores de Escritura	Describir los efectos del reconocimiento de la conciencia fonológica en el mejoramiento la escritura.	Cassany Castillo Ferreiro Manayay Negret Teberosky
		Coherencia y Cohesión		

3.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para la realización de esta investigación se garantizó la Ley General de Protección de Datos Personales o Ley 1581 de 2012, por lo que todas las estudiantes que participaron contaron con previa autorización de sus padres o cuidadores a través de un consentimiento informado expedido por la Universidad Pedagógica Nacional donde se les informó en qué consistía la investigación y su objetivo final para proporcionar claridad sobre la información que se manejó y cómo se usó.

CAPÍTULO IV: TRABAJO DE CAMPO

4.1 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La propuesta de intervención pedagógica implementada en esta investigación pretende mejorar las habilidades lectoescritoras a través de la conciencia fonológica del curso de aceleración de ciclo 2 del programa *Volver a la escuela* del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Esta propuesta consiste en la implementación de actividades basadas en el habla, ya que es la habilidad del lenguaje que mejor manejan las estudiantes, que posteriormente tendrán un componente de lectura y escritura, los cuales contribuirán a la mejora de estas habilidades.

Las actividades están divididas en tres fases: *fase inicial o de concientización, fase intermedia o de implementación y fase final o de evaluación.*

4.1.1 FASE DE CONCIENTIZACIÓN

Esta fase consiste en la presentación de la investigación, el objetivo a alcanzar y el resultado final que se busca obtener. Está constituida por seis actividades distribuidas en cinco intervenciones para concientizar a las estudiantes de la importancia de la conciencia fonológica en su proceso lectoescritor desde diferentes aspectos, ya que el habla es la habilidad del lenguaje que mejor maneja el grupo. Por esta razón, en cada sesión se ejecutan actividades de reconocimiento fonémico y grafémico, segmentación de palabras de un texto (Vivó, 2021) y la producción de textos escritos a partir de situaciones significativas (Negret, 1996), de las que conocen el vocabulario. Cabe aclarar que para esta fase se planea una actividad por sesión, puesto que, al ser la fase de concientización, se da lugar a la adaptación. Al momento de finalización de esta fase, se hacen correcciones de los ejercicios para interiorizar lo aprendido y estimular el proceso de autorreflexión.

4.1.2 FASE DE IMPLEMENTACIÓN

Esta fase está compuesta por nueve actividades distribuidas en cinco sesiones. Se realiza actividades tanto grupales como individuales para determinar el nivel de desarrollo por parte de las estudiantes (Vygotsky, 1978). Se hace un proceso constante de rectificación para que las estudiantes puedan identificar los errores cometidos durante el desarrollo de las actividades y posteriormente tengan la opción de corregirlos, de esta manera se busca interiorizar el conocimiento. Se hace uso de textos tanto escritos como gráficos para reforzar la comprensión literal e inferencial de estos (Cassany, 2006), además de fortalecer la creación textual según su intencionalidad (Negret, 1996).

Así mismo, se crea material de apoyo, como guías de trabajo y actividades didácticas en clase, que se basan en las categorías de la conciencia fonológica, la lectura y la escritura, y en las que se utilizan, en algunas ocasiones, recursos del entorno, para llevar a cabo un proceso de enseñanza/aprendizaje pertinente. Adicionalmente, se hace la introducción y profundización de los diferentes indicadores a mejorar, y posteriormente talleres para poner en práctica el conocimiento adquirido, para así generar un proceso de aprendizaje significativo y seguir trabajando en la autorreflexión y la criticidad.

4.1.3 FASE DE EVALUACIÓN

En esta última fase, compuesta por cinco actividades distribuidas en dos sesiones, se busca evaluar el proceso individual y grupal y evidenciar las mejoras presentadas. Para esto, se hacen pruebas de decodificación de un mensaje secreto basado en un código pictográfico para evaluar los niveles de comprensión (Cassany, 2006) además de la segmentación léxica y silábica (Vivó, 2021). Posteriormente, se hace un ejercicio de escritura basado en una situación real o

significativa (Negret, 1996) para corroborar la mejora de esta habilidad, su aplicación a contextos cotidianos y el lenguaje empleado para este. Por último, se hacen dos pruebas de cierre, esto para ser contrastadas con las pruebas diagnósticas e identificar el avance hecho a lo largo de la intervención.

Para el desarrollo de las fases anteriormente mencionadas, se creó una matriz en la que se explica cómo están constituidas, con qué actividades cuentan y los indicadores de logro que se evalúa en cada una de ellas, los cuales se crearon a partir de lo establecido por el MinEducación (2020) en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, es decir, los diferentes elementos del lenguaje que las estudiantes deberían estar en capacidad de utilizar. Además, estos indicadores evalúan los diferentes aspectos a mejorar de las habilidades lingüísticas y el grado de mejora de estas (Ver Anexo 8).

A lo largo de esta intervención se busca motivar a las estudiantes a generar un proceso de autorreflexión, criticidad y mejora continua que se refleje no solo en las actividades propuestas o en la clase de lengua castellana, sino que también en las demás áreas académicas, al igual que en su cotidianidad. De igual manera, se busca mejorar el nivel lectoescritor de las estudiantes para que puedan seguir con un desarrollo de sus habilidades lingüísticas acorde a su edad y sus capacidades y que esto contribuya a su traslado a aula regular.

CAPÍTULO V: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El proceso de intervención que se desarrolló para esta investigación se llevó a cabo durante los períodos 2023-1 y 2023-2 con el propósito principal de mejorar el proceso lectoescritor de las estudiantes de ciclo 2 del programa VAE a través de la conciencia fonológica a lo largo de tres fases: *1. Concientización, 2. Implementación, 3. Evaluación.*

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) la recolección y análisis de información, en investigaciones cualitativas, son etapas que ocurren de manera simultánea. Para este tipo de investigación, los datos recibidos no son estrictamente estructurados, por lo que no hay una fórmula única a seguir al analizar la información. En esta investigación se analizaron los datos desde dos perspectivas: por fases y por objetivos específicos, ya que así se puede hacer un seguimiento más detallado del progreso de las estudiantes desde los objetivos propuestos y desde las actividades planteadas para alcanzarlos. Así, pues, la organización y análisis de datos se hizo a través de la instauración de un sistema que evalúa la evolución del proceso de lectoescritura basado en el desempeño^{6 7}, dividido en tres niveles de desempeño: *alto, medio y bajo*. Para llevar a cabo esta evaluación, se calificaron las actividades correspondientes a cada fase según los tres niveles anteriormente mencionados, se hizo un promedio, tanto del grupo, como de cada estudiante para así ver de manera más detallada los avances alcanzados obteniendo los siguientes resultados:

5.1 RESULTADOS POR FASES

⁶ Esta valoración se hace basada en cómo los **no aciertos** afectan la efectividad de la comunicación.

⁷ Es necesario aclarar que estos resultados se basan tanto en el desempeño como en la entrega de actividades y en la asistencia, pues algunas de las estudiantes tuvieron múltiples inasistencias, lo que no permitió llevar un proceso lineal con ellas. (Ver Anexo 5)

5.1.1 FASE DE CONCIENTIZACIÓN

Esta fase contó con 6 ejercicios: el primer ejercicio consistía en completar un poema usando los grafemas faltantes, con el fin de crear conciencia sobre el uso adecuado de estos y cómo su uso erróneo puede dificultar una correcta comprensión del mensaje debido a la falta de coherencia de este (Ver Anexo 4, A1). Previo a esto, se hizo una activación cognitiva indagando sobre la importancia del uso de los grafemas correctos en las palabras, esto para trabajar la conciencia fonémica (Vivó, 2021) (Ver Anexo 1, Diario de campo 1, 1-29). El resultado de esta actividad arrojó que el nivel de desempeño medio tuvo un 37% mientras el alto tuvo un 63%, a pesar de que las estudiantes presentaron algunos errores al momento de elegir los grafemas, es decir, los resultados muestran que la mayor parte de las estudiantes logró identificarlos correctamente para que el texto tuviera coherencia y el mensaje pudiera ser decodificado de manera exitosa.

En el segundo ejercicio, se propuso la segmentación por palabras de un poema con el fin de fortalecer la conciencia silábica y léxica (Vivó, 2021) (Ver Anexo 4, A2), con la intención de concienciar a las estudiantes sobre la separación de las palabras y cómo la comunicación se ve afectada al no realizar esta segmentación correctamente. Para el desarrollo de este ejercicio también se hizo una actividad previa donde se explicaba la importancia de la separación léxica (Ver Anexo 1, Diario de campo 2, 1-20). Este ejercicio mostró que el 81% del grupo tuvo un desempeño alto mientras el 19% tuvo uno medio, lo que implica que aún se presentaban dificultades al momento de identificar la correcta segmentación, pues algunas de las estudiantes se estaban basando en la cadena hablada para realizar la separación de las palabras. Esto indicó que se hace necesario continuar con el trabajo de conciencia fonológica.

Para la tercera actividad se propuso transcribir el poema que previamente debían segmentar (Ver Anexo 1, Diario de campo 2, 38-47) para que las estudiantes reforzaran la conciencia silábica y léxica (Vivó, 2021) (Ver Anexo 4, A3). Para la realización de la actividad, se les hizo entrega de la actividad anterior, en la que se les subrayó los no aciertos, pero no se les explicó en qué se habían equivocado, esto se hizo para estimular la resolución de problemas y por ende verificar sus zonas de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978). El nivel medio se mantuvo en 19%, lo que indica que este grupo no logró corregir de manera efectiva los no aciertos del ejercicio anterior, es decir, que no hubo corrección significativa de este. Por otra parte, y a diferencia de lo esperado, el nivel de desempeño alto disminuyó en comparación con la actividad anterior, teniendo un 69%, debido a que dos de las estudiantes, correspondiente al 12% del grupo, no presentaron el ejercicio pues aseguraron que pensaron que era una evaluación y que no sabían que se podía preguntar sobre el ejercicio (Ver Anexo 1, Diario de campo 2, 47-55), lo que hace que se incluya un nuevo nivel de desempeño: *0) no presentó* (Ver Anexo 5), lo que afecta el resultado tanto grupal como individual en tanto que la falta de actividades no permite evaluar habilidades específicas y disminuye su nivel de desempeño.

La siguiente actividad que se tenía planeada era un ejercicio de corrección de las actividades anteriores, sin embargo, se realizó la actividad de la planeación N°5 por sugerencia de la docente titular. Esta actividad estaba basada en las *situaciones significativas* de Negret (1996) y sus etapas: *el origen, el montaje y la producción*. Se planteó el escenario de una visita al servicio de urgencias (*el origen*), se indagó sobre los diferentes elementos que se pueden observar en ese contexto como la información que se debe suministrar, las diferentes condiciones que se deben cumplir para acceder al servicio, los procesos que se deben realizar, etc. Posteriormente se les dio la instrucción de realizar una representación en parejas sobre la

situación planteada (*el montaje*), sin embargo, algunas de las estudiantes decidieron trabajar de manera individual (Ver Anexo 1, Diario de Campo 3, 28-33). Con esta actividad se presentó una situación particular, la mayoría de las estudiantes se enfocaron en la personificación de la situación y al momento de recoger la evidencia, la cual corresponde a la etapa de *producción*, expresaron que habían olvidado registrar la información por escrito (Ver Anexo 1, Diario de campo 3, 34-37) lo que impidió el desarrollo óptimo de la prueba y de la cual no se obtuvieron los resultados esperados, pues solo el 44% del grupo entregó la actividad, es decir, el 56% obtuvo un nivel de desempeño de 0, el 19% obtuvo un nivel medio y el 25% obtuvo un nivel alto. Este resultado dificulta la evaluación de la escritura, habilidad que se buscaba mejorar a través de una situación y vocabulario familiar para las estudiantes.

Para la quinta actividad se propuso la corrección de los ejercicios realizados en las sesiones anteriores, por parte de las estudiantes, con el fin de generar conciencia de las falencias presentes en las actividades además de la interiorización de la corrección, es decir, la asimilación del uso correcto de los fonemas y de la segmentación silábica. Para esta intervención se promedió el desempeño de las estudiantes en la corrección de los tres primeros ejercicios relacionados con los poemas (Ver Anexo 4, Diario de Campo 4, 16-39) y se evaluó por separado el ejercicio de la situación significativa, dado que este último fue presentado por menos estudiantes que los otros ejercicios (Ver Anexo 4, Diario de Campo 4, 40-58).

Dada la inasistencia de la mitad del grupo para esta sesión, el nivel de desempeño del 50% fue 0, el 25% tuvo un nivel medio y el 25% restante tuvo un nivel alto, lo que comparado con los resultados de los primeros ejercicios es un descenso significativo. En cuanto a la corrección de la actividad de escritura basada en la situación significativa de Negret (1996), los resultados fueron aún más bajos, dado que, como se mencionó anteriormente, solo el 44% del

grupo hizo la entrega del producto, esto sumado a la inasistencia de esa sesión, el 75% del grupo tuvo un nivel de desempeño de 0, el 12,5% un nivel medio y el 12,5% un nivel alto.

En resumen, es posible evidenciar que a lo largo de la fase de concientización predominó un nivel de desempeño alto, el cual alcanzó un 46%, que, si bien es un resultado favorable dadas las diferentes situaciones presentadas a lo largo de esta primera etapa, se percibe que pudieron ser mejores. Por otra parte, los resultados mostraron que el 22% de las estudiantes tuvo un nivel medio, lo que plantea que existe un margen de mejora para lograr un resultado óptimo. Cabe destacar que, sorprendentemente, el grupo no registró un nivel de desempeño bajo, esto indica que de cierta manera la primera fase tuvo éxito. Sin embargo, presentó un nivel de 0 en un 32%, lo que dificulta la mejora de las habilidades del lenguaje de algunas estudiantes, especialmente de quienes cuentan con acompañamiento psicosocial.

5.1.2 FASE DE IMPLEMENTACIÓN

Esta fase estuvo constituida por 9 actividades distribuidas en 5 intervenciones⁸. En la primera intervención de esta fase se realizaron 3 actividades, las dos primeras dispuestas en una guía de trabajo y la tercera se desarrolló en una hoja aparte. La primera parte del recurso didáctico era un ejercicio de lectura, tanto literal como inferencial. Las estudiantes debían completar un esquema con información sobre los personajes y las acciones de estos que podían encontrar en enunciados (Ver Anexo 4, A7). Durante la explicación de la actividad, se le pidió a las estudiantes que de cometer un error no debían borrarlo o tacharlo, sino que debían ponerlo entre paréntesis y hacer la corrección al lado, con el fin de poder identificar los posibles errores de escritura que pudieran presentarse, además de incentivar la autocorrección e interiorización de

⁸ La última actividad de esta fase comparte intervención con la primera actividad de la fase de evaluación.

la corrección por parte de las estudiantes, hecho que las tomó por sorpresa pues manifestaron que, durante sus clases, no hay cabida para el error (Ver Anexo 1, Diario de Campo 5, 17-21)

Al considerarse un ejercicio con un alto grado de dificultad, se decidió hacerlo de manera colectiva, a través de la lectura en voz alta, pues se le dio la palabra a las estudiantes que quisieron participar, incluyendo a E12, estudiante quien es bastante tímida y sorprendió al grupo con su intervención (Ver Anexo 1, Diario de Campo 5, 22-31). Los resultados de esta prueba fueron considerablemente más favorables que en actividades anteriores, pues el 94% de las estudiantes tuvo un nivel de desempeño alto, con no aciertos mínimos, mientras el 6% tuvo un nivel de 0 puesto que la estudiante E15 no asistió a la sesión⁹, lo que significa que al no haber presentado ninguna de las actividades, no pudo evaluarse su nivel de desempeño real; esto implica que el trabajo colaborativo (Vygotsky, 1978) influye de manera positiva en la mejora de la lectura, pues, durante el ejercicio se llevó a cabo la corrección entre pares, además de generar un ambiente en el que las estudiantes se ayudaban y explicaban entre ellas, lo que permitía una mayor comprensión de los enunciados.

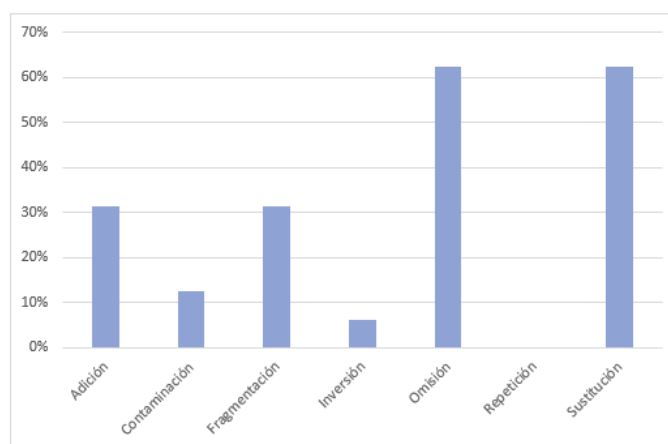
La siguiente actividad tenía como objetivo la producción escrita a partir de la información recolectada en el ejercicio anterior. Las estudiantes debían elegir a uno de los personajes del ejercicio de lectura y crear un texto en el que contaran una historia sobre este, su familia, sus gustos, sus actividades favoritas, etc. (Ver Anexo 4, A8). Al ser un texto más extenso que los creados anteriormente, había una mayor posibilidad de que se cometieran errores de escritura, de los cuales los más comunes fueron la omisión y la sustitución, ambos con un 63% (Ver Figura 14). En cuanto a los resultados de la prueba, se vio que el 6% del grupo tuvo un nivel de

⁹ De hecho, la estudiante estuvo ausente durante toda la fase de implementación.

desempeño alto, el 68% un nivel medio, el 13% bajo y el 13% tuvo un nivel 0. Este último resultado presenta una particularidad, pues corresponde a 2 estudiantes E15 y E7, quienes no presentaron por inasistencia y fraude respectivamente, dado que E7 no realizó su escrito, lo hizo una de sus compañeras (Ver Anexo 1, Diario de Campo 5, 69-84). Este resultado hizo evidente la necesidad de una segunda versión del documento para poder asimilar el error y la corrección de este, pues los niveles de desempeño de esta actividad fueron significativamente inferiores a los esperados.

Figura 14

Errores de Escritura Actividad Creación Textual



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Para el cierre de esta sesión se realizó una actividad denominada “veo veo”, consistió en dar una descripción de varios objetos que se encontraran dentro del aula, y las estudiantes debían escribir el nombre del objeto en una hoja más no decirlo en voz alta (Ver Anexo 1, Diario de Campo 5, 96-101). Las descripciones contaban con adjetivos, sinónimos, rimas y los posibles usos que los objetos pueden tener, para trabajar la inferencia, al tener que interpretar el mensaje

para obtener información que no se encuentra de manera literal en los diferentes enunciados, lo que Cassany (2006) denomina la lectura *entre líneas*, además de la conciencia léxica (Vivó, 2021) que permite la identificación de las palabras.

Se pudo observar que las estudiantes conocían la actividad previamente, así que comprendían las reglas y, de hecho, le respondían a la docente en formación al momento de decir *veo veo* para dar paso a la descripción (Ver Anexo 1, Diario de Campo 5, 101-105). Se realizaron 11 descripciones en total, los objetos a describir iban desde decoración del aula hasta estilos de peinado de las estudiantes. Los resultados de esta actividad mostraron que el 56% de las estudiantes tuvo un nivel de desempeño alto, que, si bien tuvo algunos no aciertos, no comprometieron en gran medida la comprensión de la información; el 32% tuvo un nivel medio al tener errores de escritura o confundir algunas palabras al momento de nombrarlas, y el 12% tuvo un nivel de 0, el 6% por inasistencia y el otro 6% porque E5 manifestó no querer participar, pues explicó posteriormente que el juego no era de su agrado pues le “recordaba algo malo”. Una posible razón por la que estos resultados se han visto disminuidos, a comparación de las actividades anteriores, puede ser la inasistencia y la no participación de algunas estudiantes, pues no se pudo evaluar el nivel en el que se encontraban para ese momento.

La actividad correspondiente a la siguiente sesión correspondía a la corrección del texto realizado en el ejercicio de la guía de trabajo, es decir la actividad de escritura de la sesión anterior. La corrección constante de los ejercicios permite además del reconocimiento de una falencia, el mejoramiento de esta y posterior mejora de las habilidades comunicativas, es por esto por lo que se incluyen las correcciones en las sesiones de intervención. La docente en formación realizó la entrega de los textos corregidos a las estudiantes, en los que solo se subrayaron los errores de escritura (Castillo, 2007) más no se corrigió, pues se busca que, a través de lo

aprendido en sesiones anteriores y de la conciencia fonológica, las estudiantes lleguen a la corrección por su cuenta. Sin embargo, es necesario aclarar que en los casos en los que las estudiantes no pudieron identificar el error, la docente en formación hizo acompañamiento sin darles la respuesta (Ver Anexo 1, Diario de Campo 6, 7-12).

Para esta corrección se les solicitó a las estudiantes que además de corregir los errores que presentaban sus escritos, hicieran una segunda versión de este, para que de esta manera la corrección fuera significativa, a lo que las estudiantes protestaron pues les parecía innecesario reescribir todo el texto (Ver Anexo 1, Diario de Campo 6, 13-21), a pesar de ello, las estudiantes accedieron. Los resultados de esta actividad presentaron mejoras en el nivel de desempeño en comparación con la primera versión, contando con un 31% en nivel alto, un 44% en nivel medio, un 19% en nivel bajo y un 6% en nivel 0. Esta actividad presentó ciertas particularidades, por ejemplo, E7 presentó la primera versión del texto en lugar de la segunda, pues como se mencionó anteriormente, ella no creó la primera versión, sino que lo hizo una de sus compañeras, así que en esta segunda oportunidad se le dieron nuevamente las indicaciones para que creara el texto, lo que no permitió la corrección de este y posicionó a la estudiante en un nivel de desempeño bajo para esta actividad. Adicionalmente, solo se presentó un 25% mejora en comparación a la primera versión del texto, pues el 44% de estudiantes, a pesar de haber realizado algunas correcciones, la efectividad comunicativa del texto se seguía viendo comprometida.

La siguiente sesión contó con 2 actividades, la primera de decodificación de un cuento en el que se hacía uso de pictogramas y la segunda sobre conciencia silábica. En el primer ejercicio las estudiantes debían decodificar un cuento corto que combinaba palabras e imágenes y posteriormente crear uno propio (Ver Anexo 4, A11) (Ver Anexo 1, Diario de Campo 7, 13-18). Solo el 75% del grupo presentó la actividad, pues el 25% restante no asistió a la sesión, factor

bastante constante durante esta fase de la investigación, el cual afecta significativamente el proceso. Previo al ejercicio se hizo una actividad de reflexión sobre las diferentes formas de lectura, pues de acuerdo con las estudiantes solo era posible leer textos escritos (Ver Anexo 1, Diario de Campo 7, 19-26). Con esta actividad se buscaba fortalecer la conciencia léxica (Vivó, 2021) pues era necesario reconocer las palabras y los conceptos representados por los pictogramas; y la lectura *en las líneas* y *entre las líneas* (Cassany, 2006) en tanto las estudiantes debían identificar tanto la información explícita representada por los pictogramas como la información implícita, que les permitía comprender el contexto de la situación. El 31% del grupo tuvo un nivel de desempeño alto, el 38% tuvo un nivel medio. El 6% un nivel bajo y el 25% un nivel 0, lo que significa que, si bien el ejercicio no fue demasiado complejo, las estudiantes tuvieron dificultades al momento de nombrar alguna de las imágenes, pues comprendían el concepto, pero no lograban usar una sola palabra para reemplazarlas y hacían uso de frases completas para nombrar un solo objeto que hacían redundantes los enunciados (Ver Anexo 1, Diario de Campo 7, 27-35). Varias estudiantes mostraron gran interés en esta actividad pues decidieron hacer uso de *situaciones significativas* (Negret, 1996) y expresiones poéticas para la creación de sus propios cuentos (Ver Anexo 1, Diario de Campo 7, 49-57).

A continuación, se realizó un corto taller de conciencia léxica, silábica y fonémica (Vivó, 2021) (Ver Anexo 4, A12). En esta actividad las estudiantes debían organizar 9 grupos de 4 sílabas para formar palabras y posteriormente crear nuevas palabras usando los grafemas de las palabras previamente compuestas, esto con el fin de evaluar la segmentación silábica, el uso correcto de grafemas y fonemas. Como se mencionó anteriormente, el 25% del grupo no asistió, por ende, no presentaron la prueba, por otro lado, el nivel de desempeño del resto del grupo, es decir del 75% restante fue alto. Si bien tuvieron algunos no aciertos, estos fueron mínimos y se

pudo evidenciar una gran variedad de vocabulario usado en la segunda parte del ejercicio (Ver Anexo 1, Diario de Campo 7, 81-86).

La siguiente sesión se enfocó en una segunda corrección del texto realizado en la guía de trabajo, y la corrección y complementación del ejercicio *veo veo*. Con esta segunda corrección se buscaba, además de darle una oportunidad a las estudiantes que no presentaron la primera, poder asegurar una mejora de quienes presentaron un nivel de desempeño bajo. En esta ocasión, dado su desempeño alto en la sesión anterior de corrección, el 31% de las estudiantes estuvo exento del ejercicio (Ver Anexo 1, Diario de Campo 8, 17-21). En esta actividad se le dio especial acompañamiento a E3 quien a lo largo de las diferentes intervenciones presentó niveles de desempeño bajos (Ver Anexo 1, Diario de Campo 8, 21-28).

Por otra parte, E5, quién también había tenido un nivel de desempeño bajo, solicitó la oportunidad de crear un texto más extenso; al tener dificultad para redactar el texto, optó por relatar la historia a una de sus compañeras para que posteriormente ella le ayudara a organizar la idea y se la dictara, lo que le permitió alcanzar un nivel de desempeño medio en esta actividad. (Ver Anexo 1, Diario de Campo 8, 29-43). Los resultados de esta última corrección mostraron que el nivel de desempeño alto tuvo un 69%, el medio 19%, el bajo 0% y el nivel 0 nuevamente presentó un 13%, esto quiere decir que, en comparación con la primera corrección, hubo una mejora del 38%, lo que muestra que las estudiantes pudieron interiorizar y aplicar el conocimiento adquirido en las diferentes sesiones a través de la corrección.

Con la corrección del ejercicio denominado *veo veo* y el posterior uso de las palabras en la creación de enunciados, se buscaba, además de corregir los errores de escritura presentes en el ejercicio, el uso en contexto de las palabras para poder interiorizar su correcta escritura y uso (Ver Anexo 4, A14). La corrección de las palabras se hizo de manera conjunta pues algunas de

las estudiantes no recordaban las palabras correctas. Posteriormente debían crear las oraciones – creadas de manera conjunta - usando el vocabulario¹⁰, de esta manera quienes tenían mayor dificultad para crearlas, por medio de un proceso imitativo, pudieron crear las oraciones, lo que les facilitó el proceso de creación (Vygotsky, 1978) (Ver Anexo 1, Diario de Campo 8, 58-60). Este trabajo conjunto permitió la mejora de los resultados respecto a la primera versión, pues el 69% de las estudiantes tuvo un nivel de desempeño alto, un 13% más que la actividad inicial; el nivel medio tuvo un 6%, el nivel bajo un 6% y en esta ocasión el nivel 0 tuvo un 19%, dada la inasistencia de 2 estudiantes y la ausencia de una, quien fue solicitada por la orientadora porque debía estar en acompañamiento psicosocial. Esta es una de las actividades donde el trabajo conjunto y cooperativo permitió una mejora significativa del resultado, pues como lo explica Vygotsky (1978) que este les permite a los estudiantes niños realizar actividades a través del compartir de los conocimientos por parte de quienes los tienen más desarrollados con quienes menos.

La última actividad de esta fase estaba enfocada en la corrección de la actividad relacionada con los cuentos con pictogramas, que, si bien no representó mayor dificultad para las estudiantes, tuvo elementos a corregir. E19 al no presentar errores de escritura en su primera versión estuvo exenta de realizar la corrección, mientras que el resto de sus compañeras tuvieron que hacer ajustes. E5, en quien se tenía gran interés para presentar la corrección de esta actividad, al haber desarrollado la versión inicial con un cuento corto, el cual representó con un dibujo en la parte de atrás de la hoja sin atender a la instrucción, no asistió a clase. Algunas de las estudiantes manifestaron descontento con la corrección de este ejercicio pues se les pidió reescribir los cuentos con las correcciones, lo que las estudiantes consideraban innecesario (Ver

¹⁰ Si bien las estudiantes crearon las oraciones en conjunto, no presentaron las mismas.

Anexo 1, Diario de Campo 9, 50-55), por lo que se les explicó nuevamente que era para que tuvieran mayor conciencia del error y este no se volviera a presentar en futuros escritos. El nivel de desempeño alto contó con un 63% en esta actividad, este mejoró un 32% en relación con la primera versión, lo que indica que las estudiantes tienen una mayor conciencia de sus producciones escritas. El nivel medio tuvo un descenso significativo del 32%, es decir, en esta actividad tuvo un 6%; el nivel bajo tuvo un 0%, sin embargo, el nivel 0 tuvo un incremento del 6% siendo las mismas estudiantes que no presentaron la primera versión además de E5.

Resumiendo, se pudo observar que a lo largo de esta segunda fase nuevamente predominó el nivel de desempeño alto, e incluso el porcentaje de la población que se desempeñó de esta manera incrementó en un 8%, es decir que este nivel cerró la segunda fase con un 54%, el nivel de desempeño medio aumentó un 2% en comparación a la fase de concientización, teniendo un 24%, lo que indica que, a pesar de la mejora, aún hay aspectos a reforzar. El nivel de desempeño bajo, a diferencia del 0% de la fase anterior, cerró con un 5% y el nivel de 0 disminuyó un 15%, es decir terminó con un 17%. Estos resultados indican que aún hay oportunidad de mejora, y, que a través de múltiples actividades de corrección han ido disminuyendo los errores de escritura y comprensión lectora presentes en las pruebas diagnósticas.

5.1.3 FASE DE EVALUACIÓN

Esta última fase contó con 5 actividades realizadas en 3 sesiones: La primera actividad consistió en la decodificación de un mensaje secreto a partir de un código llamado *el cuadrado de Polibio* (Universitat Politècnica de Valencia, 2021). Antes de realizar la actividad se llevó a cabo una activación cognitiva en la que se le preguntó a las estudiantes si sabían qué es un código secreto, en qué situaciones se usa y si habían usado alguno alguna vez (Ver Anexo 1, Diario de Campo 9, 1-8). El propósito de esta actividad era evaluar los avances logrados en

cuanto a la conciencia léxica, silábica y fonémica (Vivó, 2021) a través de un mensaje creado a partir de un sistema en el que cada grafema estaba caracterizado por una coordenada, ubicando primero el número localizado de manera horizontal y posteriormente el vertical (Ver Anexo 4, A16). Los resultados obtenidos en este ejercicio mostraron que el 88% tuvo un nivel de desempeño alto, pues no tuvieron errores de omisión de grafemas, sílabas o palabras, respetaron los espacios y decodificaron el mensaje de manera clara; el 6% tuvo un nivel de desempeño medio, pues presentó omisión de grafemas, que, aunque no interfieren de la comprensión del mensaje, evidencian una posibilidad de mejora; y un 6% de nivel 0 al no asistir a la sesión.

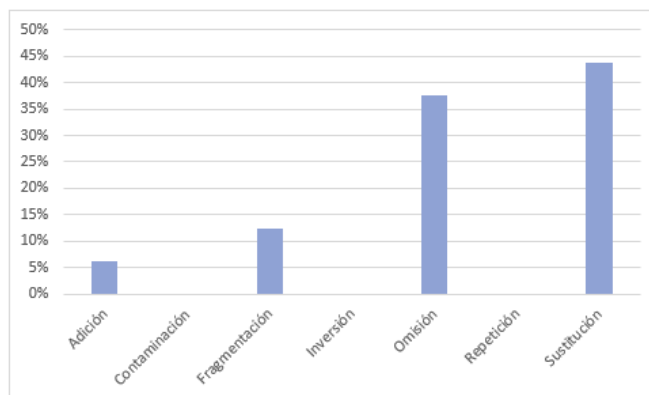
La siguiente actividad que se llevó a cabo en esta fase fue una *situación significativa* (Negret, 1996) para evaluar el nivel de mejora en la escritura. Para esta actividad se tuvieron en cuenta las particularidades presentadas en la sesión anterior de creación textual basada en *situaciones significativas*, para que estas no se repitieran y se pudiera tener el texto de todas las estudiantes que asistieron a clase. La *situación significativa* (Negret, 1996) propuesta para esta sesión estuvo basada en los clasificados, es decir, la sección del periódico en la que se ofrecen productos y servicios (Ver Anexo 4, A17). Para esto, se hizo una activación cognitiva en la que se les mostró la sección de clasificados de un periódico impreso y se les preguntó si sabían qué era y para qué servía, a lo que algunas afirmaron no haber leído esta sección o saber que era parte del periódico (Ver Anexo 4, Diario de Campo 10, 9-15). Posteriormente, se les mostró 2 ejemplos de clasificado creados por la docente en formación, con el fin de revisar las partes que lo componen y a información que debe incluirse (Ver Anexo 1, Diario de Campo 10, 17-27) (Ver Anexo 4, A17), seguido a esto se les dio la instrucción de crear sus propios clasificados y se hizo énfasis en el registro escrito de la actividad. Algunos de los clasificados fueron más extensos que

otros e incluían más información, lo que permitió realizar un mejor proceso evaluativo pues se contaba con material suficiente para establecer el nivel de desempeño durante la actividad.

Los resultados de esta prueba mostraron que en comparación con la primera actividad de *situación significativa* hubo una mejora, mas no la esperada, primero porque en esta ocasión solo hubo un nivel de 0 en un 13%, a diferencia del 56% de la primera prueba. El 25% del grupo tuvo un nivel de desempeño alto, el cual se mantuvo igual que en la actividad anterior, el nivel medio tuvo un incremento del 31%, contando con un 50% y el nivel bajo tuvo un 13%. Estos resultados se debieron a errores de escritura aún presentes en los textos, siendo la sustitución (44%) y la omisión (38%) los más frecuentes, debido a falencias en la ortografía (Ver Figura 15).

Figura 15

Errores de Escritura Clasificado



Fuente: Elaboración propia, 2024.

La siguiente actividad, también de escritura, consistió en realizar una reseña del clasificado realizado en la primera parte de la sesión, esto con el fin de evaluar tanto la comprensión lectora (Cassany, 2006), al leer el clasificado de las otras estudiantes, como la escritura (Negret, 1996; Castillo, 2017). Para esta actividad, las estudiantes intercambiaron con

sus compañeras los clasificados creados en la primera parte de la sesión con el fin de, a través de la interpretación, crear una reseña del producto o servicio escogido (Ver Anexo 4, Diario de Campo 10, 37-47). Algunas de las estudiantes escribieron reseñas positivas, resaltando los aspectos buenos del producto/servicio, sin embargo, también hubo reseñas que no fueron favorables.

Los resultados obtenidos en esta actividad no distan demasiado de los obtenidos durante la actividad de creación del clasificado, mostrando un nivel de desempeño del 25, un nivel medio del 37%, un nivel bajo del 19% y un nivel 0 del 19%. Esto implica que el 25% del grupo tiene un buen nivel de desempeño en los ejercicios de escritura y han interiorizado lo aprendido tanto en las actividad como en las correcciones de estas; el nivel medio varió gracias a la no entrega de dos estudiantes quienes, al estar sentadas juntas, se distrajeron y, a pesar de las múltiples peticiones de la docente en formación, no llevaron a término la actividad. Lo que indica que para que el trabajo conjunto funcione debe cumplir ciertas condiciones, en este caso, que las estudiantes que conformen el grupo tengan la disposición de realizar las actividades.

Esta sesión culminó con la prueba de cierre de escritura, la cual estuvo estructurada de manera similar a la prueba diagnóstica, sin embargo, se hizo uso de ejercicios y vocabulario usados a lo largo de la intervención pedagógica (Ver Anexo 4, A19). En la primera parte, se les pidió a las estudiantes que nombraran los objetos representados en las imágenes, este vocabulario provenía de diferentes actividades en las que fue necesario corregir estas palabras. Para este primer punto se pudo observar una gran mejoría (Ver Figuras 16 y 17).

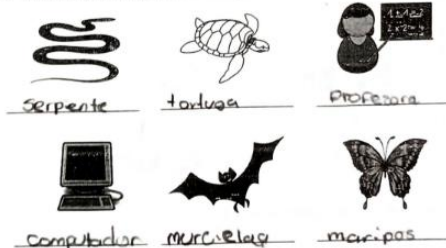
Figura 16

Ejercicio de la Prueba diagnóstica

Figura 17

Ejercicio de la Prueba de Cierre

2. Escribe el nombre de cada una de las imágenes.



Escribe el nombre de cada una de las imágenes.



Para la segunda parte, se les pidió decodificar un mensaje secreto, sin embargo, no se usó el *cuadrado de Polibio*, sino que se hizo uso de un sistema en el que los símbolos representaban la primera letra de su nombre. Este, al igual que el primer ejercicio de decodificación, se realizó sin dificultad por parte de las estudiantes, de hecho, manifestaron que lo encontraban más sencillo que el anterior. Para la tercera y cuarta parte se les hizo preguntas abiertas a las estudiantes para evaluar el estado final de su habilidad escritora después de la intervención y aunque las respuestas no son extensas, las estudiantes se expresan de una manera más clara y con menos errores de escritura (Ver Figuras 18 y 19). El resultado final de esta prueba mostró que el 19% tuvo un nivel de desempeño alto y el 43% un nivel de desempeño medio, pues al momento de responder una de las preguntas formuladas en la prueba, las estudiantes presentaron algunos errores de escritura; el nivel bajo tuvo un 19% al igual que el nivel 0.

Figura 18

Ejercicio de la Prueba diagnóstica

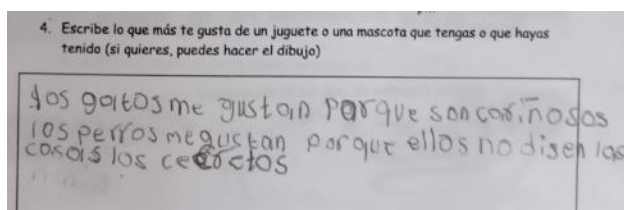


Figura 19

Ejercicio de la Prueba de Cierre

3. ¿Qué crees que significa el mensaje?

que para ser poderosas debemos ser educadas y respetar a todas

4. ¿Cuál es tu celebración favorita? ¿Por qué? Explicalo en un párrafo.

mi celebración favorita es navidad porque estoy con mi familia abriendo regalos y compartiéndola con ellos

La última actividad fue la prueba de cierre de Lectura, en esta se evaluó el nivel de desempeño con el que las estudiantes culminaron esta intervención pedagógica. A pesar de que esta fue solo una prueba, se evaluaron 2 aspectos por separado: la comprensión lectora (Cassany, 2006) y la fluidez de la lectura en voz alta (MENA, 2022). (Ver Anexo 4, A20). Las estudiantes presentaron mejoras en su nivel de lectura literal o de *las líneas* al igual que el de lectura inferencial o *entre líneas* (Cassany, 2006) (Ver Figuras 20 y 21). El nivel de desempeño alto tuvo un 44%, el medio tuvo un 31% y el 0 un 25%.

Figura 20

Prueba diagnóstica de Lectura

a. Tenía sueño y estaba cansado. ✓
 b. Estaba triste y quería llorar. ✓
 c. **Tenía tres hijos que nunca estaban de acuerdo.**
 d. Estaba enojado y quería pelear.

2. ¿Qué les pidió el campesino a sus tres hijos?
 a. Una hamburguesa.
 b. **Que ya no discutan.** ✗
 c. Que le hicieran un dibujo.
 d. Que le trajeran un manojito de varas.

3. ¿Por qué los hermanos no pudieron romper las varas?
 porque las varas estaban muy pesadas y no las podían levantar ✗

4. ¿Qué pasó cuando el campesino le dio una vara a cada hermano?
 a. Se golpearon entre ellos.
 b. Hicieron un puente.
 c. Hicieron un asado. ✓
 d. **Las pudieron romper fácilmente.**

5. ¿Qué les dijo el campesino a sus hijos?
 a. Si siguen peleando, los va a regañar. ✗
 b. Cada uno tiene su propio cuarto.
 c. **Se tienen que ir de la casa.**
 d. Si permanecen unidos, no podrán ser derrotados.

Figura 21

Prueba de Cierre de Lectura

1. ¿Qué hacía la hormiga durante el verano?
 a. Dormía todo el día.
 b. **Trabajaba para tener alimento en el invierno.** ✓
 c. Se relajaba tomando el sol.
 d. Iba a estudiar.

2. ¿Por qué lo hacía?
 por que en invierno tenía que tener comida para sobrevivir

3. ¿De qué quería convencer la cigarra a la hormiga?
 a. De ir a pescar.
 b. De hacer las tareas juntas.
 c. **De descansar y darse la buena vida.** ✓
 d. De trabajar más duro.

4. ¿Cuál fue la respuesta de la hormiga?
 a. Le dijo que sí.
 b. Le dijo que ella invitaba los jugos.
 c. Le dijo que su mamá no le daba permiso. ✓
 d. **No le prestó atención.**

5. Si tú fueras la hormiga, ¿habrías ayudado a la cigarra? ¿Por qué?
 si por que voy a ayudar a las personas si ellas no te ayudan por que alguna te lo van a agradecer.

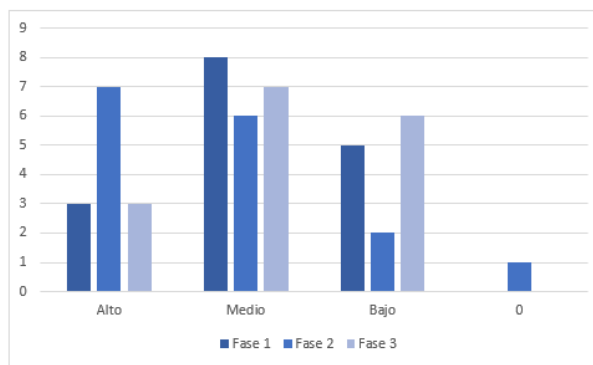
El segundo aspecto por evaluar fue la fluidez en la lectura en voz alta, para esto se hizo un registro en audio de cada una de las estudiantes (Ver Anexo 4, Audio Lectura) y con base en una rúbrica creada por la docente en formación se pudo hacer la evaluación del nivel de desempeño al finalizar la intervención (Ver Anexo 6). Se pudo evidenciar que la mayoría de las estudiantes estaban nerviosas, a pesar de haber tenido tiempo para practicar la lectura (Ver

Anexo 1, Diario de Campo 11, 15-20) y cometieron errores al momento del registro. Los niveles de desempeño sorprendieron bastante, el nivel alto tuvo un 23%, el medio un 44%, el bajo un 19% y el 0 un 25%. Es necesario mencionar algunas particularidades que se presentaron en el registro, pues E2, E4, E8, E10, E17 y E18 presentaron una leve mejora, siendo E8 la mayor sorpresa, pues como se ha expresado anteriormente, esta estudiante no se siente cómoda leyendo en voz alta, sin embargo, y a pesar de haber tenido algunos errores, tuvo un mejor desempeño en relación con intervenciones pasadas. E5, E7 y E19 no tuvieron avances significativos y E11 y E13 tuvieron el mejor desempeño en la actividad, que, si bien no fue perfecto, fue superior en comparación con el de sus compañeras.

En conclusión, los resultados expuestos anteriormente muestran una mejoría en las habilidades lectoescritoras por parte de las estudiantes de ciclo 2 del curso de aceleración, siendo la fase de implementación la más fructífera en comparación con la fase de concientización y la de evaluación. Cabe destacar que factores como la inasistencia, las condiciones psicosociales y la falta de interés en las actividades por parte de las estudiantes dificultaron la plena ejecución de la propuesta de intervención, lo que podría indicar que, de haberse presentado condiciones más estables, la mejora de las estudiantes sería mucho mayor.

Figura 22

Resultados Fases de la Propuesta de Intervención



Fuente: Elaboración propia, 2024.

5.2 RESULTADOS POR OBJETIVOS:

A lo largo de esta investigación se trabajó la mejora de las habilidades lectoescritoras a través de tres objetivos específicos, lo que permite trazar metas de manera más eficiente, además de determinar si se alcanzaron y en qué grado se hizo. En ese marco, los resultados expuestos en esta investigación reflejan el afán por dar respuesta a estos objetivos y por contribuir con los hallazgos en el área de estudio. Los objetivos planteados abarcaron la mejora de la escritura y de la lectura a través del reconocimiento de la conciencia fonológica, y las ventajas de la teoría de Vygotsky (1978) sobre las zonas de desarrollo próximo en el proceso de enseñanza de estudiantes en cursos de aceleración.

En primer lugar, se presentan los resultados correspondientes a la categoría de la escritura. Esta investigación mostró que las estudiantes presentaron una mejora en cuanto a la producción de textos, pues al principio de la intervención les costaba articular múltiples ideas en un solo escrito, solo creaban listas de oraciones sin conectarlas entre sí, y debido a esto, preferían producir textos cortos, lo que confirma la utilidad de las *situaciones significativas* de Negret (1996) al permitirle a los estudiantes producir textos a partir de su conocimiento previo. También se pudo apreciar que los textos tuvieron mayor coherencia y que las estudiantes hicieron uso de

lo aprendido en las sesiones de trabajo de escritura para desarrollar de manera más efectiva esta habilidad. Además, se pudo evidenciar que, si bien redujeron sus errores de escritura gracias al trabajo de fortalecimiento de la conciencia fonológica, estos aún se encuentran presentes en los escritos de las estudiantes, lo que podría estar relacionado con los índices de inasistencia y de la no entrega de actividades. Por su parte tiene un efecto positivo en el proceso de aprendizaje en tanto permitió a las estudiantes generar una reflexión frente a cómo los errores afectan la comunicación.

En segundo lugar, se exponen los resultados de la habilidad lectora, en los que se pudo observar un progreso, que, si bien es menor que la mejora en la habilidad anterior, debido a las situaciones inesperadas anteriormente expuestas, representó un logro para el grupo. La mayoría de las estudiantes lograron comprender de manera literal e inferencial textos gracias a los ejercicios de decodificación realizados en las diferentes sesiones, esto soportado en el estudio de la conciencia fonológica y sus diferentes etapas (Vivó, 2021), así como los niveles de comprensión lectora (Cassany, 2006) correspondiente al ciclo dos (MEN, 2020) que van abriendo paso a la criticidad. Esto mejoró la autopercepción de las estudiantes, pues lograron evidenciar su mejora en esta habilidad, a pesar de que no todo el grupo obtuvo un nivel de desempeño alto en la prueba final, tanto escrita como de lectura en voz alta, lo que significa que esta última sigue siendo un aspecto por mejorar.

Posteriormente, se presentan los resultados de actividades en las que convergen ambas habilidades del lenguaje, es decir, la lectura y la escritura. Estas actividades buscaban integrar ambas habilidades pues, una es resultado directo de la otra, es decir, para escribir se debe leer y para leer es necesario escribir. La lectura permite la adquisición de la información mientras la escritura permite el procesamiento e interiorización de esta. Estas actividades se realizaron

especialmente para fortalecer ambas habilidades en contextos en los que son codependientes, esto permite que la comunicación de las estudiantes se desarrolle de manera óptima y sea asertiva según el contexto (Negret, 1996), lo que favorece la capacidad crítica, la cual abarca aspectos como el análisis y la argumentación a partir de la comprensión lectora (Cassany, 2006).

Por último, se pudo corroborar la pertinencia del uso de la teoría de las *zonas de desarrollo próximo* de Vygotsky (1978) puesto que esta expresa que el trabajo conjunto y cooperativo permite la adquisición de herramientas para el desarrollo de habilidades que, si bien no se han perfeccionado aún en el *nivel de desarrollo real* y el *nivel de desarrollo potencial*, gracias a diversos factores como la heterogeneidad de edad y de nivel escolar, pueden mejorar por medio de la imitación, en este caso, de las estudiantes con niveles de desempeño medio y bajo, quienes al trabajar de manera conjunta con sus compañeras -las cuales presentaron un nivel alto en actividades que presentaron cierto grado de dificultad- pudieron mejorar su desempeño.

Para concluir, esta investigación logró resultados significativos en la mejora de las estudiantes de ciclo 2 del curso de aceleración en el área de la lectoescritura mediante la conciencia fonológica, los cuales apoyaron la teoría de Vygotsky (1978) sobre las zonas de desarrollo próximo. Los resultados muestran un progreso en la producción escrita y la comprensión lectora, sin embargo, aún están presentes aspectos para mejorar, especialmente en la fluidez en la lectura en voz alta. Cabe destacar que los resultados podrían haber sido mejores si factores como la inasistencia y la falta de interés por presentar ciertas actividades por parte de las estudiantes no se hubiera presentado durante la intervención.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación se enfocó en la mejora de las habilidades lectoescritoras del curso de aceleración correspondiente al ciclo dos del programa *Volver a la Escuela* del Liceo Femenino Mercedes Nariño. De acuerdo con los resultados anteriormente expuestos se puede concluir que esta intervención pedagógica presentó avances importantes en la mejora de las habilidades lectoescritoras centrándose en la conciencia fonológica y las etapas propuestas por Vivó (2021), pues al ser el habla la habilidad que las estudiantes mejor dominan, pudo contribuir a su progreso. Así, se evidenció un progreso en cuanto a la producción escrita, que, si bien aún presenta ciertas fallas, ha mejorado en comparación a su estado inicial, pues los textos tienen una estructura más definida y son más claros; de igual forma se presentó una mejora en la comprensión de lectura, específicamente en los niveles *en las líneas* y *entre las líneas* (Cassany, 2006), los que según el MEN son los que las estudiantes que se encuentran en ciclo 2 deben manejar. La teoría de las *zonas de desarrollo próximo* establecida por Vygotsky (1978) contribuyó significativamente en el proceso de mejora desde el trabajo conjunto y cooperativo, y cómo este permite a las estudiantes con niveles de desempeño medios y bajos, a través de la imitación, mejorar estos niveles de rendimiento.

Cabe recalcar que, a pesar de no haber obtenido los resultados esperados debido a factores como la inasistencia y la falta de interés en las actividades por parte de algunas estudiantes, esta intervención contribuyó en algunos de los casos, al paso a aula regular de las estudiantes. Por su parte, para las estudiantes que no lograron ser promovidas, aún persisten desafíos en el uso de estas áreas del lenguaje, lo que implica que debe continuarse el seguimiento y trabajo específico con ellas.

CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES

Para posibles proyectos futuros enmarcados en las categorías implementadas en esta investigación se recomienda como primera medida la creación de estrategias que eviten que factores como la inasistencia afecten significativamente el desarrollo y resultados de la intervención, es decir que se hace necesario un plan alternativo para que los resultados de la investigación no se vean afectados por situaciones de este tipo. Además, se sugiere el diseño de estrategias motivacionales que permitan mantener el interés de las estudiantes en la mejora de sus habilidades lingüísticas, pues al considerar difícil el desarrollo de estas, tienden a rendirse fácilmente sin lograr aprovechar el posible potencial con el que cuentan.

Se aconseja seguir explorando diferentes teorías que permitan la mejora de las habilidades lingüísticas de estudiantes que tengan dificultades y que afecten su desempeño académico desde diferentes perspectivas, la variedad de teorías permitirá cubrir diferentes variables que puedan estar causando esta situación y que ralenticen el proceso de aprendizaje, pues los cursos de aceleración son quienes más lo requieren.

REFERENCIAS

- Acuña, L. (2012). La hormiga y la cigarra. En *Fabulas para crecer* (págs. 4-7).
- Acuña, L. (2012). Los hijos del campesino. En *Fábulas para crecer* (págs. 9-12).
- Alonso Pachón, D. K., Castellanos Pérez, A. E., & Quitián Rojas, I. J. (2016). *ABC que se abra el telón*. Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/513>
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 187-202. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, X, 23-50. Obtenido de <https://educar.uab.cat/article/view/v10-anguera>
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. (Tercera ed.). Grupo Editorial Norma.
- Bravo Valdivieso, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible "zona de desarrollo próximo" para el aprendizaje de la. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 21-32.
- (2020). *Caracterización del sector educativo - Rafael Uribe Uribe*. Bogotá. Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-03/Informe_18_Rafael%20Uribe%20Uribe.pdf
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo Segura, M. (2017). *Principales errores en la lectura y la escritura*. Obtenido de Centro Pedagógico Paideia: <https://centropedagogicopaideiaavila.wordpress.com/2017/03/16/principales-errores-en-la-lectura-y-la-escritura/>
- Cisneros, A., Guevara, A., Urdánigo, J., & Garcés, J. (2002). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que apoyan a la Investigación Científica en tiempo de Pandemia. *Dominio de las Ciencias*, VIII, 1165-1185. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383508>
- Colina, S. (2015). Sílabas. *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, II, 25-35.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics [Un Diccionario de Lingüística y Fonética]* (Sexta ed.). Blackwell Publishing Ltd.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. (Quinta ed.). Madrid: Morata. Obtenido de

<https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=investigaci%C3%B3n+acci%C3%B3n+educativa&ots=qVa-ejb-sa&sig=9LnsmlRS9JQ0zig6p2w9sFsPYew#v=onepage&q&f=false>

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas De Escritura En El Desarrollo Del Niño*. México: Editores Siglo XXI.
- Gutiérrez Fresneda, R., & Díez Mediavilla, A. (2018). CONCIENCIA FONOLÓGICA Y DESARROLLO EVOLUTIVO DE LA ESCRITURA EN LAS PRIMERAS EDADES. *EDUCACIÓN XXI*, 21, 395-415.
- Hernández Ortiz, L. D. (2017). *Ritual Artístico Pedagógico en la adquisición de la lectoescritura*. Monografía para optar por el título de Licenciada en Español e Inglés , Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9654>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6° ed.). McGraw Hill Education.
- Katamba, F. (1989). *An Introduction to Phonology [Una Introducción a la Fonología]*. Nueva York: Longman.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño*. (s.f.). Obtenido de Liceo Femenino Mercedes Nariño: <https://liceofemeninomercedesn.edupage.org/>
- Loayza, E. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. *Comunicare et Eucare. Revista científica de la facultad de humanidades*, VIII, 56-66. Obtenido de <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/536>
- Manual de Convivencia Liceo Femenino Mercedes Nariño*. (2018).
- Medina, I., & Arnao, M. (enero-junio de 2013). Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, II(1), 44-57. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521752180007>
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, XXI, 339-355. Obtenido de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12861/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MinEducación. (2020). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina, . (2022). *Fluidez y comprensión lectora*. Buenos Aires. Obtenido de <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/wp-content/uploads/2022/10/Fluidez-docentes.pdf>

- Moreno Bustos, A. (2018). *Relatando la vida fortalezcó la lectoescritura*. Monografía para optar al título de Licenciada en Español y lenguas Extranjeras. , Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11216>
- Negret, J. C. (1995-1998). Hojas Pedagógicas. *Alegría de enseñar*.
- Niño Montañez, G. M. (2017). *Literatura e imaginación : identificarse con el otro, conversación y escritura*. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Español e Inglés, Univrsidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7727>
- Pacherrez, M. T. (2011). Fonética y Fonología. *Licenciatura en Español*. Universidade Aberta Do Brasil.
- Parra, C. (2009). Investigación-Acción y Desarrollo Profesional. *Educación y Educadores, V*, 113-125. Obtenido de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/515>
- Pérez Bohórquez, D. Y. (2018). *Fortalecimiento de la escritura a través del método de conciencia fonológica*. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras, Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9136>
- Pérez, E. (2009). La sílaba: Unidad temporal común en percepción y producción de habla. *Ciencia Cognitiva*, 18-20. Obtenido de <https://www.cienciacognitiva.org/?p=60>
- Pujol Llop, M. (2000). Hacia una visión integrada de la ortografía. *Tabanque: Revista pedagógica*(15), 223-248.
- Ramirez, E. (2009). La investigación educativa. *Comunicación, Cultura Y Política, I*(1), 23-37. Obtenido de <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/revistai/article/view/623/617>
- Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana De Educación, 29*, 1-10.
- Rodríguez Letrado, J. T. (2021). *Recursos digitales para promover la lectoescritura en estudiantes con TEA*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Español e Inglés , Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16670>
- Saussure, F. d. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada S.A.
- Secretaría de Educación del Distrito Capital. (2005). *Volver a la Escuela: Incluyendo a las niñas, los niños y jóvenes en extraedad escolar*. Bogotá: Bable Libros. Obtenido de <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/flip/index.jsp?pdf=/bitstream/id/77ed4aad-b698-4db8-9214-abf59ba17359/SED%20173.pdf>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2022). *Diagnóstico Local Rafael Uribe Uribe*. Bogotá. Obtenido de

- https://www.integracionsocial.gov.co/images/_docs/entidad/18_Diagnostico_local_Rafael_Uribe_Uribe_2021_VF.pdf
- Sepúlveda Gómez, L. M. (2020). *Mejoramiento del proceso lectoescritor mediante el método Lesmes*. Monografía para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras, Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12151>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Teberosky, A. (2005). *Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (22 ed.). México: Editores Siglo XXI.
- Universitat Politècnica de Valencia. (2021). *El cifrado de Polibio*. Obtenido de Museu Informatica: <https://museo.inf.upv.es/blog/2021/05/14/cifrado-de-polibio/>
- Urbina, A., & Morel, M. (Diciembre de 2017). El estado del arte / estado de la técnica y la Investigación Científica y Tecnológica. *Revista Portal de la Ciencia*(13), 3-7. Obtenido de <https://lamjol.info/index.php/PC/article/view/5916/5744#:~:text=El%20Estado%20del%20Arte%20FT%C3%A9cnica%20delimita%20el%20objeto%20de%20estudio,lo%20que%20falta%20por%20hacer.>
- Valverde, L. (Octubre de 1993). El diario de Campo. *Revista Trabajo Social*, XVIII, 308-319. Obtenido de <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Vargas Zambrano, C., & Vargas Zambrano, L. (2021). *Fortalecimiento de la conciencia fonológica para mejorar los procesos de lectura y escritura en estudiantes de grado primero a través del diseño y aplicación de un libro digital en la Institución Educativa Instituto Técnico María Inmaculada*. Trabajo de grado para optar por el título de Master en Recursos Digitales Aplicados a la Educación, Universidad de Cartagena. Obtenido de <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/14651>
- Vivó, M. (2021). *Conciencia fonológica: por qué es tan importante y cuáles son los pasos para desarrollarla*. Obtenido de Red CENIT Centro de Desarrollo Cognitivo : <https://www.redcenit.com/conciencia-fonologica-por-que-es-tan-importante-y-cuales-son-los-pasos-para-desarrollarla/>
- Vogulis Medina, M. (2014). *Potencialización de la conciencia fonológica por medio de la educación musical*. Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1449>
- Vygotsky, L. (1978). *EL desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Biblioteca de Bolsillo.
- Wolf, M., & Katzir, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention [Fluidez Lectora y su Intervención]. *Scientific Studies of Reading*, V, 211–239. Obtenido de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532799XSSR0503_2

Yule, G. (2010). *The Study of Language [El Estudio del Lenguaje]*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1: Diarios de Campo:

https://drive.google.com/drive/folders/1F6UpDGfOVP_oHX-Z9lPcf-yr_SAnO_-A?usp=drive_link

Anexo 2: Encuesta sociodemográfica:

https://drive.google.com/drive/folders/1S6dr0stg9yWxsg-p3zREHPol5SGZemCW?usp=drive_link



Anexo 3: Pruebas diagnósticas:

https://drive.google.com/drive/folders/1VpmIOUdTTFjAxffVR3SUTHfY3N1y7TMI?usp=drive_link

3.1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA

Nombre y Apellido: _____
Curso: _____ Fecha: _____

PRUEBA DE LA ESCRITURA

1. Usa con una línea el nombre del lugar con la ilustración.

Hospital Parque Colegio Banco Aeropuerto

2. Escribe el nombre de cada uno de los dibujos.

3. Une las oraciones con las dibujos que las representan.

El perro corre.
La gata duerme mucho.
Ellos van al restaurante.
Ella habla mucho.
Él juega con el carrito.
A lo mío le gusta bajar.
Los amigos hablan en su cuarto.

4. Escribe lo que más te gusta de un juguete o un material que tengas o que hayas tenido (te queremos hacer un dibujo).

Fuente: *Beinde en Sepúlveda (2020)*

3.2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA

Nombre y Apellido: _____
Curso: _____ Fecha: _____

PRUEBA DE LECTURA

Resúmenes: Lee atentamente el siguiente texto.

LOS DIOS DEL CAMPESINO

Este es un cuento que más me hizo que nunca probar porque de acuerdo. Los hermanos están peleando y discutiendo durante todo el día. El padre campesino se va a la cama que hace para que sus hijos dejen de enojarse.

Un día, para darle una lección, le pidió a cada uno un manido de vaca. Todos corrieron con lo mejor de su poder. Luego, cuando se le pidió un manido de vaca, los hijos que pertenecen al hombre de vaca. Los tres hermanos corrieron con el ganado, pero, a pesar de todos sus esfuerzos, no se conquistaron. No tenían la fuerza suficiente.

Entonces, el campesino decidió de las, le dio una vara a cada uno y los pidió que terminaran temprano. Esta vez, con los cuernos de los vacas, todos pudieron ser uno fácilmente. Los que antes era imposible ahora era muy sencillo.

¡Ah! Hermano! les dijo el padre. ¡Tendrán un como las vacas, cuando terminaron pronto y no se pelearon, son amables por sus esfuerzos. Por más esfuerzo que haga el agricultor no podrá con sus vacas. En cambio, si se pelean y se agotan uno de otros, son fáciles de dividir y están venidos con facilidad.

Fuente: *Aranda, I. (2012). Fichas para enseñar (pp. 9-12)*

1. ¿Cuál era el problema del campesino?

a. Tenía mucha y estaba cansado.
b. Tenía un hijo que nunca termina.
c. Tenía tres hijos que nunca estaban de acuerdo.
d. Estaba cansado y quería pelear.

2. ¿Qué les pidió el campesino a sus tres hijos?

a. Una buena vaca.
b. Que se disculgaran.
c. Que le hicieran un dibujo.
d. Que le trajeran un manido de vaca.

3. ¿Por qué los hermanos no pudieron conseguir las vacas?

4. ¿Qué pasó cuando el campesino le dio una vara a cada hermano?

a. Se pelearon entre ellos.
b. No fueron un poco.
c. Hubieron un manido.
d. Los pudieron romper fácilmente.

5. ¿Qué les dijo el campesino a sus hijos?

a. No se pelearon, los va a regalar.
b. Cada uno tiene su propio vaca.
c. No tienen que ir de la casa.
d. El agricultor amable, no pueden ser derrotados.

Fuente: *Pruebas propias.*

Anexo 4: Actividades

https://drive.google.com/drive/folders/1Z-mCJDz7quQ2AYv_Ly1gqjJdEjFyGEW?usp=drive_link

Anexo 5: Tabla de entregas

E#	EN	DE	DL	CI	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21
E1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E2	x	x	x	x	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	N/A	1	1	1	1	0	1	1	1
E3	x	x	x	x	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1
E4	x	r	x	x	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E5	x	x	x	x	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1
E6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E7	x	x	x	x	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1
E8	x	x	x	x	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E10	x	x	x	x	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E11	x	x	x	x	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
E12	x	x	x	x	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E13	x	x	x	x	1	1	1	1	1	N/A	1	1	1	1	1	1	N/A	1	1	1	1	1	1	1	1
E14	x	x	x	x	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
E15	x	x	x	x	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
E16	x	x	x	x	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
E17	x	x	x	x	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E18	x	x	x	x	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	N/A	1	1	1	0	0	0	1	1
E19	x	x	x	x	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	N/A	1	1	1	1	1	1	1
E20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Anexo 6: Formato Prueba de Lectura en Voz Alta

https://docs.google.com/document/d/19xpZrNm5MvJKEZhIw4MG3fDwts_VMml6/edit?usp=sharin_g&ouid=100291851748741285412&rtpof=true&sd=true

Anexo 7: Tabla de Indicadores de Logro de la Propuesta de Intervención

Fase	Sesión	Actividad	Indicadores
I N I C I A L O C O N C I E N T I Z A	1	Completar poema	Ind 5. Reconoce sonidos sonánticos y consonánticos Ind 8. Reconoce las correspondencias grafema/sílaba/palabra-sonido para decodificar el texto sin producir errores que afecten la comunicación asertiva.
	2	Separar palabras	Ind 3. Segmenta, reconoce y clasifica palabras según número de sílabas. Ind 8. Reconoce las correspondencias grafema/sílaba/palabra-sonido para decodificar el texto sin producir errores que afecten la comunicación asertiva. Ind 12. No adiciona, repite, invierte, omite o sustituye grafemas que dificultan la comprensión del texto.
		Segmentar poema	Ind 1. Reconoce la oración como unidad e identifica las palabras que la componen. (Segmentación léxica) Ind 8. Reconoce las correspondencias grafema/sílaba/palabra-sonido para decodificar el texto sin producir errores que afecten la comunicación asertiva. Ind 12. No adiciona, repite, invierte, omite o sustituye grafemas que dificultan la comprensión del texto. Ind 13. Divide o une de manera correcta las sílabas de las palabras.
3	Corregir poemas	Ind 1. Reconoce la oración como unidad e identificación de las palabras que la componen. (Segmentación léxica). Ind 2. Reconoce palabras faltantes o sustituidas (Reconocimiento y manipulación léxica) Ind 12. No adiciona, repite, invierte, omite o sustituye grafemas que dificultan la comprensión del texto. Ind 13. Divide o une de manera correcta las sílabas de las palabras.	

C I Ó N	4	Situación significativa	Ind 12. No adiciona, repite, invierte, omite o sustituye grafemas que dificultan la comprensión del texto. Ind 13. Divide o une de manera correcta las sílabas de las palabras. Ind 14. Expresa con claridad la intencionalidad de los textos que produce.
	5	Corrección situación significativa	Ind 2. Reconoce palabras faltantes o sustituidas (Reconocimiento y manipulación léxica) Ind 12. No adiciona, repite, invierte, omite o sustituye grafemas que dificultan la comprensión del texto. Ind 13. Divide o une de manera correcta las sílabas de las palabras. Ind 14. Expresa con claridad la intencionalidad de los textos que produce.
I N T E R M E D I A O I M P L E M E N T A C I Ó N	6	Lectura rueda	Ind 7. Lee de manera continua sin pausas innecesarias. Ind 8. Reconoce las correspondencias grafema/sílaba/palabra-sonido para decodificar el texto sin producir errores que afecten la comunicación asertiva. Ind 9. Realiza una lectura correcta en voz alta teniendo en cuenta aspectos como la entonación, las pausas, la acentuación y la velocidad. Ind 10. Identifica y comprende información explícita del texto. Ind 11. Identifica y comprende información implícita del texto.
		Texto guía	Ind 12. No adiciona, repite, invierte, omite o sustituye grafemas que dificultan la comprensión del texto. Ind 13. Divide o une de manera correcta las sílabas de las palabras. Ind 14. Expresa con claridad la intencionalidad de los textos que produce.
	7	Corrección texto	Ind 2. Reconoce palabras faltantes o sustituidas (Reconocimiento y manipulación léxica) Ind 12. No adiciona, repite, invierte, omite o sustituye grafemas que dificultan la comprensión del texto. Ind 13. Divide o une de manera correcta las sílabas de las palabras. Ind 14. Expresa con claridad la intencionalidad de los textos que produce.
		Veo Veo	Ind 10. Identifica y comprende información explícita del texto. Ind 11. Identifica y comprende información implícita del texto. Ind 12. No adiciona, repite, invierte, omite o sustituye grafemas que dificultan la comprensión del texto. Ind 13. Divide o une de manera correcta las sílabas de las palabras.
	8	Cuento Pictogramas	Ind 11. Identifica y comprende información implícita del texto. Ind 12. No adiciona, repite, invierte, omite o sustituye grafemas que dificultan la comprensión del texto. Ind 13. Divide o une de manera correcta las sílabas de las palabras. Ind 14. Expresa con claridad la intencionalidad de los textos que produce.
		Taller sílabas	Ind 3. Segmenta, reconoce y clasifica palabras según número de sílabas. Ind 4. Adiciona, omite, ubica y une sílabas para formar nuevas palabras. Ind 6. Adiciona, omite y sustituye fonemas para formar nuevas palabras.
	10	Corrección 2º versión texto guía	Ind 2. Reconoce palabras faltantes o sustituidas (Reconocimiento y manipulación léxica) Ind 12. No adiciona, repite, invierte, omite o sustituye grafemas que dificultan la comprensión del texto. Ind 13. Divide o une de manera correcta las sílabas de las palabras. Ind 14. Expresa con claridad la intencionalidad de los textos que produce.
		Corrección Veo-Veo + Oraciones	Ind 2. Reconoce palabras faltantes o sustituidas (Reconocimiento y manipulación léxica) Ind 12. No adiciona, repite, invierte, omite o sustituye grafemas que dificultan la comprensión del texto. Ind 13. Divide o une de manera correcta las sílabas de las palabras. Ind 14. Expresa con claridad la intencionalidad de los textos que produce.
	11	Corrección cuento	Ind 2. Reconoce palabras faltantes o sustituidas (Reconocimiento y manipulación léxica) Ind 12. No adiciona, repite, invierte, omite o sustituye grafemas que dificultan la comprensión del texto.

			Ind 13. Divide o une de manera correcta las sílabas de las palabras. Ind 14. Expresa con claridad la intencionalidad de los textos que produce.
F I N A L O E V A L U A C I Ó N	11	Decodificación Código secreto	Ind 10. Identifica y comprende información explícita del texto. Ind 11. Identifica y comprende información implícita del texto.
		Clasificado	Ind 12. No adiciona, repite, invierte, omite o sustituye grafemas que dificultan la comprensión del texto. Ind 13. Divide o une de manera correcta las sílabas de las palabras. Ind 14. Expresa con claridad la intencionalidad de los textos que produce.
		Reseña	Ind 12. No adiciona, repite, invierte, omite o sustituye grafemas que dificultan la comprensión del texto. Ind 13. Divide o une de manera correcta las sílabas de las palabras. Ind 14. Expresa con claridad la intencionalidad de los textos que produce.
	12	Prueba de cierre Escritura	Ind 12. No adiciona, repite, invierte, omite o sustituye grafemas que dificultan la comprensión del texto. Ind 13. Divide o une de manera correcta las sílabas de las palabras. Ind 14. Expresa con claridad la intencionalidad de los textos que produce.
		Prueba de cierre Lectura	Ind 8. Reconoce las correspondencias grafema/sílaba/palabra-sonido para decodificar el texto sin producir errores que afecten la comunicación asertiva. Ind 9. Realiza una lectura correcta en voz alta teniendo en cuenta aspectos como la entonación, las pausas, la acentuación y la velocidad. Ind 10. Identifica y comprende información explícita del texto. Ind 11. Identifica y comprende información implícita del texto.