

SI ENTIENDO EL CUENTO, YO CUENTO.
DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA, A TRAVÉS DEL CUENTO
COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN NIÑOS Y NIÑAS DE LOS GRADOS
PRIMERO Y SEGUNDO DE BÁSICA PRIMARIA DE LA SEDE JULUMITO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JULUMITO.

FANNY CAMPO TRUJILLO

MARTA CECILIA CARDONA YANZA



Universidad
del Cauca

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN:
PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA BÁSICA PRIMARIA
UNIVERSIDAD DEL CAUCA
PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE - M.E.N
POPAYÁN, OCTUBRE 2017

SI ENTIENDO EL CUENTO, YO CUENTO.
DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA, A TRAVÉS DEL CUENTO
COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN NIÑOS Y NIÑAS DE LOS GRADOS
PRIMERO Y SEGUNDO DE BÁSICA PRIMARIA DE LA SEDE JULUMITO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JULUMITO.

FANNY CAMPO TRUJILLO

MARTA CECILIA CARDONA YANZA



Universidad
del Cauca

Trabajo para optar el título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Directora
Mg. Juanita del Mar Vesga Parra

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN:
PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA BÁSICA PRIMARIA
UNIVERSIDAD DEL CAUCA
PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE - M.E.N
POPAYÁN, OCTUBRE 2017

DEDICATORIA

A Dios por ser la guía de mi camino y darme la oportunidad de culminar mis estudios.

A Lucho, mi querido esposo por estar a mi lado, ceder tiempo de nuestro hogar y ser incondicional en todo instante.

A mis padres por su formación y testimonio que me impulsaron a ser una persona de bien y superarme cada día, transformando las adversidades en momentos de éxito.

A mis hermanos, Javier y Vicky quienes me impulsan a ser su ejemplo, porque para ellos yo soy el faro que ilumina su vida, espero que el día de mañana me superen.

A Juliana y Ana Victoria mis preciosas sobrinas, quienes me enseñaron que el asombro es fundamental para despertar el conocimiento en los niños, y fue gracias a él que decidí navegar en el mundo de la escuela y la academia para darle vida a la propuesta de intervención pedagógica que me permitió optar por el título de Magister.

Marta Cardona

A Dios, como fuente de sabiduría y perseverancia que me iluminó en este camino académico

A mi esposo, a mis dos hijos y familia, por su constante apoyo y paciencia, que excusaron con amorosa benevolencia cuando me ausentaba del hogar para poder sacar adelante mis sueños.

A mis amigos y compañeros, por su apoyo incondicional y que hoy con su ayuda, he podido llegar a esta meta tan anhelada.

Fanny Campo

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos:

A la Magister Juanita del Mar Vesga Parra, asesora del proyecto por su disponibilidad y valiosas sugerencias durante el desarrollo del mismo.

A la Comunidad Educativa de la Institución Educativa Julumito, sede Julumito por su participación en esta propuesta de intervención pedagógica.

A la Universidad del Cauca por brindarnos sus conocimientos.

A nuestros compañeros, por compartir sus experiencias y enriquecer nuestras prácticas pedagógicas.

Nota de aceptación

Directora: Mg. Juanita del Mar Vesga Parra

Jurado: Mg. Martha Cecilia Giraldo Montoya

Jurado: Mg. Edgar Alberto Caicedo Cuellar

Popayán, Cauca, Octubre 2017

RESUMEN

La escuela juega un papel protagónico en el desarrollo y potenciación de la competencia comunicativa que abarca la lectura, la escritura, el habla y la escucha. Este proyecto se centra en la comprensión lectora debido a que existen falencias con relación a la enseñanza – aprendizaje de estos procesos en los estudiantes de grado primero y segundo de básica primaria de la Institución Educativa Julumito, Sede Julumito.

Esta propuesta está enmarcada en el paradigma cualitativo, con metodología Investigación acción. Las principales técnicas para la recolección de la información fueron la observación participante y las entrevistas cuyos datos se codificaron, categorizaron y triangularon para plantear la propuesta de intervención pedagógica de mejoramiento en los procesos de comprensión lectora.

Durante los hallazgos se encontraron 3 categorías emergentes, la primera se denominó: “Leer para contar, aprender y divertirme: una tarea encantadora”, la segunda se llamó: “La lectura de cuentos: un tesoro en manos de los docentes” y la tercera categoría se designó como “Leer en familia: una experiencia que contagia”.

Ahora bien, para mejorar los procesos lectores se hizo uso del cuento como estrategia pedagógica a partir de tres momentos: antes, durante y después de la lectura. El diseño de los talleres se realizó teniendo en cuenta algunos lineamientos de las teorías pedagógicas de Ausubel con el aprendizaje significativo y de Vygotsky con el constructivismo. Las actividades planteadas en cada taller fueron pensadas y redefinidas a partir de la potenciación de los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico; a través de actividades como lectura en voz alta, lectura de imágenes, con la ayuda didáctica del Kamishibai, y dramatizaciones.

Las anteriores actividades produjeron cambios evidentes en la práctica pedagógica de las docentes y en el rendimiento de los estudiantes. Si se compara el diagnóstico inicial con los resultados obtenidos después de la aplicación de la estrategia se puede observar que se hace mayor énfasis en la enseñanza de la lectura como proceso, se usa la lectura en el aula como instrumento de comunicación, aprendizaje y recreación y se mejora la relación docente-estudiante.

Así, la propuesta de intervención planteada permitió además de desarrollar el pensamiento creativo y despertar el interés por la lectura, desplegar estrategias de aprendizaje distintas a las convencionales. De igual manera, su aplicación favorece el desarrollo de la expresión oral a través del intercambio de ideas, el diálogo y la interrogación.

Palabras claves: comprensión lectora, hábito lector, cuento, estrategia pedagógica

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1. Descripción del problema	13
1.2. Contexto	15
2. OBJETIVOS	18
2.1. Objetivo General.....	18
2.2. Objetivos Especificos	18
3. REFERENTE CONCEPTUAL	19
3.1. La enseñanza de la lectura potencia el desarrollo de competencias en los estudiantes.19	
3. 2. La comprensión lectora	21
3.3. El cuento como estrategia pedagógica.....	24
3.4. Lineamientos pedagógicos de la estrategia	28
3.5. Referente legal.....	31
3.5.1. Ley general de educación-Ley 115 de febrero 1994.....	31
3.5.2. Lineamientos Curriculares.....	32
3.5.3. Estándares Básicos de Competencias (EBC).....	32
3.5.4. Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).	35
4. REFERENTE METODOLÓGICO	38
4.1. Metodología.....	38
4.2. Fases	39
4.2.1. Fase de diagnóstico.....	39
4.2.2. Fase de diseño e implementación de la estrategia.....	40
4.2.3. Fase de análisis y reflexión de la propuesta pedagógica.....	40
4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	41
4.4. Fase de Diagnóstico.....	41
4.5 Fase de implementación de la estrategia	61
4.5.1. Talleres.....	63
4.6. Fase análisis y reflexión sobre la propuesta de intervención pedagógica	76
4.6.1. “Leer para contar, aprender y divertirme: una tarea encantadora”	77

4.6.2. “La lectura de cuentos: un tesoro en manos de los maestros”.....	81
4.6.3. “Leer en familia: una experiencia que contagia”.....	85
4.6.4. “Si entiendo el cuento yo cuento”	87
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	90
BIBLIOGRAFÍA	95
ANEXOS	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Fases analíticas de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002).....	40
Gráfico 2. Fortalezas y debilidades de los docentes frente a la enseñanza de los procesos lectores.	46
Gráfico 3 . Fortalezas y debilidades de los estudiantes frente al aprendizaje de los procesos lectores.....	49
Gráfico 4. La motivación para la lectura.	55
Gráfico 5. Capacidad de los padres de familia para que los hijos interpreten un texto.....	56
Gráfico 6. Capacidad de los estudiantes para entender un texto	57
Gráfico 7. Características de la lectura comprensiva.....	57
Gráfico 8. Importancia de la biblioteca en el hogar.....	58
Gráfico 9. Objetivo de la lectura.....	58
Gráfico 10. Participación de los padres de familia en los procesos lectores de sus hijos. ..	59

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Estándares básicos de Lenguaje para los niveles de primero a tercero.....	33
Ilustración 2. Especificaciones de la prueba que mide la competencia comunicativa - lectora ciclo de primero a tercer grado.	34
Ilustración 3. Derechos Básicos de aprendizaje del grado primero de básica primaria.....	36
Ilustración 4. Derechos Básicos de aprendizaje del grado Segundo de básica primaria. .	37
Ilustración 5. Especificación de aplicación de técnicas de recolección de información.....	41
Ilustración 6. Comparativo resultados Saber tercero años 2012 a 2016.	51

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz descriptiva categorías	100
Anexo 2. Autobiografías	106
Anexo 3. Formato observación de clase.....	112
Anexo 4. Diarios de campo.....	114
Anexo 5. Resultados pruebas Saber. Años 2012 a 2016.....	117
Anexo 6. Preguntas entrevista.....	122
Anexo 7. Matriz de entrevistas.....	123
Anexo 8. Formato encuesta.....	125
Anexo 9. Catilla de producciones textuales	126
Anexo 10. Consentimiento informado	127
Anexo 11. Carta información a rector para consentimiento informado.....	129

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1. Ubicación del Corregimiento de Julumito en el Municipio de Popayán.....	16
Fotografía 2. Institución Educativa Julumito - Sede Julumito.....	16
Fotografía 3. Estudiantes desarrollando el taller “Caminando, cantando y leyendo... voy aprendiendo”.....	67
Fotografía 4. Estudiantes desarrollando el taller “Mirando y leyendo... voy imaginando”70	
Fotografía 5. Estudiantes desarrollando el taller “Actuando y leyendo...voy comprendiendo”.....	73
Fotografía 6. Padres de Familia desarrollando el taller “Organizando el rincón de lectura y aprendiendo a leer juntos”	75
Fotografía 7. Estudiantes haciendo uso del rincón de lectura.....	81
Fotografía 8. Estudiantes disfrutando de nuevas prácticas pedagógicas.....	84
Fotografía 9. Padres de Familia compartiendo momentos de lectura con sus hijos.....	87

INTRODUCCIÓN

En el ámbito escolar, una de las tareas más arduas para los docentes es lograr que los estudiantes lean y comprendan un texto. La experiencia personal de las maestras investigadoras que tienen a su cargo los grados primero y segundo de básica primaria permite conjeturar que esto se debe a la falta de desarrollo de la competencia lectora debido a diferentes causas como la desmotivación desde la familia para aprender a leer, las prácticas pedagógicas tradicionales que han traído como consecuencia que los estudiantes pierdan el interés en la lectura y la vean como un acto mecánico, repetitivo, tedioso o lo que es peor obligatorio.

En este sentido, abordar el tema de la comprensión lectora resulta interesante, dada la vinculación de las docentes a la Maestría en Educación Modalidad Profundización, la cual, enfatiza en las problemáticas que se presentan en el contexto escolar. En este orden de ideas, el presente trabajo tiene como objetivo desarrollar la comprensión lectora, a través del cuento como estrategia pedagógica en los niños y niñas de los grados primero y segundo de básica primaria de la Institución Educativa Julumito, sede Julumito. Esto debido a que según los resultados de las Pruebas Saber y las evaluaciones internas sus desempeños en lenguaje en cuanto al desarrollo de la competencia lectora es bajo y por ende es necesario plantear nuevas estrategias para mejorar dicha situación.

Así, la metodología que se adoptó fue la Investigación Acción porque es una herramienta indicada para estudiar la realidad educativa, en cuanto a las fortalezas y debilidades en la enseñanza-aprendizaje de los procesos lectores. Lo cual, permite comprender la forma para mejorar y lograr su transformación. Es decir, que a través de este tipo de metodología se pueden generar espacios de diálogo, reflexión y construcción

colectiva entre los diferentes actores para determinar que puede estar afectando las acciones. (Colmenares & Piñero, 2008).

En este orden de ideas, para analizar las causas o factores que inciden en esta problemática se obtuvo información de los cuestionarios elaborados para la entrevista semi estructurada y encuesta de padres de familia, los diarios de campo diligenciados durante la observación participante y los relatos autobiográficos de las docentes encargadas de dichos grados y los talleres aplicados a los estudiantes.

Esta información analizada y codificada mediante lineamientos ofrecidos por la teoría fundamentada permitió obtener tres categorías así: “Leer para contar, aprender y divertirme: una tarea encantadora”, “La lectura de cuentos: un tesoro en manos de los maestros” y “Leer en familia: una experiencia que contagia”, las cuales se condensaron para sacar la categoría núcleo denominada: “Si entiendo el cuento yo cuento”.

Los resultados mostraron, que el desarrollo de la comprensión lectora no es tarea únicamente de la escuela, ni solo de los padres de familia, es una tarea conjunta que implica aspectos tales como: la forma como se enseña y se apoya estos métodos, el tiempo que se dedica a trabajar la comprensión lectora, el tipo de motivación que se da, las estrategias que se lleva a cabo y la evaluación que se realiza.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

En la actualidad, los estudiantes deben asumir nuevos retos de aprendizaje y ser conscientes de su proceso de formación, puesto que se ven enfrentados a información que requiere de un alto nivel de comprensión lectora, como requisito fundamental para la apropiación de nuevos conocimientos, porque una persona que entiende lo que lee y relaciona estas ideas con la realidad, logra un mejor desarrollo profesional, técnico y social.

No obstante, en la escuela los procesos de lectura se han limitado a ejercicios mecánicos, que no se complementan con otros procesos, desconociendo el sentido comunicativo y social que tienen (Goodman, 1995). Esto hace que los estudiantes pierdan el interés y el gusto por la lectura muy seguramente porque no consiguen relacionar la información obtenida con los usos del lenguaje en su entorno.

Otra de las posibles causas, es que la enseñanza-aprendizaje de la lectura se enmarca en actividades y experiencias, poco innovadoras y prácticas pedagógicas de corte tradicional, es decir, decodificar y codificar sonidos en letras y letras en sonidos; en verificar la velocidad en la lectura, el vocabulario que usan, la forma como pronuncian o el uso adecuado de los signos de puntuación, olvidando que lo más importante de este proceso es garantizar la apropiación de las competencias comunicativas que consisten en dar la oportunidad de leer y comprender diferentes textos en situaciones de comunicación real, en función de propósitos significativos que permitan experimentar el poder y el placer que da el dominio adecuado de la lectura, de modo que puedan expresar sentimientos, sueños u

opiniones para crear mundos nuevos, argumentar y divertirse, elementos que trae consigo el desarrollo del hábito lector.

Una tercera causa, se refiere al desarrollo de los procesos lectores desde el ámbito familiar, en cuanto a las pautas dadas y el apoyo prestado para mejorar estos procesos. De manera específica, en la Institución Educativa Julumito, sede Julumito del municipio de Popayán, se observa que los padres de familia en su gran mayoría tienen un nivel educativo bajo (primaria y muy pocos han cursado algunos grados de secundaria), además pertenecen a sectores económicos vulnerables.

Esto incide en que la cultura lectora sea casi inexistente. En primer lugar, porque los integrantes del núcleo familiar al carecer de una formación académica se sienten impotentes frente a sus hijos para desarrollar habilidades lectoras y apoyar las tareas en relación con estas. En segundo lugar, el objetivo principal está orientado a trabajar para lograr mejores condiciones de vida a sus familias. Por consiguiente, dejan que la escuela se encargue de los procesos académicos, argumentando que “es su obligación”.

En cuanto a los procedimientos llevados a cabo en la Institución, se puede afirmar que, durante largo tiempo, se ha venido trabajando la lectura como un ejercicio repetitivo, perdiendo de vista el desarrollo de competencias para lograr aprendizajes significativos. Debido a esto, se observa que los estudiantes de los grados primero y segundo presentan dificultades para leer correctamente, no solo en aspectos tales como; entonación, ritmo de lectura y signos de puntuación, sino en procesos de comprensión, análisis e interpretación.

Como consecuencia de lo anterior, se evidencia que los resultados en las Pruebas Saber son bajos, debido a sus limitaciones de comprensión, escaso manejo de vocabulario

que son producto de la falta de esquemas cognitivos apropiados para extraer ideas relevantes y secundarias de cualquier tipo de texto y el escaso desarrollo de habilidades y destrezas para la comprensión lectora.

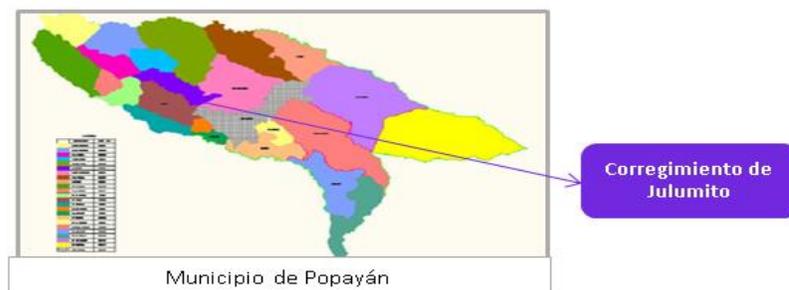
Si se observan los resultados de las pruebas del grado tercero (Ver Anexo 5) se muestra que en los años 2012, 2013 y 2015 el nivel de desempeño en la competencia comunicativa lectora desde sus tres componentes transversales: semántico, sintáctico y pragmático, fue catalogado como débil y muy débil, en los años 2014 y 2016 el nivel subió a fuerte, posiblemente porque en la Institución se empezó a implementar el Programa Todos a Aprender (PTA) y el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) como estrategia de mejoramiento de la calidad educativa.

Por lo anterior, este proyecto de intervención pedagógica, se encamina a realizar talleres orientados a desarrollar la comprensión lectora a través del cuento como estrategia pedagógica que permita fomentar en los estudiantes desde pequeños el hábito de la lectura, facilitar su asociación con un proceso didáctico y entretenido, incluyendo actividades pedagógicas que rompan esquemas tradicionales, y permitan abrir caminos hacia nuevos enfoques que refuercen sus competencias, así como el amor al conocimiento. Es de aclarar, que el rol de los padres de familia y su participación cobra especial importancia en el mejoramiento de estos procesos.

1.2. Contexto

El corregimiento de Julumito está localizado a 8 kilómetros al occidente de la ciudad capital, sobre la cuenca del río Cauca. Limita al norte con los corregimientos de San Rafael y Santa Rosa, al oriente con San Bernardino, al occidente con la Meseta y al sur con el Charco y Cajete, de por medio el río Cauca. Entre los núcleos Poblados que lo conforman

están: La cabecera del corregimiento corresponde al aserrío de Julumito, lo conforman Julumito, Julumito Alto y Los Tendidos.



Fotografía 1. Ubicación del Corregimiento de Julumito en el Municipio de Popayán. Fuente: Google.

La Institución Educativa Julumito se fundó el 1 de septiembre de 1958. Actualmente cuenta con seis sedes; La Principal, San Miguel Arcángel, Julumito, Los Tendidos, La Laja y La Meseta. Atiende a una población de 700 estudiantes, en los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. La institución empezó a implementar la jornada única a partir de 15 de Septiembre de 2015.



Fotografía 2. Institución Educativa Julumito - Sede Julumito. Fuente: Propia 2011

Los estudiantes de esta institución pertenecen al estrato socioeconómico nivel uno y dos, de núcleos familiares jóvenes. En este contexto los padres se dedican a labores de agricultura, vigilancia, construcción y trabajo por jornales, las madres de familia en su

mayoría son amas de casa, y las que trabajan fuera desempeñan la labor de empleadas domésticas o recolectoras de café.

En medio de estas condiciones familiares se desenvuelven los niños, lo cual se refleja en su desempeño escolar con algunas dificultades en el orden académico, ya que la familia como unidad guía, en muchas ocasiones no cumple con la tarea de acompañar a la escuela en los procesos educativos. Para la propuesta se tuvo en cuenta esencialmente factores como el contexto con sus particularidades, pero creando estrategias y así sacar ventaja para el bien de los estudiantes.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Desarrollar la comprensión lectora a través del cuento como estrategia pedagógica en los niños y niñas de los grados primero y segundo de educación básica primaria de la Institución Educativa Julumito, sede Julumito

2.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Determinar las dificultades en cuanto a la comprensión lectora que presentan los estudiantes de primero y segundo grado de la Institución Educativa Julumito, sede Julumito.
- Diseñar e implementar una estrategia para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes.
- Analizar y reflexionar entono a la propuesta implementada en la intervención pedagógica.

3. REFERENTE CONCEPTUAL

3.1. La enseñanza de la lectura potencia el desarrollo de competencias en los estudiantes.

En la actualidad, la lectura es una herramienta indispensable para el desarrollo personal y social, ya que las competencias lectoras no son propias de un área específica, sino que pertenecen a los diversos campos del saber. Es de resaltar que los procesos de lectura en cuanto a los métodos de enseñanza–aprendizaje a través del tiempo han sufrido transformaciones. Ferreiro (2002, p. 65) dice: “Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a los verbos leer y escribir”

Desde tiempos antiguos, la lectura y la escritura tenían un sentido utilitario, se relacionaba con actividades económicas o comerciales y se utilizaba para hacer listas o llevar un control de productos (Viñao, 2002). En el campo educativo, la lectura era una práctica privilegiada para las clases sociales de alta alcurnia, sin embargo, en la edad media la lectura se empezó a enseñar por parte de miembros de la iglesia católica para afianzar la fe pese a ser preferencial y elitista. Medina (2006, p. 24) lo explica cuando manifiesta que:

La lectura constituyó una actividad colectiva, en la cual lo que se esperaba no era que se comprendiera, sino que se leyera en voz alta textos escritos en latín, con el fin de decir oraciones, cantar en la iglesia, memorizar las fórmulas litúrgicas para participar en ellas. Con este propósito, se enseñaba a leer comenzando por el alfabeto, luego las sílabas, palabras y frases en latín.

Después, en la época del Renacimiento toma otra connotación, y pasa de ser una actividad centrada en formar el pensamiento y espíritu teológico a ser una habilidad que permite “acceder a la actualidad, a puntos de vista diferentes, a universos de ficción, a la adquisición de conocimientos” (Medina, 2006, p. 4).

Hasta la primera mitad del siglo XX, el propósito principal de enseñar a leer era el de construir significado a cada uno de los signos, esto para los primeros años de primaria, luego en niveles más avanzados se trabajaba la comprensión lectora. (Hébrard, 1988 citado en Chauveau, 1997). Por otra parte, la lectura era considerada como un prerrequisito para otros aprendizajes culturales, por lo cual se definía como un conjunto de mecanismos ordenados desde los más simples (letras, sílabas, palabras) a los más complejos (lectura en alta voz, expresiva e inteligente). En este sentido, la didáctica para enseñar a leer era de corte instrumental y aún lo es. No obstante, se ha iniciado un proceso de transformación e innovación pedagógica en donde la formación lectora está encaminada a que los estudiantes sean sujetos activos, que procesen, contrasten, valoren, disfruten o rechacen la información del texto que leen (Solé, 2001).

Desde esta perspectiva, la lectura ya no es sinónimo de decodificación sino de interpretación, por ello se habla de leer pensamientos o leer entre líneas. Condemarín & Chadwick (Citado por Batista, 2010, p. 21), lo confirma cuando dicen:

Leer es un modo específico de adquirir información. El objetivo de la actividad lectora es obtener significado de un texto. El proceso de lectura es el conjunto de pasos por medio del cual obtenemos significados por medio del texto impreso (o digital). Es el proceso por medio del cual convertimos letras en fonemas.

Este concepto permite dilucidar que leer es recuperar y tomar algún tipo de conocimiento, descifrando la información utilizando códigos para lo cual se deben desarrollar algunas habilidades que faciliten el proceso. Es así como:

El lector, para alcanzar el significado del texto, no solo debe decodificar las palabras, y el lenguaje escrito, sino también volverlo a codificar a su propio modelo de lenguaje. Y el momento más importante de este proceso es especialmente esta remodelación o codificación retroactiva en la que el lector transfiere a su propio sistema de lenguaje el sistema del texto y el nivel de coincidencia entre ambos sistemas lingüísticos es lo que determina la efectividad de la comprensión lectora (Paz & Labrero 1999, p. 42).

Lo mencionado por Paz y Labrero, justifica la necesidad de los momentos del proceso lector, que requieren de la presencia de mecanismos que permitan al que aprende acceder a la habilidad lectora.

3. 2. La comprensión lectora

Es una competencia indispensable en el proceso educativo, ya que involucra la lectura como proceso de construcción de significación a partir de la relación entre el texto, contexto y el lector; los cuales a su vez determinan la comprensión. Según el Ministerio de Educación Nacional (2013), la comprensión lectora es el resultado de activar conscientemente operaciones cognitivas para buscar y reconstruir sentido, a partir de la propuesta de un texto o imagen.

Para hacer estas conexiones, al cerebro no le basta con repetir; debe realizar actividades mentales como la abstracción, síntesis, inferencia, inducción, deducción, comparación y asociación. Por lo tanto, el lector debe usar operaciones tales como: selección de información, predicción (elaboración de hipótesis), interpretación y argumentación con el fin de dar cuenta de su comprensión, que puede ser literal, inferencial o crítica, sobre aquello que ha entendido.

La comprensión tiene que ponerse en evidencia: el sujeto lector muestra su hallazgo de sentido a través de distintos modos de expresión. Debe aceptarse como válida la comprensión en la medida en que el sujeto lector pueda presentar y explicar sus razones para interpretar de esa forma el mensaje del texto, como resultado de la interacción dialógica entre el escrito (y sus características) y el sujeto (y su experiencia). Es decir, todas las comprensiones no son iguales. Por ello, el uso de la pregunta es una estrategia

pedagógica para poner en evidencia la comprensión, ésta a su vez lleva a los niños a la construcción de las respuestas adecuadas y significativas en el aprendizaje porque logran estimular el desarrollo de la competencia lectora y estimulan los respectivos niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico.

Si se trata del nivel de comprensión literal, se enfoca en la información explícita del texto. Es decir, que el niño reconoce esa información porque puede recordar algunas ideas del relato o las acciones de los personajes en lugar y tiempo específico, reconoce las causas y los efectos de dichos sucesos. Con respecto al nivel de comprensión inferencial, el estudiante explica el texto más ampliamente y lo relaciona con experiencias anteriores, lógicamente con el texto que está leyendo, con sus conocimientos previos y a partir de todos estos elementos, puede formular conjeturas y nuevas ideas. En cuanto al nivel de comprensión crítico, puede emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos, demostrando en la puesta en escena acciones que se desprenden de la realidad o de hechos fantásticos que pueden depender de los códigos morales y de valores que tiene como lector y actor (Gordillo y Flórez 2009, p. 97, 98).

Para desarrollar los niveles de comprensión lectora se puede trabajar, a partir de preguntas e interrelaciones que tengan que ver con la evocación, la identificación de los elementos del texto y la lectura más profunda, ahondando en lo que suceden dando cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir y elaborar conclusiones para hacer una reflexión crítica que requiere de evaluación relativa en las diferentes partes del texto. Entre las preguntas de tipo literal se pueden plantear algunas como: ¿Qué...?, ¿Quién es...?, ¿Dónde...?, ¿Quiénes

son...?, ¿Cómo es...?, ¿Con quién...?, ¿Para qué...?, ¿Cuándo...?, ¿Cuál es...?, ¿Cómo se llama...?

Si se hace preguntas de tipo inferencial se pueden trabajar preguntas como: ¿Qué pasaría antes de...?, ¿Qué significa...?, ¿Por qué...?, ¿Cómo podrías...?, ¿Qué otro título...?, ¿Cuál es...?, ¿Qué diferencias...?, ¿Qué semejanzas...?, ¿A qué se refiere cuando...?, ¿Cuál es el motivo...?, ¿Qué relación habrá...?, ¿Qué conclusiones...?, ¿Qué crees...? Por otra parte, algunas preguntas que se sugieren para determinar el nivel crítico pueden ser: ¿Crees que es...?, ¿Qué opinas...?, ¿Cómo crees que...? ¿Cómo podrías calificar...? ¿Qué hubieras hecho...? ¿Cómo te parece?, ¿Cómo debería ser...? ¿Qué crees...? ¿Qué te parece...?, ¿Cómo calificarías...?, ¿Qué piensas de...?

En síntesis, para saber si la persona que lee está comprendiendo, es necesario verificar aspectos tales como: la reacción del lector a los mensajes del texto, si da cuenta de lo que leyó y saca conclusiones, si conecta los temas del texto con otros que conoce o con la propia experiencia, si opina sobre lo que leyó, argumentando la respuesta o si demuestra que no entiende, pero hace el esfuerzo por corregir. Es decir, si es capaz no solo de reproducir la información explícita en el texto, sino que se aproxima al texto al igual que a la información implícita y toma conciencia de la necesidad de releer el texto, para relacionar elementos que son familiares para él como elementos nuevos y con ellos construir la idea global del texto.

Sin embargo, para desarrollar los anteriores aspectos, es necesario diseñar estrategias pedagógicas que pueden apoyar los procesos de comprensión lectora que según Solé (1998) se deben implementar en tres fases: antes, durante y después de la lectura; la prelectura o de anticipación; en la que se debe definir los objetivos que se persiguen con la lectura, se

indagan los conocimientos previos de los estudiantes, se permiten formular predicciones y se plantean interrogantes con relación al texto. Así mismo, afirma que el durante la lectura o fase de construcción, tiene que ver con enfocarse en el contenido principal, verificar si los niños están comprendiendo, lo cual se comprueba cuando identifican afirmaciones, formulan preguntas para despejar dudas y pueden establecer hipótesis. Finalmente, Solé (1998) habla del después de la lectura, también llamado fase de evaluación, que da cuenta de la comprensión como tal, los niños demuestran que ha entendido el texto cuando hacen resúmenes, elaboran mapas mentales o conceptuales, cuadros sinópticos y otra serie de herramientas gráficas o esquemas de ideas.

3.3. El cuento como estrategia pedagógica

Una de las formas más antiguas de la literatura popular es el cuento, este hace parte de la tradición oral y escrita de la humanidad que a través de las distintas etapas de la historia se ha ido reelaborando. Los cuentos tienen una gran importancia en el desarrollo formativo y psicológico de los niños, así como en la transmisión de una herencia cultural. Quiroga (1928), afirma que el cuento, es una experiencia única e irrepetible. Argumenta que lo significativo del cuento no es lo que sucede, sino la manera de sentir, pensar, vivir esos hechos, es decir, su interpretación.

Si se trata de los cuentos infantiles, estos satisfacen y enriquecen la vida interna de los niños (Orriols, s.f.) y les permite evocar hechos y personajes que estimulan su creatividad. Sandoval (2005, p. 4), lo confirma cuando manifiesta:

El cuento infantil no sólo es importante porque sirve como estímulo para el futuro lector, sino también, porque contribuye al desarrollo del lenguaje, de la creación literaria, de la imaginación de mundos posibles, entre otros. Además, porque al recrear la vida de los

personajes e identificarse con ellos, le permite vivir una serie de experiencias y situaciones que le ayudarán a adquirir mayor seguridad en sí mismo, a integrarse y formar parte del mundo que le rodea.

Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede decir que, gracias a la literatura infantil, los niños pueden expresarse de acuerdo a sus gustos ya que a través de ella pueden enriquecer su vida porque además de estimular su imaginación les permite desarrollar su capacidad cognitiva y emocional porque tienen un efecto cautivante al llevar al lector al entorno donde se produce la acción. Además, enriquece el vocabulario, mejora la expresión verbal y corporal y es el principal motivador para la adquisición de la lectura, la escritura y la adquisición del hábito lector.

En este sentido, al valor pedagógico que tiene el cuento es innumerable, entre algunas bondades se puede destacar: permite el desarrollo del lenguaje y amplía el vocabulario, al integrar palabra–imagen, desarrolla la creatividad y el gusto estético, estimula la imaginación y despierta la curiosidad, proporciona nuevas experiencias, facilita la estructuración temporal lineal lo cual le permite organizar los sucesos y acontecimientos, ayuda a mantener la atención y ejercita la memoria y favorece el desarrollo afectivo y social (Cebrián, 2013). Además, desarrolla la empatía puesto que el niño se pone en el lugar de los personajes, siendo capaz de comprender sus sentimientos y emociones (Moreno, 1993).

El uso del cuento como estrategia pedagógica, debe formar parte del trabajo en el aula, ya que los niños adquieren una serie de aprendizajes. Los cuentos deben formar parte de la vida infantil porque dan la oportunidad de disfrutar de un mundo lleno de posibilidades que les permite jugar con el lenguaje, descubrir la magia de las palabras y al

mismo tiempo consolidar la relación afectiva entre el texto, el narrador y el lector. (Cervera, 1991, p. 35).

En pocas palabras, el cuento, es una acción que tiene como base la letra y la imagen, por ello funciona como una red de conexión que captura la atención del lector y lo obliga a compenetrarse en la historia. Esto le posibilita interpretar los sucesos y hechos. El cuento a su vez desarrolla en el lector habilidades comunicativas, como: escuchar, hablar e imaginar. Todo esto debe ser aprovechado por los docentes para propiciar aprendizajes dentro de la formación textual, mejorando así el nivel de comprensión e interpretación.

De aquí que docentes y pedagogos han incursionado en estudios sobre la importancia de la literatura infantil en el mejoramiento de procesos lectoescriturales, así se encuentran investigaciones que dan cuenta de estos procesos. Una de ellas denominada: “Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer” realizada en Venezuela, por Escalante y Caldera (2008), tuvo como propósito destacar la importancia de la literatura infantil para motivar e involucrar a los niños con la lectura a fin de despertar la creatividad y el desarrollo de la imaginación. Para ello, se plantean tres aspectos fundamentales: Funciones de la literatura infantil; Papel del docente como promotor de la literatura infantil y Estrategias que favorecen el aprendizaje natural de la lectura, relacionadas con la literatura para niños.

Un segundo estudio elaborado también en Venezuela lleva por título: “la literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje”, realizada por Calles (2005), quien afirma que la Literatura debido a las experiencias de aprendizaje relacionadas con el disfrute y la recreación, promueve la creatividad y el desarrollo de la fantasía en la producción espontánea de textos imaginativos. Por ello es importante para la formación de

lectores autónomos y productores de textos recreativos darle la oportunidad de pasearse por los diferentes géneros literarios, con el fin de que entre en contacto con su acervo cultural, con su contexto social para que pueda reafirmar su identidad y así descubrir otros mundos que favorezcan el proceso del pensamiento divergente.

Una tercera investigación desarrollada en Colombia en la Universidad del Tolima, denominada “La literatura infantil como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura” de Castellanos, Lozano y Osorio (2013) hace referencia a la necesidad de estimular desde temprana edad, la lectura y el acercamiento al libro, como vía para desarrollar hábitos lectores. Por ello el objetivo de este estudio fue fijar en los niños del Liceo San Gabriel que están en la etapa de educación inicial el hábito de la lectura como tal, donde el principal factor es determinar aquellas posibles causas que desmotivan al niño hacia la lectura y a partir de ahí implementar estrategias pedagógicas en la enseñanza aprendizaje de habilidades comunicativas y hábitos lectores.

Finalmente se encontró la tesis elaborada por Chaucanes (2015) denominada “El cuento infantil como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Municipal Mercedario Educación Básica Primaria de la ciudad de Pasto”, cuyo objetivo fue fortalecer la comprensión lectora a través de la lectura de cuentos infantiles para lo cual la autora implementó una propuesta didáctica innovadora para superar el bajo rendimiento de la comprensión lectora y mejorar la calidad educativa de la institución.

Estas investigaciones brindaron aportes valiosos para esta propuesta de intervención pedagógica porque cada una de ellas hace un recorrido teórico sobre lectura, comprensión lectora y literatura infantil que enriquecen este trabajo y permiten profundizar aún más en los factores que se deben tener en cuenta para desarrollar la comprensión lectora y el hábito lector.

3.4. Lineamientos pedagógicos de la estrategia

Una de las fuentes que soporta esta propuesta de intervención es el Constructivismo que es una posición compartida, por diferentes tendencias de la investigación educativa. Entre ellas, las teorías de Jean Piaget (1970), Lev Vygotsky (1978), David Ausubel (1963) o Jerome Bruner (1960). El constructivismo se centra en explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. Da por hecho que ningún conocimiento nace por sí solo, sino que es fruto de una percepción previa, puesto que no se puede pensar o imaginar algo que no se conoce.

Se profundizó en los planteamientos de David Paul Ausubel (1918-2008), psicólogo y pedagogo norteamericano que desarrolló la teoría del aprendizaje significativo y a partir de ella, ha hecho grandes aportes al constructivismo. Ausubel procedía de una familia de descendencia judía, estudió en la Universidad de Nueva York y desarrolló una importante labor profesional y teórica como psicólogo de la educación escolar. Dio a conocer sus estudios más importantes en los años 60, en obras como Psicología del aprendizaje significativo verbal (1963) y Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (1968).

Para Ausubel, las teorías y métodos de enseñanza debían estar relacionados con la actividad que se realiza en el aula y con los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que

en ella influyen. Su teoría del aprendizaje significativo se basó en la relación que los estudiantes establecen entre los saberes que ya tienen (saberes previos) con los nuevos conocimientos en forma significativa, por lo cual afirma: "sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva". (Ausubel, 1982, p. 27).

De este modo, el aprendizaje significativo enriquece la estructura cognitiva que, en interacción, va a su vez modificándose. Por esta razón, va en contravía del aprendizaje memorístico porque la incorporación de conocimientos es arbitraria y frágil, razón por la cual, se olvida en cualquier momento. Teniendo en cuenta lo antes mencionado, se puede afirmar que los procesos de enseñanza-aprendizaje, deben partir desde lo que ya se conoce (saberes previos), además, implica reconocer los ritmos y las formas de adquisición de conocimientos de cada estudiante, para poder implementar estrategias didácticas pertinentes que estimulen, potencien y desarrollen competencias para aprender.

Así, el concepto constructivista se basa en tres nociones fundamentales: la primera en que el estudiante es el responsable de su propio proceso de aprendizaje es él quien construye el conocimiento, quien aprende. La segunda, se refiere a la actividad mental constructiva del estudiante; y la tercera se enfoca en la reconstrucción que hace el estudiante de los objetos de conocimiento que ya están contruidos.

Estos hechos condicionan el rol del docente, su función se amplía y se orienta en crear las condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; se debe convertir en un facilitador para orientar esta actividad

con el fin que la construcción se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como “saberes culturales”, basándose en el aprendizaje significativo. Otra condición necesaria para que el proceso enseñanza-aprendizaje se dé en forma adecuada es que el estudiante se encuentre motivado por lo que aprende.

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, se considera que el constructivismo desde el Aprendizaje Significativo, es la base en la cual se fundamenta la presente propuesta de intervención pedagógica puesto que permite hacer un análisis exhaustivo sobre la enseñanza aprendizaje de los procesos lectores desde el enfoque de tres actores fundamentales para llevarlo a cabo (estudiantes, docentes y padres de familia). Trabajar con el paradigma constructivista implica cambiar la conceptualización de lectura y los métodos de enseñanza-aprendizaje, comprender el sujeto que aprende (estudiantes), redefinir el rol del que enseña (docente) e identificar el entorno alfabetizador (la familia).

Desde esta perspectiva la enseñanza-aprendizaje junto con el proceso de comprensión, obliga a romper con esquemas tradicionales que visionan la lectura como un acto mecánico de simple decodificación y pasar a una propuesta más dinámica que permita la construcción de significado. Esto implica transformar muchos aspectos, entre ellos: cambiar la concepción de enseñar y aprender a leer en la escuela (Serrano, 1992; Lerner, 2001; Caldera, 2006); enseñar y aprender a leer como proceso (Condemarín, 2000; Solé, 2001); desarrollar la lectura comprensiva desde el antes, durante y después de la lectura (Solé, 1998); enfatizar el enfoque comunicativo funcional de la lectura (Alliende y Condemarín, 1997; Barboza, 2004); favorecer la metacognición o las acciones conscientes que ejecuta el lector para asegurar la comprensión de la lectura (Morles, 1997) y por

último, redefinir la evaluación para hacer de ella algo formativo, orientador que mejore y enriquezca el aprendizaje de la lectura (Serrano, 1992; Lerner, 2001).

Todos estos aspectos enmarcados en el constructivismo permiten observar, analizar e interpretar el objeto de conocimiento (la lectura), el sujeto que trata de adquirir ese conocimiento (los estudiantes) y el papel de los docentes como mediadores del proceso de aprendizaje, con el fin de formar lectores autónomos, reflexivos, creativos y críticos.

3.5. Referente legal

En la sociedad contemporánea es indispensable desarrollar competencias comunicativas ya que esto permite establecer mejores y mayores interacciones con los demás, por ello es importante reconocer que el Estado ha implementado leyes y decretos que direccionan su aplicación en términos educativos. Todo esto se inscribe dentro de la legalidad definida por la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios, los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje.

3.5.1. Ley general de educación-Ley 115 de febrero 1994

La ley 115 de 1994, fue diseñada con el propósito de dar solidez a la educación colombiana. En lo que se refiere a Humanidades, Lengua Castellana e Idioma Extranjero, en el artículo 23 la establece como un área fundamental y obligatoria. Por lo tanto, debe iniciar desde el grado cero en el que se dan los primeros conceptos relacionados con la motricidad, el aprendizaje y motivación para la lectoescritura y se continúa en los

siguientes grados orientada a mejorar habilidades comunicativas: leer, comprender, escribir, hablar y expresarse correctamente.

3.5.2. Lineamientos Curriculares

Los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana, publicados por el Ministerio de Educación Nacional (1998), establecen que la lectura es un eje fundamental para la construcción de significado. Por lo tanto, debe ser transversal a todas las áreas. También señala que la comprensión lectora por ser un proceso continuo debe realimentarse diariamente y debe ser una prioridad ya que es un requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de los estudiantes. En uno de los apartes de los lineamientos textualmente dice:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. (MEN, 1998, p. 47)

3.5.3. Estándares Básicos de Competencias (EBC)

Los Estándares Básicos de Competencias son los elementos que marcan la dirección y el camino que se debe tomar para el logro de las metas propuestas en el área de Lengua Castellana, son una propuesta que permite al docente buscar estrategias para que los estudiantes puedan construir el conocimiento. De acuerdo a estos estándares, los estudiantes al terminar el tercer grado con respecto al proceso lectoescritor deben obtener un buen nivel de desempeño en cuanto al desarrollo de competencias tales como: comprensión e interpretación textual, donde deben crear textos orales y escritos teniendo en cuenta los propósitos y las necesidades comunicativas.

A continuación, se muestran los enunciados identificadores y los subprocesos que debe cumplir un estudiante hasta el grado tercero de básica primaria.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE PRIMERO A TERCERO	
COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	LITERATURA
Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. • Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo. • Identifico la silueta o el formato de los textos que leo. • Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. • Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. • Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto. • Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario. • Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos. • Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones. • Diferencio poemas, cuentos y obras de teatro. • Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas. • Participo en la elaboración de guiones para teatro de títeres.

Ilustración1. Estándares básicos de Lenguaje para los niveles de primero a tercero de básica primaria. Fuente: MEN

Según los Estándares Básicos de Competencias, para la evaluación de las competencias comunicativas lectora y escritora se consideran tres componentes transversales: el sintáctico, el semántico y el pragmático. En lo que se refiere a la competencia comunicativa lectora, literalmente se especifica que lo se pretende es explorar la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema,

así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos.

Por consiguiente, en las Pruebas Saber lo que se propone es que los estudiantes reflexionen en torno a qué dice el texto, cómo lo dice, para qué lo dice y por qué lo dice, cuando lo dice y quien lo dice. Las preguntas de la prueba se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas por esto se organizan alrededor de textos seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios: la pertinencia de la temática en función de la edad de los estudiantes y el grado que cursan; el vocabulario; la complejidad sintáctica; los saberes previos; la complejidad estilística; la complejidad de la estructura del texto y la extensión. Así mismo, se tienen en cuenta diferentes tipos de textos, atendiendo la diversidad de formas de organización y estructuración de información: textos continuos organizados en oraciones y párrafos, es decir, escritos en prosa o en verso; textos discontinuos como listas, formularios, gráficos o diagramas; textos mixtos como historieta o cómic. Las especificaciones de la prueba se detallan en la siguiente tabla ilustrativa:

Estándar: comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.	
Se consideran los siguientes tipos de textos: (1) Textos continuos organizados en oraciones y párrafos, esto es, escritos en prosa y también en verso; (2) Textos discontinuos como listas, formularios, gráficos o diagramas; (3) Textos mixtos como historieta o cómic.	
Componente	Afirmación: El estudiante...
Semántico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recupera información explícita contenida en el texto. 2. Recupera información implícita contenida en el texto. 3. Compara textos de diferentes formatos y finalidades, y establece relaciones entre sus contenidos.
Sintáctico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica la estructura explícita del texto. 2. Identifica la estructura implícita del texto.
Pragmático	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto. 2. Reconoce elementos implícitos sobre los propósitos del texto. 3. Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.

Ilustración 2. Especificaciones de la prueba que mide la competencia comunicativa - lectora ciclo de primero a tercer grado. Fuente: ICFES (2015)

3.5.4. Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).

Los Derechos Básicos de Aprendizaje son una herramienta dirigida a toda la comunidad educativa para identificar los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar, de primero a once. Estos se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias. Su importancia radica en que plantean elementos para la construcción de rutas de aprendizaje año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los Estándares Básicos de Competencias propuestos por cada grupo de grados.

Así las cosas, los Derechos Básicos de Aprendizaje son un apoyo para el desarrollo de propuestas curriculares que pueden ser articuladas con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), materializados en los planes de área y de aula. Según el Ministerio de Educación Nacional y la política educativa colombiana estos Derechos Básicos de Aprendizaje son una oportunidad para apoyar el proceso de mejoramiento de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes del país y así lograr que Colombia sea la más educada en el año 2025. Para los grados primero y segundo los D.B.A relacionados con los procesos de comprensión lectora se relacionan a continuación:

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE GRADO PRIMERO

3. Reconoce en los textos literarios la posibilidad de desarrollar su capacidad creativa y lúdica.

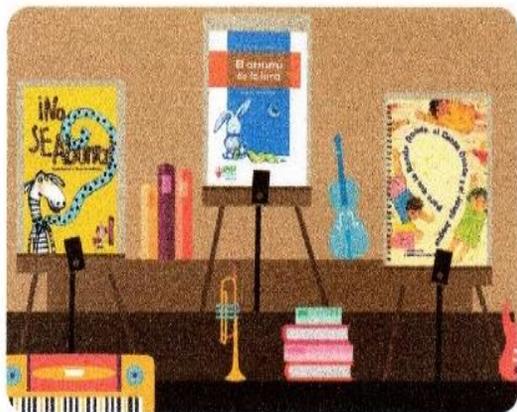
Evidencias de aprendizaje

- Escucha o lee adivinanzas, anagramas, retahílas, pregones y acrósticos que hacen parte de su entorno cultural.
- Comprende el sentido de los textos de la tradición oral como canciones y cuentos con los que interactúa.
- Entiende que hay diferencias en la forma en que se escriben algunos textos como los acrósticos y adivinanzas.
- Interactúa con sus compañeros en dinámicas grupales que incluyen: declamación, canto, música y recitales, teniendo en cuenta los sonidos y juegos de palabras.

Ejemplo

Indaga con personas de su comunidad por algunos cantos, cuentos, retahílas, refranes o canciones que recuerden de cuando eran pequeños. Comparte los textos con sus compañeros.

Para complementar la actividad, puede buscar en algunos libros. Aquí se proponen algunos de la **Colección Semilla**.



4. Interpreta textos literarios como parte de su iniciación en la comprensión de textos.

Evidencias de aprendizaje

- Comparte sus impresiones sobre los textos literarios y las relaciona con situaciones que se dan en los contextos donde vive.
- Emplea las imágenes o ilustraciones de los textos literarios para comprenderlos.
- Expresa sus opiniones e impresiones a través de dibujos, caricaturas, canciones, y los comparte con sus compañeros.
- Identifica la repetición de algunos sonidos al final de los versos en textos de la tradición oral y los vincula con su respectiva escritura.

Ejemplo



Coleóptero

Un paseóptero en helicóptero
a la islóptera de Cococópteros,
organisóptero un coleóptero.
Entran todópteros aprentandóptero
y volandóptero van con ruidóptero,
los resongópteros muelonedópteros
testarudópteros cascaridópteros.
Clarisa Ruiz

Tomado de: Robledo, B. (2001). (Comp.). En: *Antología de poesía colombiana para niños*. Bogotá: Alfaguara Infantil, pp.63.

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE GRADO SEGUNDO

- 3** Identifica algunos elementos constitutivos de textos literarios como personajes, espacios y acciones.

Evidencias de aprendizaje

- Establece semejanzas y diferencias entre los textos literarios que lee.
- Relaciona los personajes, tiempos, espacios y acciones para dar sentido a la historia narrada.
- Reconoce las principales partes de un texto literario.

Ejemplo

En los cuentos se presentan personajes, situaciones y lugares que en algunos casos son parecidos y en otros diferentes.

- ◆ Recuerda algunos de los cuentos que conoce y dibuja los lugares y los personajes donde se desarrollan los hechos de la narración. Identifica las características comunes en ellos.
- ◆ Expone sus dibujos y conversa sobre: cómo actúan los personajes, qué acciones que realizan y de qué manera esto se relaciona con sus experiencias.
- ◆ Escucha la lectura en voz alta de los cuentos trabajados e identifica las palabras que conforman el título.



- 4** Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias.

Evidencias de aprendizaje

- Reconstruye las acciones y los espacios donde se desarrolla la narración y atribuye nuevos perfiles a los personajes.
- Elabora hipótesis predictivas del contenido de textos literarios.
- Reconoce el orden lógico de los eventos en una narración.
- Lee en voz alta textos literarios teniendo en cuenta el ritmo, las pausas y la velocidad.

Ejemplo

Mientras lee textos literarios como las fábulas:

- ◆ Hace pausas y cambia ritmos, tonos y velocidades en la lectura.
- ◆ Dialoga sobre lo que entiende de ellas.
- ◆ Expresa cuáles personajes de las fábulas le gustan más y por qué.
- ◆ Opina sobre las acciones, actitudes y decisiones de los personajes de las fábulas.

La zorra y las uvas

Jean de la Fontaine

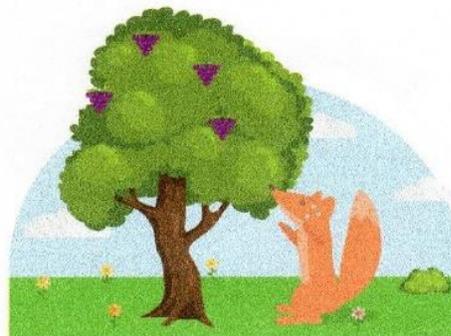


Ilustración 4. Derechos Básicos de aprendizaje del grado Segundo de básica primaria. Fuente: MEN (2016)

Como se puede observar los D.B.A si bien se formulan para cada grado, el maestro puede trasladarlos de uno a otro en función de las especificidades de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, son una estrategia para promover la flexibilidad curricular puesto que definen aprendizajes amplios que requieren de procesos a lo largo del año y no son alcanzables con una o unas actividades (MEN, 2016).

4. REFERENTE METODOLÓGICO

4.1. Metodología

Esta propuesta de intervención pedagógica se trabajó teniendo en cuenta algunos lineamientos establecidos en el paradigma cualitativo desde el enfoque crítico social que según Cifuentes (2011, p. 36):

Implica construir individual y colectivamente, de forma progresiva propuestas para generar procesos de reflexión, problematización, empoderamiento de la palabra, la escritura y la transformación. La profesionalidad se construye desde el conocimiento riguroso y sistemático de la acción y el contexto. Quien investiga promueve procesos de reflexión de las prácticas e incentiva la indagación.

Así, esta propuesta busca profundizar en una problemática comunitaria, en este caso en el ámbito escolar con el fin de realizar una intervención de tipo Acción Pedagógica o educativa que redunde en el beneficio de la colectividad. Según Restrepo (2006, p. 97):

Es un instrumento que permite al Maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de toda la vida, ya que le enseña como aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su quehacer pedagógico.

En este sentido, esta propuesta de intervención se basa en el hacer y rehacer constante de la práctica docente, por ello fue necesario comprender cómo se están llevando a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura tanto en la familia, como en la escuela y a partir de ahí, saber hasta qué punto esas prácticas han beneficiado el desarrollo de la comprensión lectora.

Desde esta perspectiva, el proceso de intervención se desarrolló en tres fases así: en la primera fase se realizó el diagnóstico sobre la realidad de la enseñanza aprendizaje de la lectura desde la práctica pedagógica, el apoyo de los padres de familia y el trabajo de los

estudiantes, en la segunda fase se hizo el diseño y la implementación de la estrategia y finalmente en la tercera fase, se realizó un análisis con la respectiva reflexión sobre la propuesta de intervención pedagógica.

4.2. Fases

4.2.1. Fase de diagnóstico

En esta fase se analiza de manera crítica la práctica de las maestras investigadoras, el apoyo de los padres de familia y el desempeño e interés de los estudiantes, en los procesos lectores. Esto es, partir del diagnóstico para lograr identificar debilidades y fortalezas en cuanto a la enseñanza de los procesos lectores, que emergen en la práctica cotidiana. Para llevar a cabo esta primera fase, Restrepo (2006, p. 96) manifiesta que hay necesidad de “partir de los datos del diario de campo, con miras a delinear la estructura de la práctica, sus vacíos y elementos de ineffectividad, así como las teorías implícitas que la informan”.

Es así, como en esta etapa se hizo observación participante durante las clases para indagar sobre la manera de enseñar a leer y comprender textos y la forma como los estudiantes aprenden, además se solicitó a las docentes de los grados participantes realizar un relato a manera de autobiografía en el que cuenten su experiencia personal con el aprendizaje de la lectura y sus vínculos con ella. Junto con estos instrumentos se aplicaron entrevistas y encuestas a los padres de familia, para determinar qué tipo de apoyo brindan a sus hijos en cuanto al desarrollo y potenciación de la lectura. Por último, se aplicaron talleres a los estudiantes para detectar fortalezas y debilidades en la comprensión lectora. Todos los datos obtenidos se recogieron a través de diarios de campo que luego se codificaron para establecer categorías de análisis.

4.2.2. Fase de diseño e implementación de la estrategia.

En esta fase, comienza la reorganización de la práctica pedagógica o la transformación de la misma en una más asertiva e innovadora generada desde el análisis reflexivo y crítico apoyado en teorías pedagógicas que posibiliten su adaptación al contexto y a las necesidades de los estudiantes. Para llevar a cabo esta fase, se diseñó e implementó la estrategia que a partir del uso del cuento busca contribuir a la comprensión lectora de los estudiantes de primero y segundo.

4.2.3. Fase de análisis y reflexión de la propuesta pedagógica.

En esta fase, se hace la valoración de la experiencia, para ello se reflexiona alrededor de los cambios que se han suscitado tras la implementación de la estrategia diseñada para contribuir en la comprensión lectora; se tomaron los datos recolectados en los diarios de campo para lo cual se procedió a codificar los relatos obtenidos, luego se hizo una matriz descriptiva (Ver anexo 1), en la que se los condensó para determinar las subcategorías y categorías de análisis. Todo esto de acuerdo a la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) quienes sugieren interpretar los datos a partir de tres procesos específicos como son: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva. El siguiente gráfico elaborado por San Martín (2014) explica el proceso llevado a cabo.

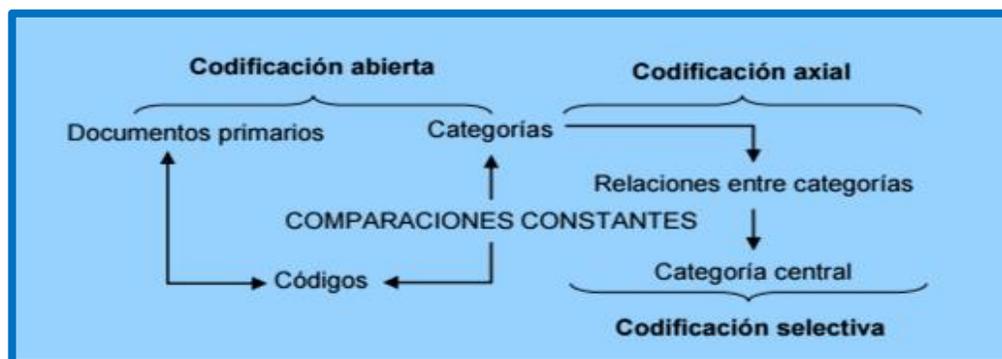


Gráfico 1. Fases analíticas de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Fuente: San Martín (2014)

4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Para recolectar la información pertinente para esta investigación, se utilizó como técnicas de recolección de información: la entrevista semi estructurada, la encuesta, la observación participante y el relato autobiográfico. Como instrumento el diario de campo que permitió recopilar datos de forma literal para hacer su respectivo análisis y desde ese reconocimiento de la realidad diseñar o estructurar una estrategia para mejorar la problemática planteada.

La aplicación de las técnicas de recolección de datos en cuanto a número de participantes y tiempos de aplicación se explicitan en la siguiente tabla ilustrativa:

TECNICA	NUMERO DE PARTICIPANTES	DIRIGIDA A	TIEMPO DE EJECUCION POR PARTICIPANTE
Entrevista semi estructurada	31	Padres de familia	60 minutos
Encuesta	31	Padres de familia	15 minutos
Observación no participante	10	Docentes y estudiantes	60 minutos
Relato Autobiográfico	2	Docentes	240 minutos

Ilustración 5. Especificación de aplicación de técnicas de recolección de información. Fuente: propia.

4.4. Fase de Diagnóstico

El diagnóstico frente a los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura se puede enmarcar desde tres aspectos concretos: el primero desde la visión de las autoras de la intervención pedagógica en cuanto a la práctica en el aula, el segundo, desde los estudiantes quienes son los beneficiarios de la propuesta y el tercero desde el enfoque de los padres de familia.

En cuanto a la práctica pedagógica y la enseñanza de los procesos lectores, se analizaron los relatos autobiográficos (Ver anexo 2), en donde narran como han vivido las maestras investigadoras la experiencia del aprendizaje de la lectura y como han enseñado a través de su camino como docentes. Como estudiantes fueron enmarcadas en procesos estáticos y parametrizados por normas rígidas que debían cumplir. Estudiaron en la década de los 70, en donde aún se aplicaba el adagio popular “La letra con sangre entra”, no con tanto rigor como en décadas pasadas, pero tuvieron que aprender a leer de manera obligada y por temor más que por gusto. Cada vez que se equivocaban surgía, el reproche, una que otra vez un jalón de orejas o un coscorrón para que prestaran atención y aprendieran. Si se trataba del desarrollo de la comprensión lectora, se hacía de forma memorística, repitiendo literalmente lo que estaba escrito convirtiéndose en un acto mecánico.

Al iniciar la carrera como docentes, su forma de enseñar a leer, si bien no se guiaba por amenazas y gritos, si se enfocaba en mostrar que, como dueñas del conocimiento, los estudiantes tenían la obligación de aprender en la forma como ellas consideraban correcto enseñar. Con el transcurrir de los años, poco a poco fueron cambiando de actitud y empezaron a integrar nuevas prácticas, que consciente o inconscientemente seguían siendo conductistas, pero impregnadas de mayor significación.

Así, para enseñar a leer a sus estudiantes, el método silábico fue el privilegiado; es decir, separaban las letras en vocales y consonantes, iniciaban enseñando las vocales y luego pasaban a las consonantes, las primeras que trabajaban eran la m, la p y la n, las cuales las unían con las vocales para formar sílabas y finalmente formar palabras y así sucesivamente hasta terminar el alfabeto. De este método pasaron al método de palabras normales, continuando con el global. No satisfechas con estos, empezaron a incursionar en

métodos eclécticos que partieron de fusionar distintas estrategias para mejorar la forma de enseñar a leer y escribir. Con respecto al desarrollo de la competencia de comprensión lectora, se enfocaban en preguntar los nombres o características de los personajes, los hechos y los espacios donde se desarrollaban las acciones.

Sin embargo, su quehacer pedagógico se dividió en dos: antes de iniciar la Maestría en Educación y después de hacerla. Ahora, pueden decir que el panorama ha dado un vuelco total, porque además de ser un gran reto se ha convertido en una gran oportunidad de aprendizaje. En primer lugar, porque el hábito lector no era una de sus cualidades más sobresalientes, generalmente leían para informarse lo cual influía en su quehacer, puesto que si ellas mismas no habían desarrollado el gusto por la lectura era más difícil sembrar en sus estudiantes ese deseo.

En segundo lugar, se han dado cuenta de las debilidades y carencias en su formación, en cuanto a la metodología y la didáctica aplicada en la enseñanza aprendizaje de la lectura y el proceso de comprensión lectora. Esto les ha permitido repensar su quehacer pedagógico y empezar a fundamentarse teóricamente para reforzar su saber disciplinar y replantear estrategias más activas en las que se tome la lectura no solo para obtener información sino para aprender y recrearse. Esto ha creado conciencia en ellas y empezaron a convertirse en orientadoras de los procesos para que sus estudiantes sean los arquitectos de su propio aprendizaje y así puedan construir el significado de un texto.

A continuación, se dan a conocer los resultados de las observaciones de clases, que se realizaron para verificar las debilidades que aún persisten y los cambios que están implementando y a partir de este conocimiento diseñar la propuesta de intervención pedagógica para desarrollar y mejorar los procesos lectores y por ende la comprensión lectora de sus estudiantes.

En primera instancia, se evidencia que la enseñanza de los procesos lectores se está dirigiendo de manera conductual, es decir al realizar la lectura en voz alta, son ellas las que manejan el “texto” y quienes dicen que hacer, dejando a los niños como espectadores y no como participantes activos. Inician la actividad con frases como: “Hoy vamos a leer en voz alta (...)”, “Vamos a leer (...)” “hagan silencio y escuchen con atención” (DC1OCPG2)¹

En el transcurso de la clase, ocasionalmente hacen preguntas sobre lo que sucede en el cuento como: “¿Qué paso con el personaje...?”, “¿Por qué le paso esto?”. Luego continúan la lectura hasta finalizar y proceden a volver a interrogar a los niños así: “Niños ¿quién me dice que sucedió en la lectura?, ¿de quién se habla?, ¿Cuáles son los personajes?” (DC2OCPG1), finalmente piden que transcriban el cuento en el cuaderno y hagan el consabido dibujo de lo que más les gusto: “Dibujen el cuento leído como lo hayan entendido. (DC2OCPG1)”, actividad que más que trabajar la comprensión lectora se ciñe a evaluar la calidad del diseño y coloreado más que el significado del mismo en cuanto a la relación e interpretación con el texto leído.

Por otra parte, se observó que, para realizar la actividad, no tenían en cuenta la organización de los estudiantes, al igual que en todas las clases se trabajó con la ubicación que tenían en forma lineal, uno detrás del otro en cuatro filas. Tampoco se hizo una motivación previa ni se dio a conocer el objetivo de aprendizaje. Es decir, no se hace una introducción a la lectura, muestran la carátula del cuento desde lejos y no acuden a la contextualización de los personajes para saber si eran familiares a ellos o no.

¹ Estos códigos se colocan para respetar la identidad de las personas observadas. Las letra DC corresponden a Diario de Campo, el numero corresponde al consecutivo del mismo, las letras OC a Observación DE clase, la letra P a profesora, las letra G a Grado y el número corresponde a primero o segundo

Sumado a esto, se percibe que hace falta propiciar actividades para que los niños se sumerjan en los textos, para que centren su atención y tomen postura crítica sobre ellos, puesto que no se permitió que participen en la lectura. Al leer siempre estuvieron detrás del texto, con su rostro oculto dejando a los estudiantes como receptores de una información que quisieran conocer de cerca, la cual tratan de comprender aproximándose al texto y que inmediatamente es coartada, tomándola como brote de indisciplina y que es corregida ordenando volver a los puestos para continuar con la lectura que, aunque se hace en diferentes tonos, se torna monótona.

Frases como: “Vayan a sus puestos”, “Dejen que termine y después se los presto para que lo vean” o “Si no se sientan no sigo leyendo” (DC1OCPG2), hacen que pierdan la motivación y tomen una posición de apatía, lo cual se evidencia porque los estudiantes empiezan a charlar, piden permiso para el baño y otros se recuestan en el pupitre como muestra de disgusto.

Se advierte, además, que en las aulas de clase hacen falta muchos elementos didácticos y pedagógicos que contribuyan a incentivar y desarrollar el hábito lector y la comprensión lectora, no cuentan con un lugar donde los niños puedan acceder a textos que promuevan el interés por la lectura.

Pese a que en el desarrollo de las clases se observaron falencias en cuanto a la ejercitación de la lectura comprensiva, se pueden destacar también aspectos positivos que se deben continuar fortaleciendo. Entre ellos se evidencia que durante la lectura se hace mucho énfasis en la identificación de los diferentes sonidos de las palabras y se realizan algunos ejercicios para el desarrollo de la conciencia fonológica como pedirles que recuerden palabras del cuento que empiecen con una letra determinada, ejemplo: “Vamos a

pensar y recordar en tres palabras que escuchamos en el cuento que empiecen con la letra A... y ahora con la letra M...” (DC2OCPG1).

Los anteriores datos muestran claramente que las maestras investigadoras presentan algunas fortalezas para enseñar acertadamente a leer y comprender un texto, sin embargo, debido a que sus prácticas pedagógicas aún están ancladas en el conductismo, muestran varias debilidades para lograr que los estudiantes aprendan significativamente. En el siguiente gráfico se muestran estas dos situaciones.



Gráfico 2. Fortalezas y debilidades de los docentes frente a la enseñanza de los procesos lectores. Fuente: propia

Después de analizar los datos obtenidos en el diagnóstico sobre la práctica pedagógica de las maestras investigadoras, se procedió a analizar la actitud y participación de los estudiantes ante el aprendizaje de los procesos de comprensión lectora para lo cual se examinó la información que arrojaron los diarios de campo elaborados a partir de la observación participante en cuanto al desarrollo de los talleres que la docente del grado planeó para cada una de las clases (Ver anexos 3 y 4).

Según los datos se evidenció que los estudiantes al iniciar la lectura mostraron mucho interés, pero a medida que se adelantaba, al parecer fueron perdiendo atención tal vez porque se sentían excluidos de las escenas, un hecho que lo demuestra es que “Dos niños en un principio estaban muy concentrados y después de 10 minutos se pusieron a charlar, a tirarse papeles y a burlarse” (DC10CG2R5).

Además, se dieron cuenta que mientras la docente estaba leyendo, no podía observar lo que hacían algunos de los niños, es el caso de “Camilo quien comienza a reírse, se levanta y molesta a sus compañeros y cuando la profesora lo mira, se sienta y se coloca sus manos en la cara, actitud que hace que otros niños se desconcentren y empiecen a reírse también” (DC10CG2R8). Por otra parte, se evidenció que los niños se desconciertan al escuchar palabras que no les son familiares ni se encuentran en su vocabulario cotidiano. Por esto, preguntan a menudo “que es... y por qué...” sin obtener respuesta o recibir una muy breve.

Ahora bien, se observó que después de escuchar las diferentes lecturas algunos contestaron las preguntas que se hicieron de forma casi literal por parte de las docentes y luego se disponen a responder las preguntas planteadas en la guía y realizar el dibujo que se les solicitaba. En el grado segundo, cuando se les pidió que cambiaran el final del cuento fueron muy pocos los que crearon un desenlace en el que se intuyera creatividad, casi todos desencadenaron la narración en acciones repetitivas y que no cambiaban la trama. Es de resaltar que en el grado primero algunos niños fueron creativos y se inspiraron dibujando, pero otros empezaron a mirar y a copiar lo que hacían sus compañeros, esta última acción se puede considerar como una actitud de desmotivación. Es decir, hacer la tarea por cumplir.

Cuando se les pregunta que, si entienden el cuento y como les parece la actividad, ellos respondieron: “Sii, el cuento estaba muy bonito, me gustaron los muñecos” (DC2OCE1G1)². “Estaba re fácil, solo había que escribir quienes eran los personajes y hacer el dibujo (DC1OCE5G2) “Yo no entendí lo que preguntaban porque como todavía no se leer bien” (DC2OCE2G1), “Este cuento está más bonito que el otro que nos contó profe” (DC1OCE2R12).

En estas respuestas se percibe que los niños establecen conexión del texto leído con la realidad, asocian fácilmente las imágenes con los sucesos, además por la edad en que se encuentran (entre 5 y 7 años), al escuchar el texto, lo interiorizan y realizan imágenes mentales de él, esto se demuestra en los dibujos que realizan. Por otro lado, se evidencia que algunos comprenden la secuencialidad de los eventos del texto, interpretan que sucesos se dan antes y después. Por esto al preguntarles que sucedió, ellos responden: “Es que estaban en (...) y se fueron a (...)”

Si se confrontan estos resultados con los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje para los grados primero y segundo de básica primaria, se observa que, aunque se han desarrollado algunas competencias es necesario reforzar otras. Entre ellas se necesita mejorar la fluidez. Los niños deletrean al leer y por ello centran su atención en la decodificación de las palabras. Esto hace que al desarrollar la tarea lean y releen lo que deben hacer y muchas veces no comprendan como ejecutarla precisamente porque no pueden interpretar el texto que les da la guía.

² Estos códigos corresponden a DC, diario de campo, OC a Observación de Clase, E a Estudiante, el número al consecutivo de cada uno, G a Grado y el número 1 o 2 a primero o segundo.

Es decir, que a estos niños les hace falta desarrollar aún habilidades necesarias para lograr comprender un texto de forma efectiva. Kuhn y Stahl (citados en Gómez, 2008, p. 101) hablan de este tipo de habilidades manifestando: “Los buenos lectores ejecutan diversas habilidades de manera simultánea (conciencia fonológica, decodificación, vocabulario), por lo que centran su atención en construir significado a partir del escrito”.

No ocurre lo mismo, cuando los niños escuchan el texto mediante la lectura en voz alta, desde esta modalidad comprenden mejor los hechos y destacan los personajes, pero les es difícil elaborar hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura y elaborar resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto. La siguiente gráfica muestra aspectos puntuales en cuanto a las debilidades y fortalezas que presentan los estudiantes con respecto a los procesos de comprensión lectora.



Gráfico 3. Fortalezas y debilidades de los estudiantes frente al aprendizaje de los procesos lectores. Fuente: propia

Para profundizar en el análisis de las fortalezas y debilidades que los estudiantes presentan en comprensión lectora, se revisaron los resultados de las pruebas saber de los años 2012 a 2016 del grado tercero que se encuentran en la página web del ICFES. Para efectos de esta propuesta de intervención se toman solo algunos de los datos estadísticos.

Al hacer el análisis sobre los desempeños en la competencia comunicativa lectora se muestra que, durante los años 2012, 2013 y 2015 se presenta un promedio débil y muy débil comparado con otros establecimientos del país que obtuvieron un puntaje promedio similar a la Institución Educativa Julumito. No ocurre lo mismo en los años 2014 y 2016 en donde el nivel subió a fuerte, posiblemente porque en la institución se empezó a implementar el Programa Todos a Aprender (PTA) y el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) como estrategia de mejoramiento de la calidad educativa.

En lo que se refiere a los puntajes de los componentes transversales se observa que el factor semántico, únicamente en el año 2012 obtuvo un puntaje fuerte, en los años 2013, 2014 y 2016 fue débil mientras que en el año 2015 fue similar a otros establecimientos educativos. Con respecto al componente sintáctico, se observa mejores niveles, así los años del 2013 al 2015 estuvieron en los rangos de fuerte y muy fuerte, sin embargo, en los años 2012 y 2016 el puntaje fue débil. Con relación al componente pragmático se evidencia que en los años 2012 y 2014 la puntuación fue débil, en los años 2013 y 2016 fluctuó entre fuerte y muy fuerte y en el año 2015 el puntaje fue similar a otros establecimientos con el que fue cotejado. Estos comparativos se observan mejor en la siguiente tabla ilustrativa:

AÑO DE PRESENTACION PRUEBA SABER	PUNTAJE COMPETENCIA COMUNICATIVA	PUNTAJE COMPONENTES TRANSVERSALES		
		SEMANTICO	SINTACTICO	PRAGMATICO
2012	Débil	Fuerte	Débil	Débil
2013	Muy débil	Débil	Fuerte	Fuerte
2014	Fuerte	Débil	Muy fuerte	Débil
2015	Débil	Similar	Fuerte	Similar
2016	Fuerte	Débil	Débil	Muy Fuerte

Ilustración 6. Comparativo resultados Pruebas Saber Lenguaje Tercero. Años 2012 a 2016. Fuente: ICFES (2017)

Como se puede observar año a año los resultados bajos persisten, aunque hay pequeñas variaciones, lo cual deja entrever que, si bien los estudiantes que presentan la prueba son distintos, las falencias son del mismo tipo. Esto permite identificar que existe una problemática en cuanto a los procesos llevados a cabo en la Institución para enseñar a leer y comprender un texto, a su vez corroboran el diagnóstico realizado en el cual se evidencia que existen factores pedagógicos, familiares y contextuales que afectan estos procesos y no potencializan las competencias comunicativas en los estudiantes.

Continuando con la exploración es necesario abordar la participación de los padres de familia en los procesos de comprensión lectora de sus hijos para lo cual se tienen en cuenta las encuestas y entrevistas semiestructuradas y aplicadas tanto en reunión de padres de familia como en encuentros personalizados con ellos. En las entrevistas (Ver anexos 6 y 7) se demuestra que la gran mayoría de padres de familia no dan el apoyo adecuado a sus hijos en casa en cuanto a las tareas. Algunos de ellos no saben leer ni escribir y otros tantos leen de forma mecánica pero no tienen la habilidad de interpretar un texto.

Por consiguiente, se les dificulta hacer ese tipo de acompañamiento. Es por esto que en muchas ocasiones deben acudir a familiares y amigos para que ayuden a sus hijos a desarrollar las actividades. Así lo manifiestan en los siguientes relatos: “Yo de estudio

estoy en cero, porque yo de primero de ahí no salí” (...) (EPFGS)³ “Pa’ la comprensión de lectura pues nunca he sido muy buena, pues, aunque yo estudie siempre la lectura me ha quedado grande” (EPFGS). “Si yo no entiendo, ella va y le dice a alguien que le explique” (EDPFGS)

A pesar de no ser muy asertivos, entre los padres de familia se nota preocupación por apoyar a sus hijos y por esto utilizan algunas estrategias para colaborar con los procesos educativos. Entre ellas están: escuchar la percepción de los niños para realizar las tareas, interpretar las explicaciones de sus hijos sobre el trabajo a realizar, leer las pautas de los trabajos de manera literal y luego explicarlos con ejemplos prácticos o mediante la mecanización de conceptos.

En las siguientes narraciones, se demuestra: “Personalmente leo la tarea, y siempre trato de jugar con ella para que no le coja miedo porque no entiende, le hago un mismo ejercicio en un tablero y la invito a resolverlo, siempre busco una solución práctica”. (EPFG2). “Yo vuelvo y se lo leo, y después ya, él y yo analizamos y le digo que aprendiste”. (EPFG2).

De otro lado, se evidencia que en la mayoría de los hogares no existe un horario establecido para actividades relacionadas con la lectura, los padres argumentan que no tienen tiempo para esto, ni tampoco les llama la atención. Por esto, se observa que, aunque hay libros y otros materiales que podrían incentivar el hábito lector, no se utilizan, así lo dan a conocer los padres de familia cuando manifiestan: “En la semana leemos media horita

³ Estos códigos corresponden: EPF a Entrevista a Padre de Familia, G a Grado y el número 1 ó 2 a primero o segundo.

a veces” (EPFG2) “No, actualmente no, porque tengo otras cosas que hacer y no le dedico ese tiempo”. (EPFG2)

Igualmente, en muy pocos hogares, los padres de familia leen cuentos o narraciones a sus hijos con el ánimo de fomentar la lectura, lo hacen para distraerlos y/o para que repasen sin que esto signifique que se esté creando una cultura lectora. Algo especial de destacar es que, en muchas de las familias, los textos que se leen son relacionados con pasajes de la Biblia. Los padres de familia lo enuncian en los siguientes apartes de la entrevista: “De vez en cuando, a ella le gusta ir a la biblioteca, entonces ella le gusta que lean cuentos y entonces yo me agarro a leerle cuentos y le explico” (EPFG1). “Pues si acaso una vez a la semana, leemos partes de la Biblia” (EPFG2) “Pues el papá le lee por la noche cuentos, desde los nueve meses” (EPFG2)

De la misma manera, los padres de familia argumentan que el tiempo libre, casi nunca lo utilizan para leer, algunos de ellos prefieren pasear con sus hijos y en su gran mayoría permiten que jueguen, vean televisión o utilicen la Tablet o el internet, así lo manifiesta uno de los padres: “No dedicamos tiempo libre a la lectura, los domingos hacemos tareas y después salimos de paseo a piscina, o la niña juega en la Tablet” (EPFG2)

En cuanto al apoyo que dan para desarrollar la comprensión lectora, se observa que la actividad que privilegian es la pregunta para indagar sobre lo que tienen que hacer, además dan por hecho que los niños ya entienden que hacer. Sin embargo, como muchas veces son los padres los que no entienden, se justifican diciendo que le pregunten a la profesora al siguiente día o que realicen la tarea como puedan.

No obstante, según algunos padres de familia, la falta de comprensión lectora se debe a que los niños no leen ni refuerzan en casa lo que aprenden en la escuela, además son distraídos y no ponen atención en clase. Por lo tanto, piensan que es importante tener paciencia con los hijos y tratar de ayudarles a entender mediante ejercicios parecidos a los dejados para que puedan ejercitarse. Ellos también argumentan que es necesario crear hábitos de lectura en la casa y no solo pensar en el juego. Para ello hay que establecer horarios de lectura, dotar a los niños de libros que les llamen la atención para que los niños no sientan apatía y desinterés por la lectura. Un padre de familia lo corrobora al manifestar: “Nosotros no ayudamos a los niños porque en veces no podemos y por eso se los dejamos todo a los profesores y es que en la escuela es que se aprende”. (EPFG2).

En cuanto al hábito lector, se evidencia que no se ha desarrollado en los estudiantes, debido a que piensan que el aprendizaje de la lectura es un deber escolar y muy pocas veces los han encaminado por ese mundo mágico y lleno de imaginación que hace de este proceso una actividad lúdica. Además, entre los padres de familia no existe una cultura lectora, algunos de ellos comentan: “Pues por el mismo problema que no entendemos, no les dedicamos el tiempo a ellos a leer, a motivarlos, para que ellos les guste la lectura y eso pues va en uno como mamá, o papá, pues tantas cosas que uno le toca hacer uno a veces por eso, no se puede” (EPFG1).

Todos estos relatos dejan entrever que el apoyo de los padres de familia en cuanto a los procesos de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora es mínimo, ya que en el entorno familiar existen muchos factores que inciden en el desarrollo de este proceso, entre ellos el estatus socioeconómico, el nivel de escolaridad de los padres, el estilo educativo paterno, la comunicación familiar, el clima familiar, las prácticas de alfabetización en el

hogar, la motivación y promoción de lectura entre los miembros de la familia y la adecuación de un espacio de lectura en casa o la frecuencia de visitas a bibliotecas. Todas estas conductas interfieren en la calidad del apoyo y el papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora.

Para confirmar la información, se aplicaron encuestas (Ver anexo 8), en las cuales se hicieron preguntas puntuales sobre la opinión que tienen sobre la motivación hacia la lectura, la capacidad de los padres de familia para que los hijos interpreten un texto, la capacidad de los estudiantes para entender un texto, las características de la lectura comprensiva, la importancia de la biblioteca en el hogar y el objetivo de la lectura; esto con el fin de profundizar en el problema y desde allí generar acciones para mejorar la situación a partir de estrategias que contribuyan al desarrollo de las competencias lectoras. Es de aclarar que si bien se plantearon afirmaciones que posiblemente fueron de difícil comprensión para algunos padres de familia, fueron guiadas por las maestras investigadoras, a través de diálogos que permitieron a las investigadoras comprender de mejor manera las realidades de los estudiantes y sus padres. A continuación, se analizan estos datos:

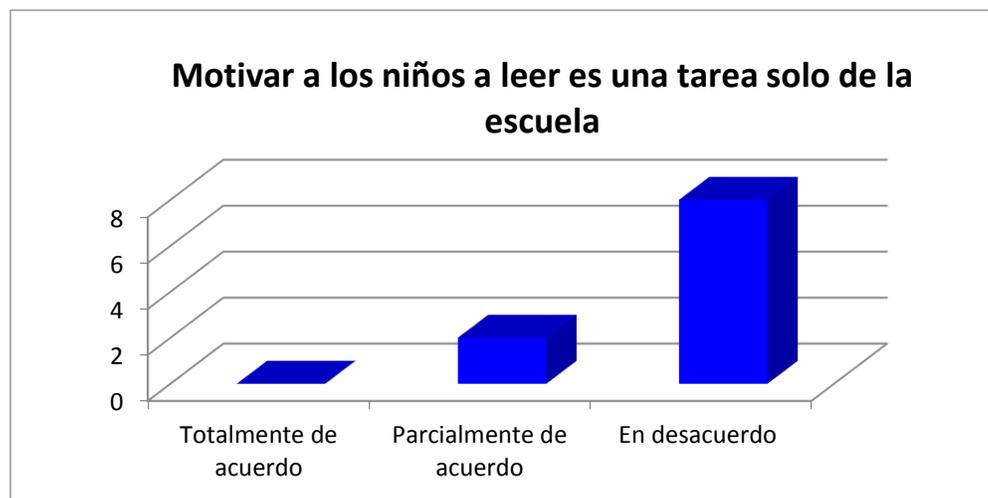


Gráfico 4. La motivación para la lectura. Fuente: propia

En cuanto a la afirmación: “Motivar a los niños a leer es una tarea solo de la escuela”, el 20% de los padres de familia contestaron que están parcialmente de acuerdo y el 80% de los encuestados contestaron que están totalmente en desacuerdo lo cual indica que son conscientes que el acompañamiento en los procesos educativos es un deber de todos.

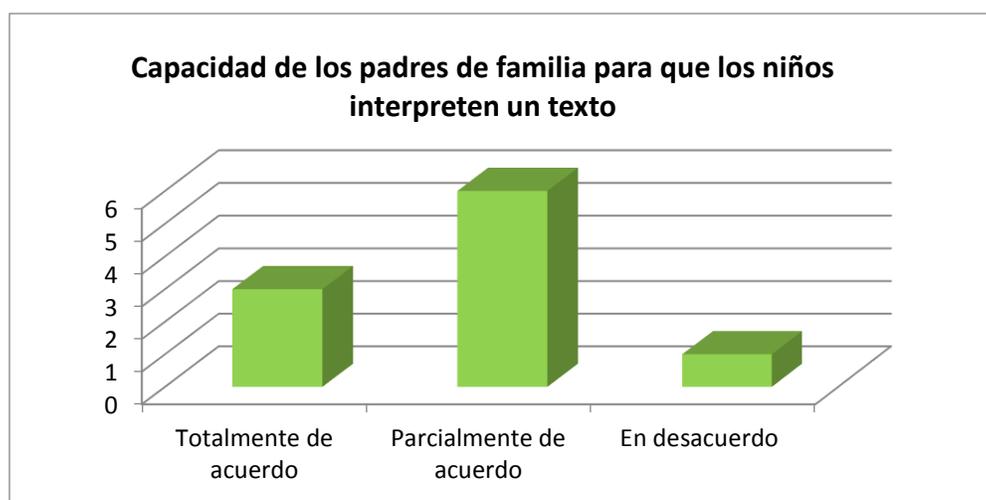


Gráfico 5. Capacidad de los padres de familia para que los hijos interpreten un texto. Fuente: propia

Para la afirmación 2: “Los padres de familia tiene capacidad para enseñarles a los niños a leer y comprender un texto”, el 30% contestó que está totalmente de acuerdo, el 60% respondió que está parcialmente de acuerdo y solo el 10% contestó que está en desacuerdo, lo cual deja percibir que los padres de familia apoyan muy poco los procesos de lectura y escritura de sus hijos, posiblemente porque ellos mismos no han desarrollado esa capacidad y desconocen los factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura.

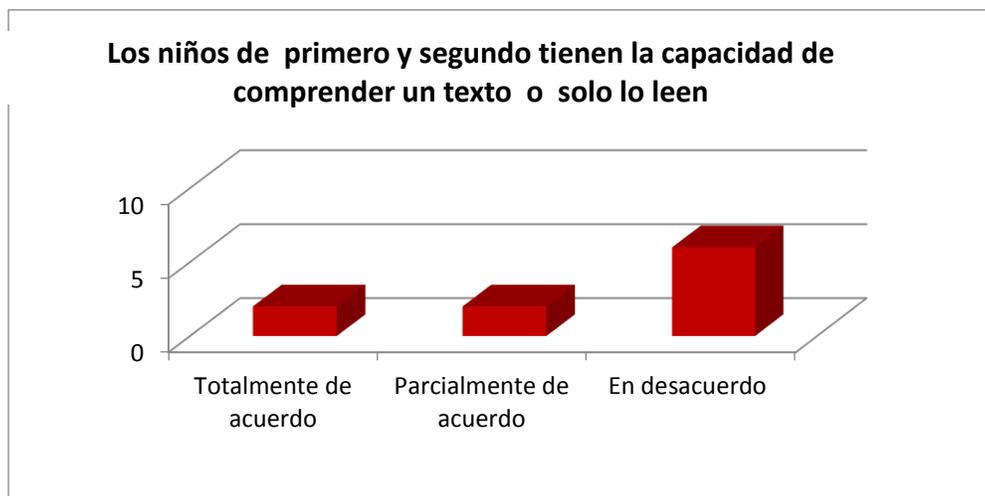


Gráfico 6. Capacidad de los estudiantes para entender un texto. Fuente: propia

Para la afirmación 3: “Los niños de primero y segundo tienen la capacidad de comprender un texto o solo lo leen”, un 20% de los padres de familia están totalmente de acuerdo, otro 20%, están parcialmente de acuerdo y un 60% están en desacuerdo, lo cual significa que la mayoría de los encuestados reconocen que los niños desde edades muy tempranas desarrollan habilidades y destrezas para interpretar cualquier texto, puesto que en los primeros grados se enfatiza en el enriquecimiento de vocabulario, el uso del lenguaje a través de sus manifestaciones orales y escritas.

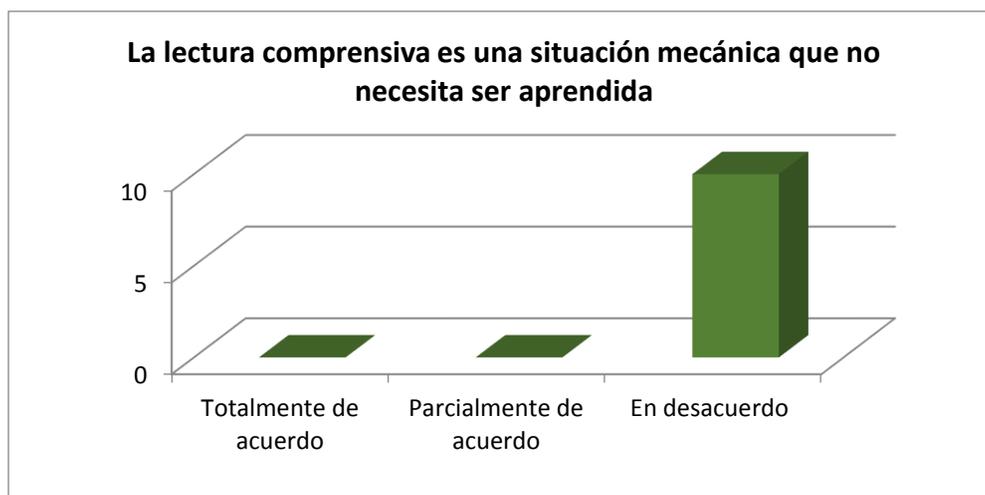


Gráfico 7. Características de la lectura comprensiva. Fuente: propia

Para la afirmación 4: “La lectura comprensiva es una situación mecánica que no necesita ser aprendida”, los padres de familia están en desacuerdo porque saben que para poder entender un texto es necesario seguir un proceso de interpretación que se aprende mediante diferentes estrategias las cuales en su mayoría se enseñan en la escuela

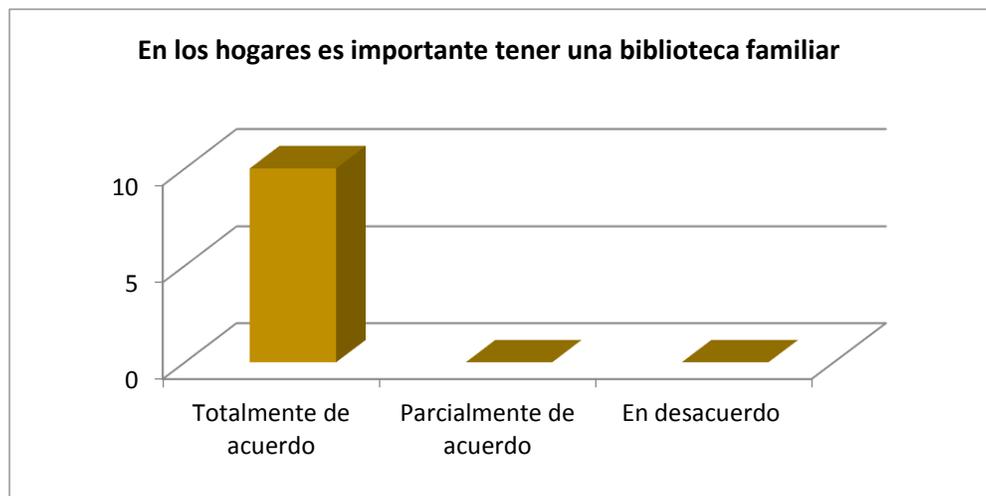


Gráfico 8. Importancia de la biblioteca en el hogar. Fuente: propia

Para la afirmación 5: “En los hogares es importante tener una biblioteca familiar”, todos los padres están de acuerdo en que tener libros, revistas y enciclopedias es necesario para apoyar las tareas y actividades de sus hijos, sin embargo, en muy pocos hogares existe una biblioteca familiar.

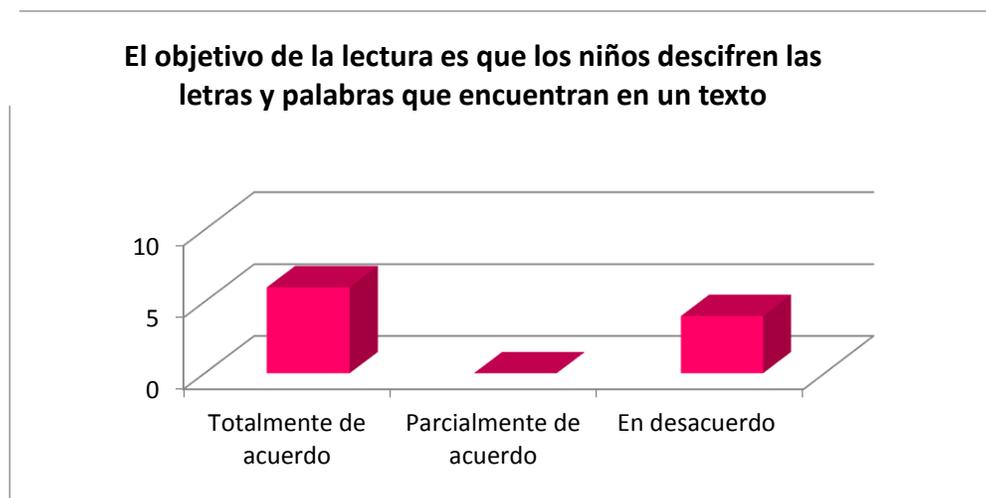


Gráfico 9. Objetivo de la lectura. Fuente: propia

Para la afirmación 6: “El objetivo de la lectura es que los niños descifren las letras y palabras que encuentran en un texto”, el 60% de los padres de familia están totalmente de acuerdo, y el 40% está en desacuerdo lo que permite pensar que para los padres de familia, el acto de leer es tan solo la decodificación de los textos en palabras y las palabras en letras y que son pocos los que comprenden que la lectura va más allá de la decodificación y mecanización. El siguiente gráfico condensa la información anteriormente expuesta.



Gráfico 10. Participación de los padres de familia en los procesos lectores de sus hijos. Fuente: propia

Al finalizar el diagnóstico, se puede observar que la lectura en el ámbito educativo se ha enmarcado en un aprendizaje de carácter obligatorio y muchas veces se han referido a él como un proceso complicado y difícil. Además, se evidencia que el concepto de leer, tanto para los padres de familia como para estudiantes y los docentes (aunque en estos últimos se está transformando), lo importante es la habilidad que se tenga para decodificar, sin tener

en cuenta que la verdadera esencia no es traducir las letras en sílabas y estas en palabras sino interpretar lo que está escrito.

Así, como se analizó anteriormente al hacer la exploración de los talleres de lectura en voz alta realizados en las distintas clases observadas se advierte que se generan espacios reducidos para que los estudiantes puedan inferir, identificar los personajes y de alguna manera ser críticos frente a las actuaciones de los mismos. En otras palabras, se trabaja de manera poco significativa los procesos de pre lectura que según Pérez (1983, p. 20), es un componente indispensable para desarrollar la memoria visual, la memoria auditiva, la capacidad de pronunciación, la memoria lógica y la atención. Por otra parte, se observa que antes de iniciar la lectura no se activan los saberes previos que según Ausubel (1982) es el factor individual más importante para el aprendizaje.

Sumado a esto, se contextualiza muy poco y no se usa la imagen como una forma de acercamiento a lo que el niño conoce. En iguales circunstancias se trabaja la pos lectura que es donde se debería hacer la profundización del texto para lograr la comprensión (Solé, 1998). En síntesis, se debería usar como control de lectura para estimular los procesos de pensamiento a nivel superior (Franco, 2009, p. 137). Pero por el contrario, se limita a emitir una serie de preguntas de nivel literal tales como: ¿Cuál es el nombre del cuento?, ¿Quién es el personaje principal?, ¿Qué hizo tal o cual personaje?, ¿Cómo termina el cuento?, pero no se acude a la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación que son los procesos mentales que según los Estándares Básicos de Competencias permite la formación del lenguaje como un instrumento esencial de conocimiento.

Con respecto a las manifestaciones de los padres de familia frente al acompañamiento que hacen en los procesos de lectura y comprensión textual, se evidencia la necesidad de implementar estrategias pedagógicas desde el aula de clase y desde la Institución Educativa para convertir a la familia en una aliada para fortalecer y mejorar estos procesos lectores.

4.5 Fase de implementación de la estrategia

En el anterior apartado se puede evidenciar que la participación de los padres de familia en los procesos de comprensión lectora es muy poca, debido a que no han desarrollado esta capacidad por su baja formación educativa y porque no tienen tiempo para apoyar a sus hijos por sus múltiples ocupaciones.

Con respecto a la práctica pedagógica, el diagnóstico arrojó que la didáctica aplicada por las maestras investigadoras, quienes dirigen los procesos lectores en los grados primero y segundo de primaria, es de corte tradicional en donde prima la mecanización y la resolución de preguntas literales sobre el texto, la inferencia y la reflexión crítica si bien se empiezan a implementar no son una práctica cotidiana para potencializar dichos procesos.

En cuanto a los estudiantes se observó que presentan dificultades para comprender o interpretar un texto ya que se han acostumbrado a contestar preguntas puntuales sobre las características de los personajes y sus acciones o a dibujar lo que más les gusta del texto, pero han desarrollado muy poco la capacidad de inferir; es decir, de “enlazar su experiencia personal con lo que está leyendo para así poder inducir un significado a partir de la idea principal y comprender la información que aparece en el texto de manera implícita” (Barret, 1968, citado en Gómez, 2014, p. 29). Por otra parte, se les dificulta hacer una propuesta

alternativa a las situaciones que se presentan en el texto que se acerca al nivel crítico donde “el lector reflexiona y valora lo que lee, relacionándolo con el criterio de otra persona o con sus conocimientos previos y su experiencia personal”. (Barret, 1968 citado en Gómez, 2014, p. 30),

Lo anterior se convierte en un insumo valioso para el diseño de la propuesta que se consolidó a partir de la interpretación crítica y reflexiva de la práctica pedagógica de las maestras investigadoras, del análisis sobre el apoyo brindado por los padres de familia y de la forma como aprenden y participan los estudiantes en los procesos lectores para desarrollar la competencia comprensiva. El diseño de esta propuesta de intervención pedagógica está enfocado en lograr un cambio de mentalidad del docente en cuanto a los paradigmas que conservan con respecto a la enseñanza aprendizaje de dichos procesos.

La propuesta de intervención pedagógica consistió en implementar el cuento como estrategia a partir de tres momentos: antes, durante y después de la lectura, para mejorar la comprensión, basados en los referentes de calidad educativa emanados desde el Ministerio de Educación Nacional en donde se busca que todos los niños y jóvenes del país fortalezcan sus procesos de aprendizaje y mejoren sus competencias en lectura y escritura a través de planes que permitan acercarse a esta actividad como una oportunidad para leer, disfrutar y compartir con sus compañeros, docentes y padres de familia.

La implementación de esta nueva experiencia está transformando la práctica docente y a la vez ofrece nuevos elementos para comprender de manera más amplia la complejidad del objeto de estudio. A continuación se ilustran algunas de la actividades realizadas a través de diferentes talleres en los que se trabajó el cuento a partir de las estrategias de Solé

(1998): antes, durante y después de la lectura, transversalizados con preguntas de tipo literal, inferencial y crítica; a través de actividades como lectura en voz alta, lectura de imágenes, con la ayuda didáctica del Kamishibai⁴, y dramatizaciones; para transformar el enfoque mecanicista por uno constructivista y en consecuencia creativo e innovador.

4.5.1. Talleres

Se describen algunos de los talleres implementados con estudiantes donde es evidente la estrategia que se ha llevado a cabo donde el cuento ha sido un elemento protagonista para contribuir al problema identificado. Uno de los talleres diseñados para primero y segundo, el cual tuvo algunas variaciones como: diferentes cuentos y actividades de acuerdo con el nivel de complejidad por grado. Se trabajó la estrategia del cuento para desarrollar la comprensión lectora y con la actividad de lectura en voz alta a partir de los tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Se enfatizó en el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles: literal, inferencial y crítico.

En otro momento, el taller se orientó a los estudiantes de primero y segundo, haciendo énfasis nuevamente en los tres momentos: antes, durante y después, esta vez se hizo énfasis en la lectura en voz alta con el recurso del Kamishibai, en donde la imagen es la protagonista para mantener el interés en el cuento y desarrollar la comprensión lectora en sus tres niveles.

Finalmente, se ilustra un tercer taller también dirigido a la población señalada, conservando el diseño de la estrategia propuesta; esta vez, se hace énfasis en el manejo de la voz y el fortalecimiento de la secuencialidad de la historia, por medio de la lectura

⁴ Significa “teatro de papel” y es una forma de contar cuentos, muy popular en Japón. Suele estar dirigido a niñas y niños pequeños que van a disfrutar de él en grupo. También es utilizado como recurso didáctico. (Aldama, 2005, p. 153)

interactiva que permitió que los niños participaran de manera activa; en el tercer momento se introduce la dramatización como otra posibilidad en la cual los estudiantes podrán dar cuenta de su comprensión del texto.

Taller: Caminando, cantando y leyendo... voy aprendiendo

Fecha	9 de Septiembre de 2016
Lugar	Institución Educativa Julumito – Sede Julumito
Hora	8:00 am hasta 9:30 am
Responsables	Fanny Campo Trujillo y Marta Cecilia Cardona Yanza
Grado	Primero y Segundo
Número estudiantes	Grado Primero: 16 niños (6 niñas y 10 niños) Grado Segundo: 22 niños, (10 niñas y 12 niños)
Propósito	Desarrollar la comprensión lectora a través de la lectura de un cuento a partir de tres momentos: antes, durante y después de la lectura
Estándar	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
Derechos básicos	Identifica algunos elementos constitutivos de textos literarios como personajes, espacios y acciones. Predice y analiza los contenidos y estructuras de diversos tipos de texto, a partir de sus conocimientos previos.
Desempeño	Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes, durante y después de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.
Indicadores	Valora y disfruta de la lectura de un cuento. Reconoce los elementos del cuento: tema, personajes, acciones, tiempo y lugar. Localiza palabras en el diccionario Organiza eventos de una historia en la secuencia correcta.
Recursos	Lecturas: La Hormiga Rebelde y La Mariposita Astronauta, guía de trabajo individual, cuadernos, diccionario,

Descripción del taller

Momento 1. Antes de la lectura.

Al diseñar el taller se escoge el cuento a leer, se tiene en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. Por ello para el grado Primero se escoge el cuento “La Mariposita Astronauta” y para el grado Segundo: “La Hormiga Rebelde”. En el grado primero se inicia con una canción de la mariposita en donde los niños hacen movimientos que imitan el vuelo de este animal. En el grado segundo: se saca a los estudiantes del salón de clases, para hacer un recorrido por la escuela y observar los hormigueros que se encuentran en la zona verde. Al retomar la actividad, se pide a los estudiantes que cuenten la experiencia vivida a través de preguntas orientadoras: ¿Cómo vuelan las mariposas?, ¿De qué color son las mariposas? (Grado primero) o ¿Cuántos hormigueros habían?, ¿Qué forma tenían?, ¿Qué tamaño tenían? (Grado segundo).

En este primer momento, los estudiantes disfrutaron de la canción y la salida a la zona verde, porque lograron interactuar con sus compañeros y observar de manera diferente las mariposas y los hormigueros que forman parte de su entorno.

Momento 2. Durante la lectura

La alternativa escogida para esta actividad es la lectura en voz alta del cuento se hace énfasis en conservar sus principales características entre ellas: llamar la atención del estudiante, leer a través de las imágenes, dirigir preguntas y hacer comentarios para constatar que piensan de la lectura, despertar la curiosidad, la imaginación y el gusto por la misma. Para ello se organiza a los estudiantes en círculo para escuchar el cuento. En seguida, la docente pide a los niños que realicen lectura en voz alta por turnos de tal manera

que todos deben estar atentos para continuar en el momento que se dé la indicación. Luego la docente pregunta sobre algunas palabras que han aparecido en el cuento y su significado, para potencializar una de las bondades del cuento como estrategia pedagógica que se refiere a el enriquecimiento del vocabulario.

Después hace una pausa para dirigir preguntas sobre lo que sucede con los personajes y nuevamente aplica otros elementos del cuento que aportan a la comprensión como permitir que los niños se expresen de acuerdo con sus gustos para estimular su imaginación y puedan desarrollar su capacidad cognitiva y emocional. En este segundo momento, los niños demostraron interés por el contenido de la lectura, su participación relacionó la actividad inicial y el texto, lo que permitió realizar inferencias de significados, acercamiento al contexto y apropiación de la historia.

Momento 3. Después de la lectura

Al finalizar el cuento, la profesora pide a los estudiantes, que tomen la guía que contiene el cuento y vuelvan a leerlo en forma mental, a continuación, la docente, hace nuevas preguntas de tipo literal, inferencial y crítico sobre lo escuchado y leído para saber si comprendieron el texto: ¿Dónde vivía la mariposita?, ¿A qué lugar quería ir?, para primero y ¿Por qué la hormiga quería abandonar el hormiguero? ¿Cómo era el hormiguero? ¿Cuál es la reflexión del cuento? Para grado segundo.

Para retroalimentar la actividad la docente realiza junto con los estudiantes una lista de palabras desconocidas que serán buscadas en el diccionario y luego serán consignadas en el cuaderno. Por último, para verificar la comprensión del cuento se les pide a los estudiantes desarrollar una guía individual, en la cual se trabaja la comprensión lectora a

nivel literal, inferencial y crítico. A medida que se realiza la actividad la docente en forma personalizada hace la retroalimentación y corrección del caso, de esta forma se evalúa el grado de comprensión.



Fotografía 3. Estudiantes desarrollando el taller “Caminando, cantando y leyendo... voy aprendiendo”. Fuente: Propia.

Taller: Mirando y leyendo... voy imaginando

Fecha	10 de octubre 2016
Lugar	Institución Educativa Julumito – Sede Julumito
Hora	10:00 am hasta 11:30 am
Responsable	Fanny Campo Trujillo y Marta Cecilia Cardona Yanza
Grado	Primero y Segundo
Número estudiantes	Grado Primero: 16 niños (6 niñas y 10 niños) Grado Segundo: 22 niños, (10 niñas y 12 niños)
Propósito	Desarrollar la comprensión lectora a través de la lectura de un cuento a partir de tres momentos: antes, durante y después de la lectura. trabajado con el Kamishibai

Estándar	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.
Derechos básicos	Relaciona códigos no verbales, como los movimientos corporales y los gestos de las manos o del rostro, con el significado que pueden tomar de acuerdo con el contexto. Interpreta textos literarios como parte de su iniciación en la comprensión de textos.
Desempeños	Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario. Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.
Indicadores	Valora y disfruta de la lectura de un cuento. Lee y comprende un cuento. Hace relaciones entre las imágenes y el texto del cuento
Recursos	Cuento “Choco encuentra una mamá”, Kamishibai, preguntas de comprensión

Descripción del taller

Momento 1. Antes de la lectura

Se dispone a los estudiantes en forma de media luna y se les pide que presten mucha atención, después se motiva a los niños para que observen el Kamishibai y se da la explicación de qué es y para qué sirve. Luego se enseña la primera imagen de la lectura y se indaga sobre los posibles sucesos de la narración.

En la actividad del primer momento, los estudiantes se asombraron con el recurso didáctico del Kamishibai, querían abrirlo para observar su contenido, pasada la innovación se centraron en la primera imagen, realizaron hipótesis sobre el cuento, a partir de las siguientes preguntas que fueron suscitadas por las maestras, las cuales desde el inicio consideran generar hipótesis de tipo literal, inferencia y crítico sobre el cuento que va a ser

leído, en este caso se trabajó el cuento “Choco encuentra una mamá” de la autora Keiko Kasza.

Teniendo en cuenta que la imagen es la actividad privilegiada para leer el cuento, se preguntó a los niños: ¿Qué aparece en la portada?, luego se les invitó a que realizaran predicciones mediante preguntas tales como: ¿Cuál será el título?, ¿De qué tratará el cuento?, ¿Dónde ocurrirán los hechos del cuento?, ¿Qué personajes habrá?, esto permitió centrar la atención.

Momento 2. Durante la lectura

En seguida se leyó el nombre del autor del cuento y se comentó que la persona que diseñó los dibujos tenía gran habilidad para hacerlo y se dio también su nombre. Se continuó mostrando las imágenes del cuento a medida que se leía, los niños hacían preguntas sobre los acontecimientos que estaban viendo y escuchando; por lo que las maestras investigadoras formulan las siguientes preguntas: ¿Cómo actuarías si estuvieras en la situación de Choco?, ¿Qué razones tuvo Choco para buscar a su mamá?, ¿Qué significa para ti, tu mamá?, ¿Cómo crees que es la relación de la familia de la mamá osa a pesar de ser diferentes? ¿En tu salón de clase te identificas con la familia de la mamá osa, por qué?

En la actividad del segundo momento, los niños estuvieron atentos al contenido de la lectura, ya que el Kamishibai los atrajo, al leer el título del cuento e indagarlos, fue asombroso el despliegue de imaginación.

Momento 3. Después de la lectura

Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre: la situación vivida por el personaje y una posible solución si ellos estuvieran en la posición de Choco. Finalmente se entrega a

cada niño una hoja con preguntas de comprensión de lectura teniendo en cuenta los tres niveles, para que la desarrollen. A medida que se realiza la actividad las docentes en forma personalizada hacen la retroalimentación y corrección pertinente.

En la actividad del tercer momento, se observó que cuando finalizó el cuento uno de los estudiantes, que fue abandonado por su mamá, vio su vida reflejada en la narración y demostró sentimientos de tristeza al llorar. Luego de tranquilizar al niño y a sus compañeros, se trabajó el nivel crítico en cuanto a reflexionar sobre los sucesos ocurridos en la narración y como pueden verse reflejados en nuestra vida cotidiana y la forma como sortearlos para no afectarlos.



Fotografía 4. Estudiantes desarrollando el taller “Mirando y leyendo... voy imaginando”. Fuente: Propia.

Taller: Actuando y leyendo...voy comprendiendo

Fecha	15 de Noviembre 2016
Lugar	Institución Educativa Julumito – Sede Julumito
Hora	10:40 am hasta 12:30 pm
Responsable	Fanny Campo Trujillo y Marta Cecilia Cardona Yanza
Grado	Primero y Segundo
Número estudiantes	Grado Primero:16 niños (6 niñas y 10 niños) Grado Segundo: 22 niños, (10 niñas y 12 niños)
Propósito	Desarrollar la comprensión lectora a través de la lectura de un cuento a partir de tres momentos: antes, durante y después de la lectura trabajando la dramatización.
Estándar	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.
Derecho básico	Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias.
Desempeños	Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas. Participo en la elaboración de guiones para realizar dramatizaciones
Indicadores	Valora y disfruta de la lectura de un cuento. Reconoce la estructura de un cuento. Acepta las normas básicas de la comunicación oral y las aplica en las relaciones con sus compañeros. Identifica personajes y diálogos en un cuento para representar.
Recursos	Cuentos: La Cenicienta y Ricitos de oro y los tres osos, objetos del salón

Descripción del taller

Momento 1. Antes de la lectura

Al planear el taller se escogen los cuentos que se dramatizarán teniendo en cuenta la edad de los estudiantes y la facilidad del texto para que lo dramaticen; para primero “Cenicienta” y para segundo “Ricitos de oro y los tres osos”

Se inicia el taller con una motivación a los estudiantes, consistente en indagarles sobre su conocimiento de los cuentos. Después se da esta instrucción: escuchar el cuento y realizar la dramatización, las docentes explican en que consiste la escenificación: con recursos del salón pueden organizar el vestuario y la escenografía y entre todos construir el guion; durante ésta la actividad, los estudiantes participaron activamente con sus comentarios y aportes sobre los cuentos elegidos, porque los han visto en la televisión.

Momento 2. Durante la lectura

Las docentes inician la lectura en voz alta del cuento, durante la lectura utilizan diferentes matices de voz para que los estudiantes empiecen a generar mentalmente esquemas que les permitan reproducir el cuento por medio de la dramatización. Al terminar la lectura las docentes dan la indicación de: organizar grupos de cuatro estudiantes, quienes se distribuyen los roles según sus aptitudes, los que sentían mayor seguridad escogieron los personajes principales, los demás organizaron escenografía, vestuario y personajes secundarios. En el momento dos, los niños estuvieron atentos al contenido de la lectura y con agrado organizaron los grupos en los que dramatizarían lo que escucharon.

Momento 3. Después de la lectura

Finalmente, en la puesta en escena se observó creatividad, comprensión y uso de recursos por parte de los estudiantes y en el espacio de retroalimentación se dialogó sobre la importancia de hablar en público y presentarse en un escenario. En el momento tres se evidenció que los niños expresaron sus sentimientos espontáneamente y fueron muy activos en cada uno de sus roles.



Fotografía 5. Estudiantes desarrollando el taller “Actuando y leyendo...voy comprendiendo”. Fuente: Propia.

A partir de los anteriores talleres, y de los resultados del diagnóstico se evidenció la necesidad de involucrar a los padres de familia en el mejoramiento de procesos de comprensión lectora ya que su participación enriquece la propuesta, puesto que la estrategia diseñada requiere contar con espacios para desarrollar el hábito lector a partir del acercamiento de los niños a los cuentos. Por ello, se propone adecuar un rincón de lectura dentro del salón de clases para promover la lectura y enriquecer la comprensión.

**Taller con Padres de Familia:
Organizando el rincón de lectura y aprendiendo a leer juntos.**

Fecha	5 de Noviembre 2016
Número padres flia.	36 (33 mujeres y 3 hombres)
Propósito	Adecuar el rincón de lectura dentro del salón y propiciar un espacio para lectura compartida entre padres e hijos.
Recursos	Papel periódico, colbón, vinilos, pinceles, martillos, tablas, fommy

Descripción del taller

Se invita a los padres de familia a participar de los procesos de mejoramiento en comprensión lectora, para ello se hace la socialización de la propuesta y se realiza una sensibilización sobre la importancia del trabajo colaborativo para fortalecer dichos procesos. El taller inicia con un saludo y agradecimiento por la asistencia, se hace la explicación sobre la importancia del rincón de lectura, espacio solicitado por los estudiantes, luego se divide a los padres de familia asistentes en 3 grupos con funciones diferentes (elaboración de: mural, tapetes y estante para libros). En seguida, la docente entabla una conversación con los padres y los estudiantes y les explica en que consiste la actividad: les indica que los materiales a utilizar son el papel periódico, pegante, pincel, vinilos y plástico. Durante el diálogo hace énfasis en el uso de material reciclable.

Luego se dan instrucciones precisas sobre la forma de hacer el tapete, primer paso: Cada Madre va a recibir 50 hojas de papel periódico, cada hoja la va a doblar tres veces y va formando cintas, así hasta doblar las 50 hojas, segundo paso: Al tener las 50 cintas se tejen entrelazándose y se pegan, formando un cuadrado, tercer paso: Se deja secar y cuando este bien seco se le hace un dibujo de su gusto que luego se pinta con los vinilos, de acuerdo a los colores del dibujo. Al segundo grupo de padres de familia les correspondió el

mural, a ellos se les indica que se necesita hacer un paisaje en la pared, así que decidieron elaborar un árbol y unos monos en fommy.

El tercer grupo de padres se encargaron del estante, con anterioridad se compraron las tablas, las puntillas, el colbón y los vinilos; así que su creatividad permitió la construcción de un mueble para colocar los libros. Una vez se organiza el sitio durante toda la mañana, se dispone de una hora para disfrutarlo y realizar lectura compartida entre padres e hijos. Las docentes realizan una retroalimentación sobre la importancia del trabajo colaborativo e indagan a los padres de familia sobre cómo se sintieron durante la actividad.



Fotografía 6. Padres de Familia desarrollando el taller “Organizando el rincón de lectura y aprendiendo a leer juntos”

Fuente: Propia.

Después de implementar la estrategia a través de los distintos talleres, se puede decir que el desarrollo de la competencia comprensiva requiere de la interacción que se produce entre los procesos cognitivos del lector, las palabras y las imágenes del texto, apoyados en las fases del ejercicio lector: antes, durante y después; de esta forma mejorar el proceso de comprensión de lectura con las preguntas literales, inferenciales y críticas.

4.6. Fase análisis y reflexión sobre la propuesta de intervención pedagógica

Después de categorizar la información recolectada durante el proyecto, tanto en el diagnóstico como en los talleres de intervención para detectar falencias y mejorar procesos de lectura y comprensión lectora en los estudiantes de los grados primero y segundo de básica primaria de la Institución Educativa Julumito sede Julumito, se observan diferentes cambios tanto en la práctica pedagógica de las docentes con respecto a la enseñanza de la lectura como en el aprendizaje de los estudiantes. Estos aspectos se develan a continuación:

Si se trata de analizar el acompañamiento en los procesos lectores desde el hogar, se puede afirmar que los estudiantes de los grados primero y segundo de la Institución Educativa Julumito en su gran mayoría carecen de apoyo de sus padres. Aunque esta situación se analizó en el diagnóstico es pertinente retomarla para enfatizar que factores como el bajo nivel educativo, la falta de cultura lectora, la situación económica y la falta de tiempo hacen que los niños no cuenten con espacios para reforzar la lectura y por el contrario usen su tiempo libre en jugar, ver televisión o distraerse en video juegos, internet o redes sociales. Los siguientes relatos confirmar lo dicho:

“Pues tiempo libre casi casi que no hay, a mí me toca mucho las labores de la casa, una cosa otra y Tomás, usted ya sabe que él vive trabajando, ayudar a hacer el trabajo, casi tiempo libre no tengo para que voy a decir que si me siento, yo los mando que lean si, el uno coge un libro, ella tiene un libro de Cheito y dice voy a aprender a leer más, pero a la hora de la verdad terminan es jugando” (EPFGS). “Nosotros nos dedicamos a ver películas, a jugar, a integrarse mi bebé y mi hijo y pues a las cosas del campo, así cositas, pero no nos dedicamos a leer” (EPFG1).

Sumado a la falta de apoyo familiar, la metodología utilizada por las docentes para enseñar a leer y desarrollar la competencia lectora que antes de la implementación de esta propuesta era de corte conductista en la que “la comprensión lectora se dirigía a la

interpretación literal esencialmente, de tal modo que la lectura inferencial y crítica se dejaba en segundo plano. (DC3CE.FC18); así también cabe señalar algunas expresiones de los estudiantes que permiten inferir su relación con la manera como se abordaban los textos:

“¿profe, ya va a terminar el cuento?” (DC8CEFC21); “¡Ese cuento está muy largo!” (DC6CE.MC13); “¡Me cansé, profe!, ¿podemos leer mañana?” (DC7CE.FC20)” “¡Profe, cuando va a terminar, ya queremos salir a jugar!” (DC8CE.FC15); “profe, no haga tantas preguntas y lea” (DC6CE.MC8)

Lo cual se suma a algunas actitudes cómo:

“... se apoyan en los pupitres” (DC9OCG2R10); “Comienzan a bostezar, en la mitad de la lectura” (DC11OCG1R17); “Se distraen con facilidad, con sus compañeros jugando” (DC8OCG2R18); “Se mueven constantemente del puesto, demuestran cansancio” (DC8OCG2R13); “Su participación es escasa, no les interesa preguntar ni aclarar dudas” (DC9OCG1R19)

Lo anterior se identifica de manera más amplia en el diagnóstico, sin embargo, se considera importante traer a colación algunos elementos del punto de partida en la implementación de esta estrategia, cuyo análisis ha permitido identificar las siguientes categorías emergentes:

4.6.1. “Leer para contar, aprender y divertirme: una tarea encantadora”

En la actualidad las estrategias aplicadas demuestran que leer se ha convertido en un acto agradable y lleno de significado que corresponde a la interacción entre el libro y el lector, puesto que las maestras investigadoras empiezan a crear ambientes de aprendizaje pertinentes en los que a partir de una estrategia que tuvo en cuenta el cuento como principal dinamizador de los procesos de comprensión a partir de tres momentos: antes, durante y después de la lectura, los cuales fueron recreados de manera transversal con preguntas que fortalecieron los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica a partir de la

implementación de diversas actividades en cada uno de estos momentos, logran acercar de manera asertiva sus estudiantes al gusto por la lectura.

Así las cosas, cabe anotar que se desarrollaron talleres para “fortalecer el trabajo en equipo como también el liderazgo, la relación docente–estudiante y permitir reflexionar sobre la importancia de conocer lo que piensan y sienten los niños” (DC1CE.FC31), porque la labor del docente consiste en buscar nuevas estrategias que involucren a los estudiantes y les brinden la oportunidad de participar en los procesos de lectura para que puedan construir conocimientos a través de la comprensión de hechos, acciones y acontecimientos (Caro, 2008, p. 25).

Ahora bien, si se trata de la disposición del estudiante por aprender, se puede afirmar que la ejecución de esta nueva estrategia, que ha considerado el contexto, los intereses, las realidades de los niños, cautiva su atención y gusto permitiendo que empiecen a leer con mayor disposición y agrado. Por esta razón, piden que los dejen leer y textualmente dicen: “Póngame a leer, que yo sé leer rápido” (DC3CE.FC15). Yo, yo, yo (levanta la mano) quiero leer, colóqueme profe a mí, que yo leo rápido” (DC5CE.FC12), esto debido a que se empieza a experimentar la lectura como algo espontáneo, placentero y no como un acto mecánico y rutinario. En otras palabras, al incentivar a los niños por la lectura, ellos se vuelven expertos en interpretar un texto porque pueden imaginar, crear, indagar sobre lo que quiere decir el autor y descubrir la forma de transformar el texto. Los siguientes relatos dan cuenta de estos aspectos:

“Yo no entendí lo que la profe estaba leyendo, pero cuando vi el dibujo entendí como era que la mariposa se convirtió en astronauta” (DC1CE.FC11). “la mayoría de estudiantes estuvieron participando de la actividad con mucho entusiasmo, preguntaban y se cuestionaban sobre el porqué de las cosas que le pasaba a Choco, el personaje principal del

cuento” (DC5CE.FC12). “Los niños al escuchar la lectura empiezan a tomar parte de la situación del personaje y hacen gestos y expresan palabras de compasión como “pobrecito”, “va a llorar” y comentan como se lo podría ayudar” (DC1CE.FC21).

Es importante resaltar que el hecho de incentivar la lectura a través de la motivación aborda un proceso cognitivo complejo que requiere de los tres momentos construidos en la estrategia implementada: el antes, el durante y el después, lo que ha generado mayor acercamiento al texto, mayor comprensión del mismo, deseos de leer y compartir lo que leen, como se ilustra en los siguientes relatos:

“Profe mira que a mi sí me gusta leer cuentos, me gusta leer bien y rápido” (DC1CE.FC6); “Profe, profe a mí sí, yo le leo que dice ahí, yo leo bien rápido” (DC1CE.FC19); Yo ya no me demoro tanto leyendo, ya me gasto menos tiempo. (DC3CE.FC15)

Uno de los principales retos trazados como maestras investigadoras ha sido el lograr que los estudiantes deseen interactuar espontáneamente con los textos, esta situación fue emprendida y observada en diferentes momentos de la actividad lectora con el propósito de evaluar la adquisición de vocabulario, velocidad, fluidez, conciencia fonológica que conlleva al mejoramiento de la eficacia lectora para comprender un texto ya que:

“Los lectores que están leyendo bien y que tienen un buen vocabulario leerán más, y aprenderán más significados. Por el contrario, los lectores con vocabularios inadecuados que leen despacio tienden a leer menos, lo cual da como resultado que ellos tengan un desarrollo más lento de su vocabulario, lo que a su vez inhibe el desarrollo de la habilidad lectora” (Stanovich, citado en Ecurra, 2003, p. 106).

Lo anterior demuestra como el trabajar a partir de la realidad de los estudiantes, ofrece herramientas pedagógicas valiosas para despertar el gusto por la lectura para hacer de ella una práctica encantadora en la que los niños lean para contar y aprender y no por cumplir con una exigencia de la escuela.

De ahí que, los talleres desarrollados para fortalecer y mejorar la comprensión lectora despertaron el interés de los estudiantes por explorar diferentes tipos de textos, expresiones como: “Ayyyy, profe porque no nos pide un cuento para tenerlos en el salón y leerlos. (DC3CE.FC15) o “Compremos una biblioteca profe, digámosle al rector y a nuestros papás pa’ poner los cuentos. (DC1CE.FC19), demuestran que las estrategias planteadas en este proyecto de intervención han logrado recrear la imaginación de los niños porque cautivaron su atención y acrecentaron el amor por la lectura.

En tales circunstancias, son los mismos estudiantes quienes desean acercarse a la lectura y piden un espacio que esté preparado para encontrarse con los libros y disfrutar de ellos. Los siguientes relatos dan cuenta de ello:

“A mí me gustaría que en el salón hubiera libros de cuentos”. (DC5CE.FC12). “¿No se puede poner algo profe en el salón para colocar los libros y que estén los cuentos para estar leyendo?”. (DC1CE.FC7). “En mi casa tengo cuentos y yo le digo a mi mamá que me los deje traer” (DC3CE.FC1), “En la escuela de los Tendidos la profesora de segundo tiene un rincón de lectura, eso cuenta mi prima y dice que en los descansos se queda con unas amigas leyendo (DC5CE.FC12).

Esta inquietud de los niños de tener un rincón de la lectura es un buen inicio para encaminarlos hacia el mundo mágico de la lectura y convertir la escuela en una comunidad de lectores. Marchesi (2005, p. 35) al respecto afirma:

La lectura es un objetivo primordial en la educación, pero debe servir en última instancia para ayudar a toda la comunidad educativa a ampliar su conocimiento del mundo, a razonar, a comunicarse, a relacionarse y a comprender a los otros, a ser más creativos y a disfrutar con el mundo mágico de las palabras y de los textos. Posiblemente, de esta forma, profesores y alumnos compartirán la convicción de que una buena parte de la vida, del aprendizaje y de la felicidad se encuentra en los libros.



Fotografía 7. Estudiantes haciendo uso del rincón de lectura. Fuente: propia

4.6.2. “La lectura de cuentos: un tesoro en manos de los maestros”

La mejor etapa para inculcar en los niños y niñas el gusto por la lectura es la que corresponde a los grados de preescolar y básica primaria. Desarrollar esos hábitos a través de la lectura en voz alta es una buena alternativa porque da la oportunidad a los niños de crear y recrear nuevos mundos. Por otra parte, leer cuentos, fábulas, mitos o leyendas y todo tipo de literatura infantil, permite que los niños sientan curiosidad por mirarlos, tocarlos, vivenciarlos, hacerse parte de ellos, sumergiéndose en un mundo de imaginación y fantasía que hace que las palabras adquieran sentido y significado, así se evidencia en los siguientes relatos:

“Cuando mi profe leía yo me imaginaba que estaba viendo a la mariposa” (DC1CE.FC16) Yo escuche el cuento y me pareció fácil hacer la tarea de esas preguntas que la profe nos dejó” (DC1CE.FC11). “Me gusto el cuento porque era divertido y los dibujos eran rebonitos” (DC1CE.FC12). “A mi si me gusta leer, pero más me gusta que los leen porque hablan y hacen como los del cuento, es divertido” (DC1CE.FC1).

Estas respuestas denotan que la lectura en sus diferentes expresiones sea en voz alta o en forma silenciosa, es una estrategia adecuada para mejorar los procesos lectores ya que permite que los niños se motiven, puedan explorar y se interesen por describir, analizar, organizar o interpretar el texto. Por consiguiente, desde edades muy tempranas se deben desarrollar habilidades y destrezas para comprender una lectura, esto bajo la orientación adecuada del docente para encaminarlos en el uso del lenguaje a través de sus manifestaciones orales y escritas que los aproximen a diferentes códigos no verbales que los lleven a la comprensión lectora (MEN, 2006).

En este sentido, leer brinda la oportunidad de lanzarse a la aventura de conocer y descubrir los personajes de un texto, sus situaciones, sus problemas y la forma de sortearlos, lo cual les proporcionará muchas alternativas de aprendizaje. Al respecto, Cervera (1991, p. 21), en su Teoría de la literatura infantil argumenta:

Gracias a la literatura el niño aprende a convertir las palabras en ideas, pues imagina lo que no ha visto, consigue comprender la situación emocional del personaje provocando en él sensaciones como el peligro, el misterio, la aventura... A través de los cuentos disfrutan de un mundo lleno de posibilidades que les permite jugar con el lenguaje, descubrir la magia de las palabras y al mismo tiempo consolidar la relación afectiva entre el niño y el narrador.

Si se hace una comparación entre los hallazgos encontrados en el diagnóstico inicial y los resultados encontrados con la intervención pedagógica, se puede evidenciar que las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras se han transformado. Uno de los cambios se refiere a la metodología utilizada, se observa que se están rompiendo esquemas tradicionales, puesto que se ha empezado a implementar la lectura en voz alta en donde el manejo del libro se hace tanto de parte de las docentes como de los estudiantes quienes pueden manipularlo y participar en la reconstrucción de las escenas del texto. Los siguientes relatos así lo demuestran: “La profesora empieza la lectura del cuento, después

de leer las dos primeras páginas, pide a un estudiante que salga adelante y continúe con la lectura, luego ella vuelve a retomar la lectura” (DC1OCPG2).

En cuanto al desarrollo de la comprensión lectora, también se ha mejorado sustancialmente puesto que después de implementar la propuesta de intervención se empieza a optar por nuevas estrategias que permiten entretener lo que escuchan, lo que observan, lo que piensan y no solamente se dirige a contestar preguntas puntuales y luego dibujar lo que más llamó la atención. Así la docente cuando realiza uno de los talleres con el Kamishibai, al iniciar la lectura muestra la carátula del cuento y permite que los niños hagan inferencias sobre lo que va a suceder, les dice textualmente: “¿Qué vemos en este cuentico?, ¿Qué creen que hará este personaje?” (DC2OCPG1). Además, hace cortes intencionales en la lectura y pasa en frente de cada uno de los niños mostrando las escenas que ocurren a medida que transcurre la narración. Estas acciones hacen que los niños empiecen a motivarse, presten mayor atención y se interesen por la lectura como una actividad que encanta. En palabras de García (2000, p. 19):

El quehacer de la lectura no debe sólo limitarse a saber leer, sino a despertar el hábito y la afición por la lectura, para hacer lectores responsables y futuros formadores y promotores de la misma. Las aficiones e intereses por la lectura deben ser creadas y estimuladas desde la infancia pero para lograrlo se debe conocer las etapas evolutivas del niño, fases que le permitirán desarrollar el dominio lingüístico y psicomotriz, el crecimiento cognitivo, el desciframiento de la lectura y la comprensión de la misma.

Lo anterior, evidencia como partir de la implementación de la estrategia no solo se aportó a la comprensión lectora de los estudiantes, sino que también se generó una gran oportunidad para revisar e ir transformando la práctica pedagógica de las maestras investigadoras para lo cual ha sido muy valioso considerar el leer como un proceso integrado que requiere de la participación consiente como maestras para articular diversas experiencias al momento de leer. Es así como se ha reflexionado sobre el lugar que ocupa

la imagen en la comprensión del texto, haciendo tránsito de una lectura por parte de la maestra que invisibilizaba la imagen a una experiencia que la resalta con una intención clara para generar la comprensión, evidenciando los siguientes aspectos:

“A los niños les gusta las actividades donde aparezcan imágenes, son más comprensibles que textos solo con palabras”(DC1CE.FC29); “Las imágenes que contiene son atractivas y les facilita comprender mejor el texto” (DC3CE.FC14); “El uso de imágenes apoya los procesos lectores ya que el observar en los niños pequeños es una forma de leer y apropiarse de los contenidos” (DC3CE.FC22); “La profesora inicia la lectura mostrando en una lámina la mariposa protagonista del cuento” (DC1CE.FC5).

En este orden de ideas, otra de las experiencias y cambios implementados para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, fue el propiciar encuentros de animación en donde los niños al dramatizar los cuentos que leyeron en voz alta tomaron conciencia de que existen realidades diferentes ya que la lectura labra el camino de la ficción, de la imaginación, del mundo y despierta nuevas sensaciones para aproximarse al pasado, al presente y al futuro (Marchesi 2005, p. 23). En consecuencia, las diferentes actividades realizadas promovieron una actitud positiva hacia la lectura en los niños y el re conceptualización del rol de los docentes y el papel de la lectura en el currículo escolar.



Fotografía 8. Estudiantes disfrutando de nuevas prácticas pedagógicas. Fuente propia

4.6.3. “Leer en familia: una experiencia que contagia”.

La participación de los padres de familia en la estrategia permitió evidenciar cambios significativos en cuanto a la motivación, colaboración y concepción del apoyo que deben brindar a sus hijos en el desarrollo de competencias comunicativas y lectoras. Una de las situaciones que demuestran estos aspectos se refiere a que, según los mismos niños, algunos de los padres han hecho el esfuerzo por compartir la lectura en familia, en los siguientes relatos se confirma esta actitud:

“Si a mí me fascina la lectura, siempre me ha gustado leer y sobre todo leer cuentos de misterio y cosas así, entonces nos sentamos en la cama con mi hijo y yo le leo” (EPFG2); “Pero yo leo todo lo que me encuentro, para tener conocimiento porque me gusta aprender y que mi hija sepa más” (EPFG1); “Sí, me gusta leer cuentos, lecturas, cartillas con mi hijo. El niño tiene cuentos y un lugar donde los guarda” (EPFG2); “Pues yo leo mucho, me gusta leer la biblia y... me gusta leerle cuentos a la niña o leer cartillas así a veces de textos que miro interesantes los leo” (EPFG1); “Siii nos gusta que lea el niño, pues así de periódicos, cuando lo compro vemos que ha pasado de noticias y lo hacemos en familia” (EPFG1).

Por otra parte, algunos padres de familia se han acercado a las docentes a agradecer por la implementación de la estrategia haciendo comentarios como:

“Profe ¡Qué bueno que los estén haciendo leer en la escuela!” (EPFG1); “Me gusta esa idea, de que los coloquen a leer en la escuela, ¡así aprenden más!” (EPFG2); “Profe... ¿Nos presta un libro de cuentos para que él nos lea en casa? ¡De esos bonitos cuentos que hay acá!” (EPFG2); “Me ha gustado mucho, eso de que tengan un espacio en el salón para leer, así aprenden a entender mejor” (EPFG1). Profe. Porque no me le presta unas cartillas para que el niño lea en casa y mejore su comprensión y de paso que nos lea a nosotros. A mí se me gusta que nos lea. (EPFG2).

Como se puede observar, esta experiencia los ha iniciado como “lectores receptivos”⁵, les ha enseñado cosas que no sabían sobre cómo orientar a sus hijos hacia la comprensión lectora y además les ha hecho ver la lectura como una actividad placentera porque reconocen que “la lectura no se enseña, se contagia” (Garrido, 2000, p. 38), por ello

⁵ Entiéndase como lectores que escuchan leer a otro porque no tienen la capacidad de hacerlo por si mismos debido a su formación académica. Se ha colocado este nombre a título personal de las maestras investigadoras para efectos de esta propuesta.

están tratando de leer en familia para ello solicitan préstamo de cuentos existentes en el rincón de lectura del salón de clases tratando de dar ejemplo y hacer que sus hijos se inclinen por obtener el hábito lector y esto les ayude a reforzar y mejorar su aprendizaje.

Se considera entonces que todo esto ha sido una experiencia positiva ya que se ha podido transmitir a los niños esa motivación para leer y comprender. Para los padres de familia se ha convertido en una oportunidad de adquirir y actualizar conocimientos y hacer una reflexión acerca de su actuación como padres en el acompañamiento de sus hijos ya que han hecho conciencia de que estaban actuando con negligencia pues consideraban que la escuela y por ende los maestros eran los que tenían la obligación de enseñar estos procesos porque leer servía para que los niños puedan dar las lecciones y recibir una buena calificación por eso pensaban que solo debían aprender a decodificar y a descifrar silabas, palabras o frases y que la comprensión estaba en segundo plano.

Otro aspecto por resaltar fue el temor que los padres de familia tenían al principio de su participación y la seguridad que fueron adquiriendo a medida que fueron asimilando la estrategia. Al evaluar la participación de los padres de familia, descubrimos que este tipo de actividades impulsan la formación de lectores (tanto niños como padres de familia) porque la mejor manera de fomentar la lectura es trabajar mancomunadamente y facilitar el contacto directo con los libros para convertir esta actividad que un principio suena academicista en una actividad placentera y entretenida. Los padres de familia en la evaluación comentaron que esta actividad les permitió preguntarse sobre su quehacer como orientadores de los procesos educativos y redefinir su rol puesto que el convertirse en padres lectores mejoró su manera de pensar y actuar y los hizo visualizarse como mediadores del aprendizaje.

De los comentarios anteriores se infiere un cambio en la concepción y actitud de los padres de familia hacia la lectura el cual influye en el desarrollo y potenciación de la competencia lectora de sus hijos. Es decir, que la estrategia de involucrarlos en el proceso permitió lograr cambios significativos, el más evidente formarlos como usuarios de la lectura y forjadores de nuevas maneras de estimular la creatividad en la enseñanza aprendizaje de la lectura porque, aunque se ha comenzado a construir una relación más cercana con las maestras que ha generado confianza. Sin embargo, aún es un reto lograr que el acompañamiento sea efectivo y beneficie el mejoramiento de procesos.



Fotografía 9. Padres de Familia compartiendo momentos de lectura con sus hijos. Fuente Propia

4.6.4. “Si entiendo el cuento yo cuento”

A partir de las categorías emergentes: “Leer para contar, aprender y divertirme: una tarea encantadora”, “La lectura de cuentos: un tesoro en manos de los maestros” y “Leer en familia: una experiencia que contagia” surgió la categoría núcleo denominada “Si entiendo el cuento yo cuento” que recoge la intención pedagógica de esta propuesta en la que se

busca desarrollar la comprensión lectora a través del cuento como estrategia didáctica, puesto que este tipo de texto contribuye a que formen lectores competentes quienes desarrollan su imaginación y creatividad la cual funciona como cimiento del pensamiento y abre nuevas posibilidades para fortalecer su lenguaje y crear sistemas de comunicación significativa.

Por ello, cuando un niño entiende lo que lee es capaz de contar situaciones y a partir de ellas interpretar realidades porque tiene la oportunidad de crear un puente entre el manejo concreto de la información hacia un manejo abstracto (de la imagen a la imaginación) y aprender una lección (formulación de hipótesis), encontrando posibles soluciones visualizando escenarios y situaciones diversas (Aguilar, Cañate, Ruiz & Montes, 2015, p. 35).

Además, utilizar el cuento como estrategia pedagógica es conveniente porque se pueden abordar diferentes áreas a la vez y enriquecer el desarrollo integral de los niños. El M.E.N lo corrobora cuando argumenta que: “*Los cuentos también ayudan a orientar conductas y afianzar valores*” (Al tablero, 2007, p. 6)

Es importante resaltar también, que a pesar que todo este trabajo se desarrolló en pro de la comprensión lectora esta experiencia ha impactado también en el proceso escritor, a la fecha se cuenta con un material que se ha construido con los niños, padres de familia y maestras, el cual consiste en una cartilla donde los estudiantes han podido plasmar sus historias, fruto de los ejercicios de lectura del contexto que se ha implementado a partir de la estrategia, la cual como ya se ha especificado no solo ha contribuido a mejorar la comprensión lectora sino también ha ofrecido elementos para que los niños empiecen a

constituirse como autores, esta experiencia se recoge en una cartilla ilustrada con imágenes realizadas por los niños y que plasman las historias construidas por ellos. Cabe señalar que este tipo de resultados ha sido muy grato porque se ha podido demostrar que el esfuerzo realizado ha empezado a arrojar más resultados de los esperados inicialmente. (Ver anexo 9)

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Al finalizar este ejercicio pedagógico podemos afirmar que fue altamente significativo, porque como maestras tenemos la percepción que la escuela ahora se mira de otra manera, la práctica docente está en permanente cuestión y por su puesto el rol ante los estudiantes ha cobrado un especial significado; así las cosas, se plantean las siguientes conclusiones y reflexiones:

El objetivo planteado con respecto a mejorar el nivel de comprensión lectora en el que se encontraban los estudiantes se logró, a través del diagnóstico en el cual se constató que los procesos de enseñanza - aprendizaje de la lectura se enmarcan en tres aspectos concretos: el primero, en las prácticas en el aula, el segundo, en el interés y motivación de los estudiantes y el tercero en el apoyo que los padres de familia brindan a sus hijos en este proceso.

En este sentido, al analizar si las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes permiten el mejoramiento de los procesos lectores se encontró que existen debilidades y carencias en la formación en cuanto a metodología y didáctica. Estas falencias obedecen al hecho de que muchas de las acciones educativas se enfocan hacia una enseñanza repetitiva, en donde el estudiante escucha pasivamente y son los docentes quienes leen, preguntan, concluyen y evalúan. Es decir, aún persiste la educación tradicional y de tipo “bancario” (Freire, 1972).

Por otra parte, la manera como se enseña a leer y comprender un texto está determinada por rasgos característicos de como aprendieron a leer los docentes en su época escolar, en otra palabras, la práctica pedagógica de la lectura está determinada por la

formación del docente en esta área y sus propias prácticas de lectura, por ende repensar la manera como se están llevando a cabo estos procesos brindarían la oportunidad de modificar de manera positiva la acción pedagógica para conducir la enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela.

Por lo anteriormente expuesto, formar al docente como lector enriquece su personalidad e influye en la capacidad para comprender e interpretar el acto de lectura propio y de sus estudiantes porque en la medida en que el docente esté capacitado teórica y estratégicamente, los estudiantes tendrán una visión distinta de la lectura y se acercarán a ella como una acción cotidiana que le ofrece una experiencia entretenida y enriquecedora.

Desde esta perspectiva, es importante formar docentes como usuarios de la lectura y con competencias comunicativas, lo cual significa romper paradigmas y encaminarse a la transformación. Es decir, incorporar al quehacer educativo la investigación y por ende la fundamentación teórica como base para orientar la práctica pedagógica y así estimular la creatividad en el diseño de estrategias instruccionales para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

En cuanto al concepto de lectura que manejan tanto estudiantes como padres de familia se encontró que la definen como una habilidad para decodificar letras en sílabas, sílabas en palabras y palabras en oraciones, sin tener en cuenta que esa capacidad va más allá del descifrado, porque leer no equivale a decodificar las grafías en sonidos sino a la interpretación de los códigos alfabéticos (Ferreiro y Teberosky, 1991), y porque el proceso de decodificación implica en el lector una indispensable comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas y además usar el contexto para comprender el significado de las palabras. En síntesis, la lectura es un proceso complejo que implica dos subprocesos

básicos: la decodificación y la comprensión, los cuales deben darse de manera simultánea (Ato, 2015). Según la lectura no se debe entender como un descifrado.

Con respecto a los padres de familia, se evidenció que son poco asertivos en cuanto al apoyo que brindan a sus hijos en los procesos de lectura y comprensión lectora. Una de las causas es que ellos mismos no han desarrollado esa capacidad ya que el nivel educativo de la gran mayoría es bajo (han cursado estudios de básica primaria y unos pocos de básica secundaria). Otra de las causas tiene que ver con el desarrollo de su vocabulario, -por cierto, es escaso-, lo cual puede ser un predictor de dificultades en los procesos de lectura de sus hijos (Tamis-Lemonda y Rodríguez, 2008). Es de resaltar que el desarrollo de la comprensión lectora es un proceso conjunto entre familia y escuela. Por lo tanto, se propone vincular a los padres de familia en diferentes actividades escolares que permitan fortalecer el ambiente lector y por ende el mejoramiento de los procesos lectores.

En este orden de ideas, lo interesante de integrar a los padres, no está en dar consejos sobre la importancia de leer en casa o invitarlos a tener algunos textos en casa para que los niños puedan leer, sino animarlos para que hagan de la lectura una costumbre y esté presente en algunas actividades que se realizan en el tiempo libre. Con relación a la implementación de la propuesta de intervención para mejorar la comprensión lectora a partir de los talleres desarrollados, se puede afirmar que fueron atractivos y dieron la oportunidad a los estudiantes de obtener una visión distinta de la lectura, porque no la tomaban como algo obligado sino como una experiencia agradable y por consiguiente significativa.

Así, los talleres que se plantearon permitieron además de desarrollar el pensamiento creativo y despertar el interés por la lectura, desplegar estrategias de aprendizaje distintas a

las convencionales. De igual manera, su aplicación favoreció el desarrollo de la expresión oral a través del intercambio de ideas, el diálogo y la interrogación. Sumado a esto, todo el andamiaje de la estrategia se basó en actividades de corte constructivista y lúdico con metodología activa que permitió la participación de los estudiantes porque centró su interés en ellos, en sus necesidades e intereses, todas las actividades fueron contextualizadas y acordes al entorno escolar en el que se desenvuelven los estudiantes y además se crearon espacios en el aula de clase para desarrollar el hábito lector.

A manera de reflexión:

En cuanto a la práctica pedagógica de las maestras investigadoras y participes de esta intervención pedagógica se puede afirmar que fue valiosa, porque fue necesario hacer una evaluación retrospectiva en cuanto la valoración de sí mismas como lectoras y a partir de esa apreciación repensar el quehacer pedagógico modificando concepciones, creencias y actitudes acerca de la lectura y la forma de enseñarla.

Por esta razón, las actividades diseñadas y ejecutadas durante la intervención pedagógica produjeron cambios evidentes en la práctica pedagógica de las maestras, si se compara el diagnóstico inicial con los resultados obtenidos después de la aplicación de la experiencia. Los cambios pueden ubicarse en varios planos: a) Énfasis en la enseñanza de la lectura como proceso, es decir, reconocimiento y utilización de las estrategias de comprensión: antes, durante y después de la lectura; b) Uso provechoso de la lectura en el aula como instrumento de comunicación, aprendizaje y recreación c) Organización y estructura del salón de clase para favorecer la lectura y d) Mejoramiento de la relación docente-estudiante.

Además, esta experiencia brindó la oportunidad de adquirir y actualizar conocimientos en el ámbito de la lectura, porque como maestras investigadoras incursionaron en las innovaciones pedagógicas que les brindó la Maestría. Por lo tanto, han transformado sustancialmente la manera de enseñar a leer y comprender textos. De igual manera, significó para las investigadoras una oportunidad para mejorar como personas y profesionales porque tomaron conciencia de que estaban actuando como docentes tradicionales atrapadas en el círculo intergeneracional en el cual aprendieron a leer. Fue por esto que en un principio estaban inseguras en qué hacer y cómo implementarlo, pero poco a poco con las orientaciones de los asesores de la Maestría se fueron disipando los temores y empezaron a motivarse para emprender el camino de la investigación y el diseño de estrategias para mejorar los procesos lectores de sus estudiantes. Por último, participar en actividades significativas de lectura y convertirse en docentes lectoras, reflexivas y críticas mejoró su manera de trabajar en el aula, les dio la oportunidad de aprender y reaprender y de visualizarse como mediadoras de procesos.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía referenciada

Aldama, Jiménez

2005 *Los Cuentos del sol naciente: la fascinante técnica japonesa del Kamishibai*. Málaga, España: Fundación Alonso Quijano para el fomento de la lectura

F, Alliende y Condemarín M

1997 *De la asignatura de Castellano al área del lenguaje* Chile: Dolmen.

Pomares, Aguilar y Otros

2015 *El cuento: Herramienta para el aprendizaje de la comprensión lectora en preescolar y básica primaria* Cartagena: Universidad de Cartagena.

D, Ausubel

1982 *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* México: Trillas

F, Barboza

2004 *Padres y maestros en la formación de lectores y escritores autónomos. La lectura y la escritura en el siglo XXI*, 38-54.

J, Cervera

1991 *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao Universidad de Deusto Ediciones-Mensajero.

González, Cebrián

2012 *Propuesta metodológica de estrategias de animación a la lectura en el segundo ciclo de educación infantil* Universidad de Valladolid: Escuela Universitaria de Magisterio

Chaucanes, Claudia

2015 *El cuento infantil como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado cuarto de la institución educativa municipal mercedario educación básica primaria de la ciudad de Pasto*. Universidad de Nariño.

Condemarín, Mabel y Mariana, Chadwick

1990 *La Escritura Creativa y formal* Chile: Editorial Andrés Bello

Condemarín, M.

2000 *Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. Lectura y Vida*

Colmenares, E y Mercedes A

2008 *La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Caracas Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Laurus.*

Montenegro, Franco y Mónica Paola

2009 *Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños. Barranquilla: Zona Próxima.*

Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky

2005 *Los Sistemas De Escritura En El Desarrollo Del Niño* México. Editores Siglo XXI. 22 Edición

Ferreiro, E.

2016 *Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.*

Flórez, O y Rafael

1994 *Hacia una pedagogía del conocimiento* Bogotá: McGraw-Hill

Garrido, F

2000 *Un programa para talleres de lectura. En el buen lector se hace, no nace.* México: Editorial Planeta Mexicana.

García, J

2000 *¿Leer en el siglo XXI?* Madrid: Alcance.

Golder, Caroline y Daniel Gaonacih

2001 *“Leer y Comprender: psicología de la lectura”* México: editores. Siglo XXI

Goodman, K.

1995 *El lenguaje integral* Buenos Aires: Aique.

Gómez Cañas

2014 *Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora*. Universidad de Valladolid.

Gordillo, A y Flórez, M

2009 *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Universidad de La Salle: *Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107

Jolibert, L

2003 *“Formar Niños Lectores de Textos”* Santiago de Chile: Editorial LOM

Kuhn, M y Stahl S

2000 *A Review of Developmental and Remedial Practices* Michigan: University of Michigan-Center

Zunino, Delia y Alicia Palacios

1998 *El Aprendizaje De La Lengua Escrita En La Escuela. Reflexiones Sobre La Propuesta Pedagógica Constructivista* Argentina: Editorial Aique

Lemus, Luis

1973 *Pedagogía. Temas fundamentales* Buenos Aires: Kapelusz

WEBGRAFÍA

Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias.

Recuperado de:

http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional Derechos Básicos de Aprendizaje Lenguaje Grado 1° y 2°

2016

Recuperado de:

http://www.santillana.com.co/www/pdf/dba_len.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Al tablero

2007

Recuperado de:

<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122251.html>

M. El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. Hacia un marco para la comprensión de qué es la lectura. Recuperado de:

2009

Recuperado

de:

http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_lecturacomprendiva_pereztonero.pdf/efc62f56-c85b-4d80-9198-b75b5111f42f

Teoría fundamentada y Atlas: recursos metodológicos para la investigación educativa.

2014

Recuperado de:

<http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

Sandoval, Constanza. El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral

2005

Recuperado de:

www.oei.es/./clavesensenanzacomprendionlectora_alonsotapia.pdf

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Moreno, V

1993 *El deseo de leer, Propuestas creativas para despertar el gusto por la lectura.* Pamplona-Iruña: Pamiela Pedagogía.

Medina M,

2006 *“Leer y escribir desde la sala cuna: entrar en el mundo del lenguaje Diversidad y lectoescritura: práctica diaria del docente de aula* Santiago de Chile: Instituto Pedagógico Pontificia Universidad Católica

Paz, L y Lebrero M.

1999 *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir.* Madrid: Editorial Síntesis

Pérez, M. J.

1983 *Método “Esperanza”. La lectura y escritura en la educación especial.* Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Quiroga, Horacio

1928 *“La retórica del cuento. Idilio y otros cuentos.* Buenos Aires: Losada.

Solé, I.

1998 *Estrategias de lectura* Barcelona: Graó.

Strauss, A. y J, Corbin

2002 *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada* Medellín: Universidad de Antioquia.

Viñao, A.

2002 *La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico.* Universidad de Murcia España: Anales de documentación.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz descriptiva categorías

RELATOS	SUBCATEGORIAS	CATEGORÍA
“fortalecer el trabajo en equipo como también el liderazgo, la relación docente–estudiante y permitir reflexionar sobre la importancia de conocer lo que piensan y sienten los niños” (DC1CE.FC31)	TRABAJO COLABORATIVO	LEER PARA CONTAR, APRENDER Y DIVERTIRME: UNA TAREA ENCANTADORA
La profesora les dice que hay que hacer grupos de trabajo para asignarles los roles. (DC5CE.FC9)		
Cuando ya se han formado los equipos, se observa que algunos están disgustados porque no les toco con sus amigos y se apartan del grupo, la profesora les hace la aclaración que es necesario cambiar (de amigos) para conocer al resto de compañeros y destaca la importancia de compartir. (DC5CE.FC10)		
La profesora se acerca a cada grupo y les pregunta si ya escogieron los personajes y les hace entrega de hojas en las que se ha escrito lo que dice cada uno de los personajes. (DC5CE.FC13)		
“Su participación es escasa, no les interesa preguntar ni aclarar dudas” (DC9OCG1R19)		
Profe mira que a mí si me gusta leer cuentos, me gusta leer bien y rápido. (DC1CE.FC6)	VELOCIDAD Y FLUIDEZ EN LA LECTURA	
Yo sé leer profe y casi no me equivoco, me oye. Si profe. (DC3CE.FC1),		
Póngame a leer, que yo sé leer rápido. (DC3CE.FC15)		
“Yo no entendí lo que preguntaban porque como todavía no se leer bien” (DC2OCE2G1)		
Yo, yo, yo (levanta la mano) quiero leer, colóqueme profe a mí, que yo leo rápido. (DC5CE.FC12).		
Profe, profe a mí sí, yo le leo que dice ahí, yo leo bien rápido. (DC1CE.FC19)		
Yo leo colocando el dedo en las palabras para no equivocarme y lo hago rápido oyó profe. (DC1CE.FC17)		
En la casa yo leo varias veces y a mí me gusta y mi mama dice que ya no me equivoco /DC3CE.FC1)		
Yo ya no me demoro tanto leyendo, ya me gasto menos tiempo (DC3CE.FC15)	ATENCIÓN E INTERÉS	
La profesora saca a los niños a pasear por el prado y les dijo que la tarea era observar los hormigueros que encuentren en el camino para que en clase hagan una descripción de sus características (DC1CE.FC1)		
Miren cuidadosamente ese hormiguero, les lanza preguntas tales como: ¿Qué forma tiene?, ¿Qué tamaño tiene?, ¿Cuántas hormigas vivirán en ese hormiguero? (DCCEMCR15)		
Los estudiantes demuestran interés por leer y trabajar las actividades indicadas en el taller después de realizar la lectura. (DC1CE.FC19)		
“Camilo quien comienza a reírse, se levanta y molesta a sus compañeros y cuando la profesora lo mira, se sienta y se coloca sus manos en la cara, actitud que hace que otros niños se desconcentren y empiecen a reírse también” (DC1OCE2R8).		
“Comienzan a bostezar, en la mitad de la lectura” (DC11OCG1R17)		
“¿Ese cuento está muy largo!” (DC6CE.MC13)		

RELATOS	SUBCATEGORIAS	CATEGORÍA
<p>Se observa que los niños al escuchar la lectura empiezan a tomar parte de la situación del personaje y hacen gestos y expresan palabras de compasión como “pobrecito”, “va a llorar”. (DC3CE.FC7)</p> <p>Los niños mostraron mucho interés al momento de escuchar la lectura (DC3CE.FC13)</p> <p>“Se mueven constantemente del puesto, demuestran cansancio”</p> <p>“¡Profe, cuando va a terminar, ya queremos salir a jugar!” (DC8CE.FC15);</p> <p>La mayoría de estudiantes estuvieron participando de la actividad con mucho entusiasmo, preguntaban y se cuestionaban sobre el porqué de las cosas que le pasaba a Choco, el personaje principal del cuento (DC5CE.FC12).</p> <p>“Este cuento está más bonito que el otro que nos contó profe” (DC1OICG2R12).</p> <p>“Vayan a sus puestos”, “Dejen que termine y después se los presto para que lo vean” (...) “Si no se sientan no sigo leyendo” (DC1OICPG2)</p> <p>“¡Me cansé, profe!, ¿podemos leer mañana?” (DC7CE.FC20)</p> <p>“Yo no entendí lo que la profe estaba leyendo, pero cuando vi el dibujo entendí como era que la mariposa se convirtió en astronauta” (DC1CE.FC11).</p> <p>“Se distraen con facilidad, con sus compañeros jugando y dicen ¿profe, ya va a terminar el cuento?” (DC8CEFC21);”</p> <p>“Dos niños en un principio estaban muy concentrados y después de 10 minutos se pusieron a charlar, a tirarse papeles y a burlarse” (DC1OICG2R5).</p> <p>“Su participación es escasa, no les interesa preguntar ni aclarar dudas” (DC9OICG1R19)</p>	ATENCION E INTERES	LEER PARA CONTAR, APRENDER Y DIVERTIRSE: UNA TAREA ENCANTADORA
<p>A mí me gustaría que en el salón hubiera libros de cuentos. (DC5CE.FC12).</p> <p>Me gustan los cuentos, profe y por qué no colocamos una mesa en ese rincón para los libros. (DC1CE.FC7)</p> <p>Ayyyyy, profe porque no nos pide un cuento para tenerlos en el salón y leerlos. (DC3CE.FC15)</p> <p>No se puede poner algo profe en el salón para colocar los libros y que estén los cuentos para estar leyendo. (DC3CE.FC1),</p> <p>Coloquemos algo en el salón, profe para ahí colocar los cuentos, y los demás libros. (DC1CE.FC7)</p> <p>Compremos una biblioteca profe, digámosle a nuestros papás pa poner los cuentos. (DC1CE.FC19)</p>	ESPACIOS DE LECTURA	

RELATOS	SUBCATEGORIAS	CATEGORÍA
Los niños realizaron descripciones orales cortas sobre las hormigas y sacaron la conclusión de que las hormigas trabajan mucho. (DC1CE.FC8)	LECTURA EN VOZ ALTA	LA LECTURA DE CUENTOS: UN TESORO EN MANOS DE LOS MAESTROS
La profesora les dice que van a leer un cuento, que escuchen con atención y procede a hacer lectura en voz alta de “La Cigarra y la hormiga. A medida que iba leyendo, usaba diferentes matices de voz para llamar la atención de los niños”. (DC1CE.FC9)		
la profesora les pide volver a leer el cuento y decidir quienes tendrán que interpretar a cada uno de los personajes y que materiales del salón les pueden servir para hacer la dramatización (DC5CE.FC12).		
La profesora empieza la lectura del cuento, después de leer las dos primeras páginas, pide a un estudiante que salga adelante y continúe con la lectura, luego ella vuelve a retomar la lectura” (DC1OCPG2).		
“Hoy vamos a leer en voz alta (...)”, “Vamos a leer (...)” “hagan silencio y escuchen con atención” (DC1OCPG2)		
“A mi si me gusta leer, pero más me gusta que los leen porque hablan y hacen como los del cuento, es divertido” (DC1CE.FC1).		
“Cuando mi profe leía yo me imaginaba que estaba viendo a la mariposa” (DC1CE.FC16)		
A los niños les gusta las actividades donde aparezcan imágenes, son más comprensibles que textos solo con palabras (DC1CE.FC29).	LECTURA DE IMAGEN	
“Les muestra el Kamishibai y les explica que es y para qué sirve, les dice: es una cajita hecha en madera, diseñada para hacer ejercicios de lectura con imágenes”. (DC3CE.FC3)		
Inicia el cuento, mostrando la primera imagen que corresponde al título, luego les pregunta: “¿Que vemos en este cuentico?, ¿Qué creen que hará la mariposita?” (DC2OCPG1).		
Las imágenes que contiene son atractivas y les facilita comprender mejor el texto. (DC3CE.FC14)		
“Sii, el cuento estaba muy bonito, me gustaron los muñecos” (DC2OCE1G1).		
La importancia del uso de material didáctico innovador para lograr mejores aprendizajes. (DC3CE.FC21)		
). “Me gusto el cuento porque era divertido y los dibujos eran rebonitos” (DC1CE.FC12).		
El uso de imágenes apoya los procesos lectores ya que el observar en los niños pequeños es una forma de leer y apropiarse de los contenidos. (DC3CE.FC22)		
La profesora inicia la lectura mostrando en una lámina la mariposa protagonista del cuento (DC1CE.FC5)		
A los niños les gusta las actividades donde aparezcan imágenes, son más comprensibles que textos solo con palabras (DC1CE.FC29).		
“Qué vemos en este cuentico?, ¿Qué creen que hará este personaje?” (DC2OCPG1).		
les lanza preguntas tales como: ¿Qué forma tiene?, ¿Qué tamaño tiene?, ¿Cuántas hormigas vivirán en ese hormiguero? (DC1CE.FC3)	LECTURA EN VOZ ALTA	
Cuando termina, les pregunta si saben que es una cigarra, como los niños le dicen que no, ella les explica que es diciendo: “Una cigarra del cuento es el animalito que nosotros conocemos como chicharra...” (DC1CE.FC11)		

RELATOS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍA
Empieza a preguntarles: ¿Quién son los personajes de la fábula? ¿Qué estaba haciendo la Cigarra?” ¿De qué hablaba la Cigarra con la Hormiga? (DC1CE.FC13)	COMPRESION LECTORA	LA LECTURA DE CUENTOS: UN TESORO EN MANOS DE LOS MAESTROS
la profesora (...) les dijo que iban a buscar las palabras desconocidas de la lectura y pidió que le dicten algunas, las cuales escribía en el tablero. (DC1CE.FC15)		
“profe, no haga tantas preguntas y lea” (DC6CE.MC8)		
la profesora solicito que saquen el diccionario, empiecen a buscar su significado y luego lo consignen en el cuaderno. (DC1CE.FC16)		
Ya para terminar la clase, la profesora a manera de evaluación les pide que desarrollen las páginas 7, 8, 9 y 11. (...) porque eso les ayudaba a entender mejor el texto (DC1CE.FC17)		
Algunos le preguntaban cómo hacerla y ella de manera personalizada les apoyaba para que la terminen de la mejor manera (DC1CE.FC18).		
En el texto se evidencio inseguridad, la mayoría trataba de copiarle al compañero del lado, (DC1CE.FC25).		
Las preguntas estaban muy claras y acordes con la edad algunas no las comprendieron y la profesora tuvo que asesorarlos de manera personalizada (DC1CE.FC26).		
La salida a observar el hormiguero fue acertada, pues los estudiantes reconocen el trabajo de las hormigas. (DC1CE.FC28).		
La profesora (...) les hace preguntas como: ¿entonces al fin se supo o no que tipo de ave era Chocó?, ¿estuvo bien que la osa lo adoptara? ¿Qué cosas pasaron en este cuento?, ¿con qué animales hablo Chocó?, ¿Quiénes eran los personajes del cuento?, ¿Qué hacían? ¿Quién ayudó a Chocó? (DC3CE.FC8)		
Finalmente, la profesora explica que van a desarrollar una guía en donde tienen que marcar con una X, la respuesta correcta de acuerdo a lo escuchado durante la lectura del cuento (DC3CE.FC11)		
Algunos niños tuvieron dificultades para resolverlo, la profesora tuvo que explicar en el tablero la primera pregunta para que comprendieran mejor. (DC3CE.FC12)		
“Niños ¿quién me dice que sucedió en la lectura?, ¿de quién se habla?, ¿Cuáles son los personajes?” (DC20CPG1)		
la comprensión lectora se dirige a la interpretación literal esencialmente, la lectura inferencial y crítica se dejan en segundo plano, tal vez por la edad de los estudiantes (DC3CE.FC18)		
La profesora inicia la clase pidiendo a los estudiantes que saquen la cartilla de Lenguaje y abran la página 13 en donde se encuentra el cuento “Ricitos de oro y los tres osos” (DC5CE.FC1)		
A continuación, hace preguntas sobre el cuento en cuanto a si les gustaría ser uno de los personajes (DC5CE.FC7)		
“Dibujen el cuento leído como lo hayan entendido. (DC20CPG1)”		
Se pudo evidenciar que entendieron el cuento, lo narraron con sus propias palabras y demostraron mucho interés por cumplir con el objetivo del taller, aunque algunos participaron de manera muy tímida (DC5CE.FC20)		
Recrearon su imaginación y plasmaron sus ideas en la hoja. (DC2CE.FC17)		

RELATOS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍA
La profesora les manifiesta que va a organizar una dramatización y pide voluntarios para que participen. (DC5CE.FC8)	CREACION Y EXPRESION LITERARIA	LA LECTURA DE CUENTOS: UN TESORO EN MANOS DE LOS MAESTROS
Los niños participaron en la actividad de la dramatización, utilizaron objetos del salón para recrear el escenario, (DC5CE.FC14)		
“Vamos a pensar y recordar en tres palabras que escuchamos en el cuento que empiecen con la letra A... y ahora con la letra M...” (DC2OCPG1)		
Al momento de ensayar la dramatización se notó que todos participaban con agrado, disfrutaron de las ocurrencias de sus compañeros (DC5CE.FC15)		
“Estaba re fácil, solo había que escribir quienes eran los personajes y hacer el dibujo (DC1OCE5G2)		
cada vez aumentaban algo nuevo a su representación (los estudiantes) (DC5CE.FC16)		
Al momento de la dramatización, los niños se tornaron un poco tímidos, algunos sintieron pena de sus compañeros y utilizaron un tono de voz muy bajo, mientras que otros lo recrearon con mucha propiedad. (DC5CE.FC17)		
Me sorprendí con las capacidades que tienen algunos niños para representar situaciones (DC5CE.FC18)		
Yo escuche el cuento y me pareció fácil hacer la tarea de esas preguntas que la profe nos dejó” (DC1CE.FC11).		

RELATOS	SUBCATEGORIAS	CATEGORÍA
Profe. Porque no me le presta unas cartillas para que el niño lea en casa y mejore su comprensión y de paso que nos lea a nosotros. A mí se me gusta que nos lea. (EPFG2).	ACOMPANAMIENTO DE LOS PADRES DE FAMILIA	LEER EN FAMILIA: UNA EXPERIENCIA QUE CONTAGIA.
“Me gusta esa idea, de que los coloquen a leer en la escuela, ¡así aprenden más!” (EPFG2)		
“Profe ¡Qué bueno que los estén haciendo leer en la escuela!” (EPFG1)		
Sí, me gusta leer cuentos, lecturas, cartillas con mi hijo. El niño tiene cuentos y un lugar donde los guarda” (EPFG2)		
“Siii nos gusta que lea el niño, pues así de periódicos, cuando lo compro vemos que ha pasado de noticias y lo hacemos en familia” (EPFG1).		
Si a mí me fascina la lectura, siempre me ha gustado leer y sobre todo leer cuentos de misterio y cosas así, entonces nos sentamos en la cama con mi hijo y yo le leo” (EPFG2);		
“Profe... ¿Nos presta un libro de cuentos para que él nos lea en casa? ¡De esos bonitos cuentos que hay acá!” (EPFG2)		
“Pues yo leo mucho, me gusta leer la biblia y... me gusta leerle cuentos a la niña o leer cartillas así a veces de textos que miro interesantes los leo” (EPFG1)		
“Me ha gustado mucho, eso de que tengan un espacio en el salón para leer, así aprenden a entender mejor” (EPFG1).		
“Pero yo leo todo lo que me encuentro, para tener conocimiento porque me gusta aprender y que mi hija sepa más” (EPFG1)		

Anexo 2. Autobiografía

REALIZACIÓN DE UN SUEÑO: SER MAESTRA

Adentrarme en mi mundo interior y redescubrir que yo, Marta Cecilia Cardona Yanza, siempre quise ser profesora, fue una experiencia muy agradable.

Mi vida ha estado iluminada por la ilusión de esta hermosa profesión, en mis primeros recuerdos me veo jugando con mis primas, siendo yo quien les enseñaba, fue así como en mi mente se fijó esta meta. Todo esto era encantador, aunque mi en mi época de estudiante los profesores fueran muy rígidos, su forma de enseñar era estática y parametrizada, había muchas normas que cumplir, pero eso no me afectaba a pesar de ser una niña un poco rebelde.

Al terminar el grado quinto de primaria, debía prepararme para buscar cupo en un colegio de bachillerato, sorprendí a mi mamá diciéndole: ¿Dónde me enseñan a ser profesora? A lo que respondió en la Normal. Pero el colegio elegido por mi familia era Salesianas, así que el día del examen de admisión hice rabieta y lloré, mi papá dio la orden que no asistiera a dicho examen, entonces, con mi mamá fuimos a buscar un cupo en la Normal de Señoritas, presente el examen de admisión y fui aceptada.

No me cambiaba por nadie, inicié mis primeros grados de bachillerato, en tal anhelado colegio, cuando cursaba el grado octavo empezó mi formación pedagógica y didáctica para ser maestra, me desplazaba con mis compañeras a Don Bosco y la Anexa a observar las clases de los maestros consejeros, quienes dictaban sus clases de forma magistral, ellos siempre estaban en frente de los estudiantes y cuando enseñaban a leer, lo hacían obligando a los niños a que descifren las letras, en varias ocasiones vi que les amenazaban con llamar a sus padres sino leían bien y algunas veces cuando se equivocaban

aparecía el reproche, y de vez en cuando un jalón de orejas o un coscorrón para que prestaran atención y aprendieran.

Yo, miraba, escuchaba y no le ponía atención a eso, porque consideraba que eso hacía parte de la forma de ser de algunos profesores y como era practicante no les podía llevar la contraria, por eso me limitaba a cumplir con lo que me asignaban, me tocaba llevar un riguroso seguimiento de lo observado, llenar formatos donde se enfatizaba en el manejo de grupo, las partes de la clase y elaboración y utilización del material didáctico, todavía no me enfrentaba al aula, solo llenaba papeles.

Llegó el ansiado día, ya en grado noveno fui lanzada a mi primera experiencia como maestra, tenía la teoría, los materiales, el discurso; así que asumí el reto, la Institución asignada fue “Vereda el Túnel, Cajibío”, me sentí en libertad, mi gran apasionamiento por el quehacer pedagógico hizo que me esforzara en la preparación de mi clase, del material y lo más importante fue darme cuenta que mis estudiantes avanzaban en lo que había preparado. En esa ocasión tuve que hacer una clase con niños de quinto de primaria, el tema fue los medios de comunicación, trabajé con el periódico, la carta y la televisión, aunque mi objetivo no fue trabajar comprensión lectora puedo decir que esta hace parte de la clase, por eso les hacía preguntas para que los estudiantes aprendieran qué son y para qué sirven estos medios. Ahora, me doy cuenta que el desarrollo de la comprensión lectora era mínimo, lo que importaba en ese momento era que memoricen ideas y repitan de forma casi literal lo que había explicado y consignado en el tablero.

De esta forma transcurrieron los grados de media vocacional, en unas ocasiones encargada de la acogida de inicio de año, decoración del salón, elaboración de escarapelas; otras responsabilidades de la parte administrativa como elaboración de listas y planeadores.

Al finalizar el grado undécimo, se otorga la medalla a la mejor Maestra Bachiller, obtuve el segundo lugar, por pocas décimas perdí esta condecoración, pero no me interesó, la verdadera victoria que alcancé fue cristalizar mi sueño de ser maestra. Ya había logrado mi sueño, todo el sacrificio se veía reflejado en mi título que decía: “Maestra Bachiller” otorgado por la Normal Nacional de Señoritas de Popayán en el año 1991.

Me sentí realizada y me enfrenté a la etapa laboral iniciando en el Preescolar Bamby del Norte, entre ahí por recomendación de mi tía, sentía que todo lo sabía, pero al estar ya en la práctica, comencé a asombrarme, a descubrir lo maravilloso que era enseñar, pero sobre todo a empezar a aprender.

Ya la idealización de la práctica docente empezó aterrizar, debía cumplir con metas claras: la socialización de los niños, que leyeran y escribieran, las exigencias de las directivas, de los padres de familia; pero siempre mi quehacer de maestra seguía intacto, preparaba mis clases, realizaba material didáctico y era entregada a los niños. Si tengo que contar cual era mi forma de enseñar a leer, puedo decir que no lo hice con amenazas y gritos como lo viví yo en mi época escolar y lo observe en mi práctica, trate de cambiar y buscar formas más lúdicas de enseñar, pero todavía tenía el fantasma del tradicionalismo en donde yo creía ser la dueña del conocimiento y los niños unos receptores pasivos. Con el transcurrir de los años, poco a poco fui cambiando de actitud y empecé a integrar nuevas prácticas.

De esta forma comienzo a involucrar mi pedagogía, el conocimiento y la experiencia; el primero con todas las clases de la Normal, el conocimiento, al construir el currículo y finalmente la experiencia, al llegar a enfrentarme a un aula de clase. Continúe en la búsqueda de la perfección, así que decidí empezar mi profesionalización e ingrese a la

Universidad a realizar mi “Licenciatura en Educación Básica Primaria”, fortaleciendo de este modo el conocimiento y la pedagogía.

Pero como dice el dicho “la práctica hace al maestro”, llego entonces al Seminario Menor Arquidiocesano, ahí tuve dos experiencias, una como docente en donde incorporé elementos de disciplina y exigencia, pero con la filosofía corazonista “Educar con amor”, el qué enseño estaba definido en los planes de aula, que se construían en equipo siguiendo los lineamientos del Ministerio Nacional de Educación. Al recordar el momento para que enseño me respondo, para alcanzar los logros propuestos y enseñaba de forma tradicional donde el silencio y la norma era lo que reinaba.

Pero ahí solo me interesaba por mis 45 niños de grado segundo y los 90 padres de familia. Paso luego al otro rol, ser coordinadora de convivencia y disciplina de la primaria, ahí debía tener control de 500 niños, mil padres de familia y 15 docentes. Debía dirigir ese barco en el que la disciplina regía; pero siempre escuchando a mis docentes, aprendí a colocarme en los zapatos del otro. Los acuerdos fueron el eje conductor, siempre escuchaba, observaba y luego tomaba decisiones. Fue una experiencia muy bonita que apporto no solo a mi profesión sino a mi vida. Pero el ciclo se cerró y empecé otra aventura.

Es así como me vinculo al sector oficial al ganar el concurso decente, la vida me ubica en Julumito, un contexto totalmente diferente, al que debo adaptarme con rapidez. Niños rurales, llenos de amor e inocencia, me enamoraron enseguida y me hicieron entender que mi labor ahí es importante porque ellos necesitan de mí, están alejados del bombardeo de los medios y la tecnología, se distraen correteando por las calles de su sector.

Me redescubro en ese sitio, dándome cuenta que soy fundamental para esos niños que de mi dependen los sueños que ellos harán realidad y se alejaran de la mediocridad, por eso este año solicite ser directora del grado primero. Estaba feliz, pero después de salir de la primera semana de clase me frustré, sentí que no enseñaba nada, porque cada lunes debía arrancar de nuevo. Es que lo que estaba haciendo era enseñar a leer con el método silábico; es decir, separaban las letras en vocales y consonantes, iniciaban enseñando las vocales y luego pasaban a las consonantes, las primeras que trabajaban eran la m, la p y la n, las cuales las unían con las vocales para formar sílabas y finalmente formar palabras y así sucesivamente. No satisfecha con esto y como miraba que seguía sin resultados comencé a dialogar con mis pares para diseñar nuevas estrategias, una de ellas la lectura diaria de cuentos, me di cuenta que con esa actividad los atrapé y que poco a poco ellos fueron sumergiéndose en el ritmo académico, lo más difícil lograr el apoyo de los padres de familia, también incursione en otros métodos para enseñar a leer y a escribir como el de palabras normales, el global y otros integrados.

Cuando llegue al final del año me sentí contenta porque aunque no todos los niños sabían leer de corrido habían aprendido mucho y más que todo me di cuenta que enseñe a través de la lectura otras cosas como valores y conocimientos, a través de muchas noches en vela donde ideaba nuevas estrategias, para que estos pequeños de primero supieran leer y escribir.

La mayor alegría darse cuenta que mi gran pasión, la docencia había aterrizado en tierra abonada y que los frutos que hoy recojo me llenan de satisfacción y me inquietan para continuar preparándome y dar lo mejor de mí.

Tengo que contar que gracias a mi interés por salir adelante y mejorar cada día mi profesión docente, trato de actualizarme continuamente, es el caso del ingreso a la Maestría en Educación que me dio la oportunidad de tener un antes y un después. El antes, se refiere a ser una Maestra por convicción con algunas bases teóricas que en la práctica se convertían en una camisa de fuerza y el después visionarme como una maestra reflexiva y crítica que cada día se impone nuevos retos para transformar realidades y no solo enseñar conceptos. Esto me ha permitido ser consciente y crear conciencia de la importancia de usar los contenidos educativos para orientar procesos que hagan que mis estudiantes sean los arquitectos de su propio aprendizaje y así puedan construir sus proyectos de vida.

Anexo 3. Formato observación de clase.**FORMATO PARA EL REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE****IDENTIFICACIÓN****Fecha:** Agosto 4 de 2016**Hora de inicio:** 7.am**Hora final:** 8:00 a.m.**Lugar:** Salón de Clases**Actores:** Estudiantes- Docente**Actividad:** Observación de una clase a la docente**DESCRIPTORES**

DESCRIPCIÓN	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR	IDEAS FUERZA
<p>La Docente inicia su clase de español, realizando un saludo a sus estudiantes, luego hace la oración a Papito Dios, después se sientan los estudiantes y les dice que van a compartir un cuento, que le presten mucha atención porque se los va a leer. La profesora inicia la lectura del cuento “La cigarra y la Hormiga” con un buen tono de voz, en el transcurso de la lectura se da cuenta que dos niños no están atentos, que sus miradas están concentradas en unos objetos que manipulan con sus manos y uno de ellos se agacha, se mueve...la lectura continua, hace un gesto de disgusto y con una mirada fija, detiene la lectura y hace que estos dos niños vuelvan y se concentren, la lectura continua... hasta terminar.</p> <p>Una vez leído el cuento les dice: Niños quien me dice que sucedió en la lectura, de quien se habla. cuáles son los personajes, los niños que estuvieron atentos levantan la mano y participan, pero note que otros niños no comentan nada...pero en ese instante sale un grupo de niños que va hacer su educación física y como su salón esta contiguo a la cancha y patio a la vez, se inicia el bullicio que poco deja escuchar a sus estudiantes, sin embargo ella continua su clase y luego ella les pasa una hoja y les dice que dibujen el cuento leído como lo hayan entendido, unos fueron creativos y se inspiraron dibujando pero otros empezaron a mirar o a pararse a verle a su compañero lo que hacían para repetir o imitar el dibujo y cuando les dijo escriban con sus propias palabras lo que sucedió en el cuento, algunos niños no hallaban que hacer, miraban y miraban la hoja y los que escribieron no pasaron de dos o tres renglones su escritura.</p> <p>La docente tuvo que moverse de un lugar a otro para poder explicar al niño que preguntaba cómo hacer el</p>	<p>Noto que la docente es vertical en sus propuestas y que le molesta que un niño interrumpa lo que se desea hacer ya que le gusta que todo quede perfecto.</p> <p>La docente reitera con los llamados de atención el autoritarismo. Todos tienen el deber y la obligación de cumplir con lo que se va a desarrollar.</p> <p>Hace falta crear otro espacio para realizar estas actividades.</p> <p>Al observar la actividad se notó que la motivación es un factor importante para despertar la imaginación, las emociones</p> <p>Cuando se realizan actividades de lectura y escritura es importante hacerlos de manera tal que proporcionen elementos para que los estudiantes desplieguen su imaginación y hagan correlación con su realidad</p>	<p>Relaciones verticales entre docente – estudiante</p> <p>Ambientes de aprendizaje rígidos</p> <p>Ausencia de procesos meta cognitivos.</p> <p>Lectura en voz alta dirigida de manera rígida y mecánica</p> <p>Practica pedagógica de corte tradicional</p>

<p>ejercicio y el llamar la atención a aquel que quiere es jugar y solo conversar con expresiones como “Haber que pasa porque no trabajas “Deja de andar revoiteando en el salón.” Pórtate juicioso “y “que hoy no vas a dejar trabajar a tu compañero pues”. Noto que la docente es vertical en sus propuestas y que le molesta que un niño interrumpa lo que se desea hacer ya que le gusta que todo quede perfecto.</p>		
--	--	--

Anexo 4. Diario de campo.**DIARIO DE CAMPO 1 (DC1)****FECHA:** Agosto 23 de 2016**LUGAR:** Salón de clase grado Segundo. Institución Educativa Julumito. Sede Julumito (CE)**HORA DE INICIO:** 9:00 AM **HORA DE FINALIZACIÓN:** 10:00 A.M.**ESTADO DEL TIEMPO:** Clima templado**ELABORADO POR:** Marta Cecilia Cardona Yanza (MC)**OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN:** Evidenciar como se lleva a cabo una clase de español en la que se trabaja la lectura y comprensión

La docente inicia la clase a las 9: 07 a.m., (DC1.CE.MC1) lo primero que hace es dar a conocer el propósito de la clase (DC1.CE.MC2) para lo cual les dice: “hoy en la clase de español vamos a leer un cuento y vamos a entenderlo (DC1.CE.MC3) para luego contarle a nuestros papitos en casa”. (DC1CE.MC4)

Luego les pide a los niños que se sienten y observen la actividad a desarrollar: (DC1.CE.MC5) “Bueno niños vamos a trabajar con lectura en voz alta, (DC1.CE.MC6) espero que se porten bien y no quiero ver niños fuera de su puesto o molestando, (DC1.CE.MC7) todos deben estar atentos porque después les voy a preguntar de que se trataba el cuento”. (DC1.CE.MC8)

Después de la advertencia la profesora explica en que consiste la actividad (DC1.CE.MC9) diciendo: Voy a comenzar la lectura y luego al niño que llame viene y continúa leyendo... (DC1.CE.MC10) ¿entendido? (DC1.CE.MC11) Los niños contestan afirmativamente y se disponen a escuchar, (DC1.CE.MC12) como algunos todavía están hablando, nuevamente les pide que hagan silencio, presten atención y empieza la actividad. (DC1.CE.MC13)

Lo primero que hace es mostrarles el cuento y leerles el título: Miren este es el cuento que vamos a leer hoy, se llama “Hay que apetito tiene el zorrillo”. (DC1.CE.MC14) Luego inicia leyendo las primeras páginas. (DC1.CE.MC15)

Mientras la profesora lee, el estudiante Camilo que no presta atención, se ríe, se levanta y molesta a uno de sus compañeros, (DC1.CE.MC16) cuando la profesora lo mira, él se sienta y se acuesta en el pupitre, (DC1.CE.MC17) algunos de los niños al ver su actitud y sus acciones se desconcentran y empiezan a reírse sin que la profesora se de cuenta. (DC1.CE.MC18)

La profesora pide a Paula que pase adelante para continuar con la lectura, (DC1.CE.MC19) la niña siente un poco de temor y empieza a titubear, (DC1.CE.MC20) la profesora le apoya corrigiendo algunas palabras y le pide que continúe. (DC1.CE.MC21) En este instante, se observa que la mayoría de los niños pierden el hilo del cuento (DC1.CE.MC22) y la profesora para retomarlo empieza a hacer preguntas sobre lo leído, les dice: “bueno hasta aquí... ¿Quiénes son los personajes del cuento? ¿Qué pasa con el zorro?, ¿Saben por qué tiene apetito el zorrillo? (DC1.CE.MC23) Los niños para contestar empiezan unos a gritar yo, yo y otros se levantan hasta donde está la profesora para dar la respuesta. (DC1.CE.MC24)

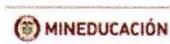
La profesora les pide que regresen a su puesto (DC1.CE.MC25) y retoma la lectura, (DC1.CE.MC26) que continuamente interrumpe para pedir que pongan atención porque se ha formado un grupo de 4 niños que no dejan escuchar y se tornan distraídos y poco motivados con lo que sucede en la clase (DC1.CE.MC27)

Al cabo de 20 minutos, la profesora termina de leer el cuento (DC1.CE.MC28) y empieza nuevamente a preguntar sobre los acontecimientos del cuento, (DC1.CE.MC29) uno de los niños que estaba molestando le dice en voz baja a otro “nooooo, yo ni sé que está preguntando la profe, estoy aburrido, mejor que toque la campana para salir a recreo”. (DC1.CE.MC30)

La profesora permite que los niños participen contestando las preguntas (DC1.CE.MC31) y los estimula diciendo frases como: “Muy bien, se nota que Andrés estaba atento cuando se estaba leyendo” “te felicito, entendiste de que se trataba el cuento”. (DC1.CE.MC32) Finalmente les hace un repaso sobre los personajes del cuento, las acciones que realizaron y cómo termino el cuento (DC1.CE.MC33) y les pide que saquen el cuaderno de español y dibujen lo que más les llamo la atención del cuento. (DC1CE.MC34).

Anexo 5. Resultados pruebas Saber. Años 2012 a 2016

AÑO 2012

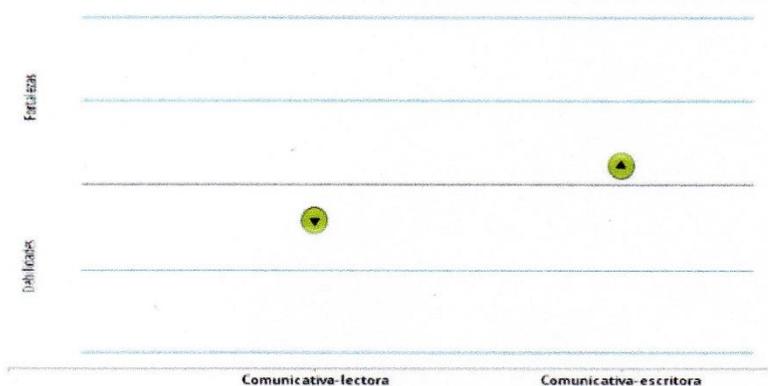


Establecimiento educativo: JULUMITO

Código DANE: 219001003773

Fecha de actualización de datos: miércoles 17 de mayo 2017.

Resultados de grado tercer en el área de lenguaje

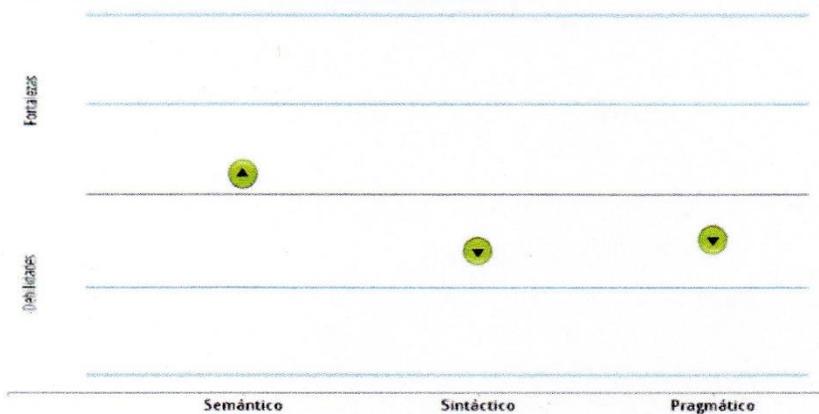


Lectura de resultados

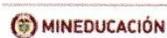
En comparación con los establecimientos que presentan un puntaje promedio similar al suyo en el área y grado evaluado, su establecimiento es:

- Débil en Comunicativa-lectora
- Fuerte en Comunicativa-escritora

4.2. Componentes evaluados. lenguaje - grado tercer



AÑO 2013

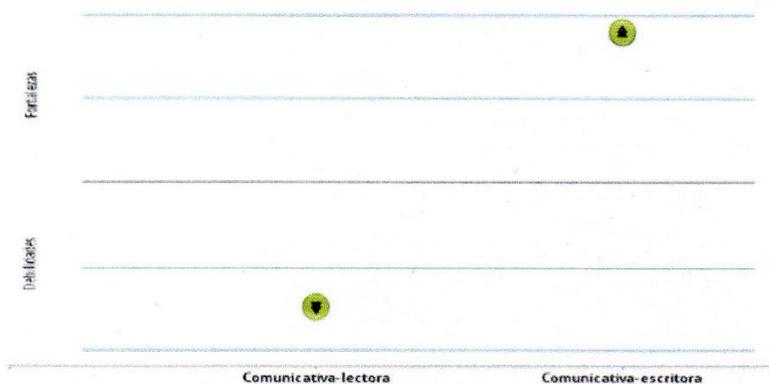


Establecimiento educativo: SEDE PRINCIPAL JULUMITO

Código DANE: 219001003773

Fecha de actualización de datos: miércoles 17 de mayo 2017

Resultados de grado tercer en el área de lenguaje

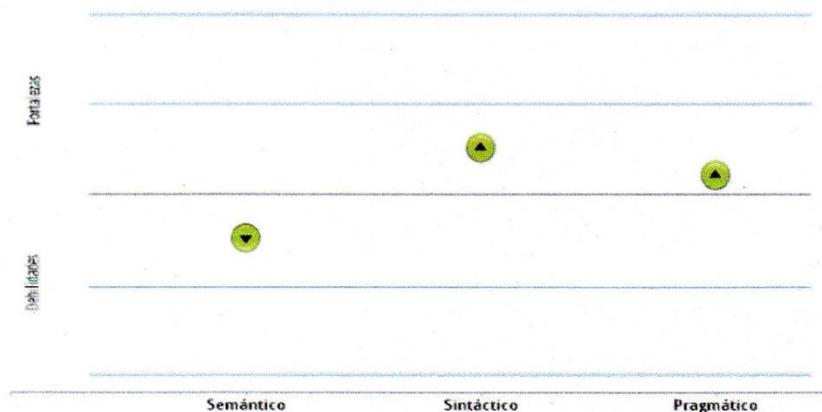


Lectura de resultados

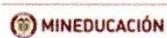
En comparación con los establecimientos que presentan un puntaje promedio similar al suyo en el área y grado evaluado, su establecimiento es:

- Muy débil en Comunicativa-lectora
- Muy fuerte en Comunicativa-escritora

4.2. Componentes evaluados. lenguaje - grado tercer



Año 2014

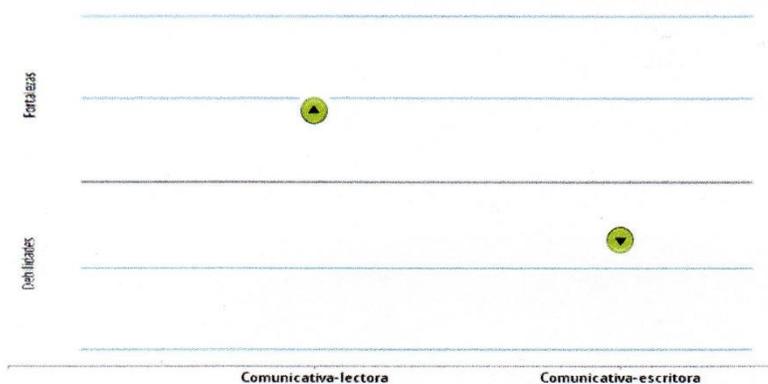


Establecimiento educativo: SEDE PRINCIPAL JULUMITO

Código DANE: 219001003773

Fecha de actualización de datos: miércoles 17 de mayo 2017

Resultados de grado tercer en el área de lenguaje

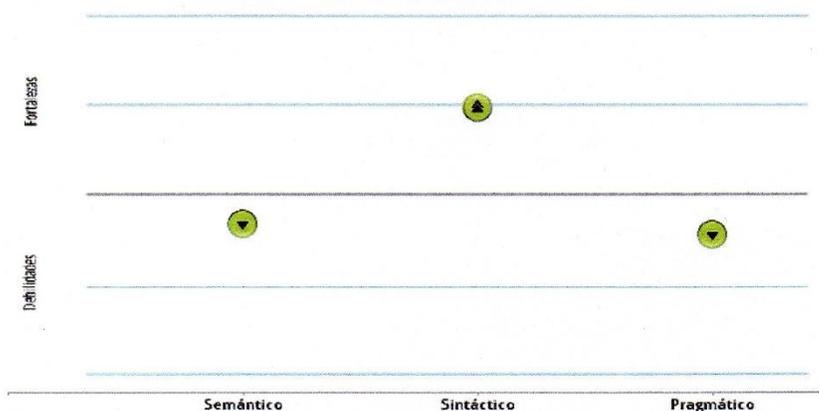


Lectura de resultados

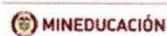
En comparación con los establecimientos que presentan un puntaje promedio similar al suyo en el área y grado evaluado, su establecimiento es:

- Fuerte en Comunicativa-lectora
- Débil en Comunicativa-escritora

4.2. Componentes evaluados. lenguaje - grado tercer



Año 2015

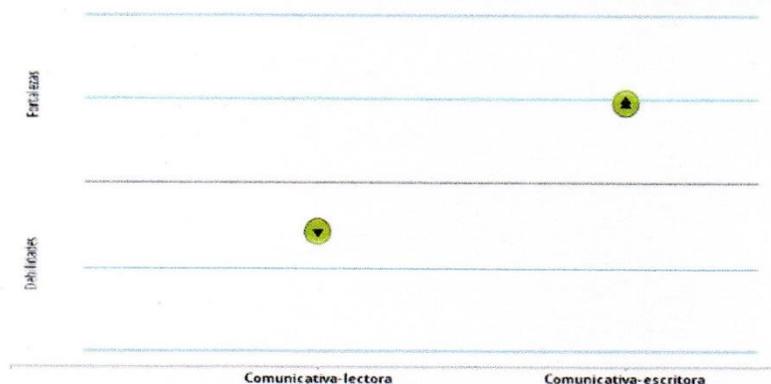


Establecimiento educativo: JULUMITO

Código DANE: 219001003773

Fecha de actualización de datos: miércoles 17 de mayo 2017

Resultados de grado tercer en el área de lenguaje

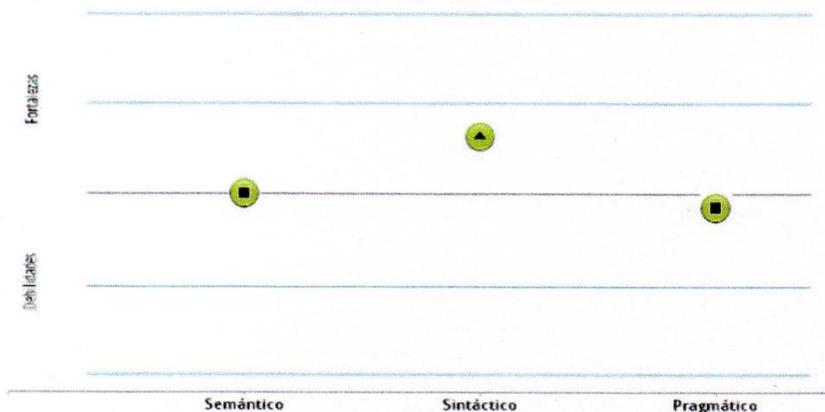


Lectura de resultados

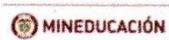
En comparación con los establecimientos que presentan un puntaje promedio similar al suyo en el área y grado evaluado, su establecimiento es:

- Débil en Comunicativa-lectora
- Muy fuerte en Comunicativa-escritora

4.2. Componentes evaluados. lenguaje - grado tercer



Año 2016

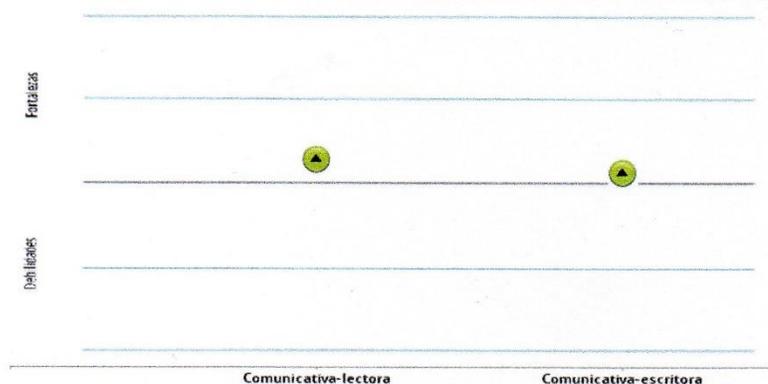


Establecimiento educativo: JULUMITO

Código DANE: 219001003773

Fecha de actualización de datos: miércoles 17 de mayo 2017

Resultados de grado tercer en el área de lenguaje

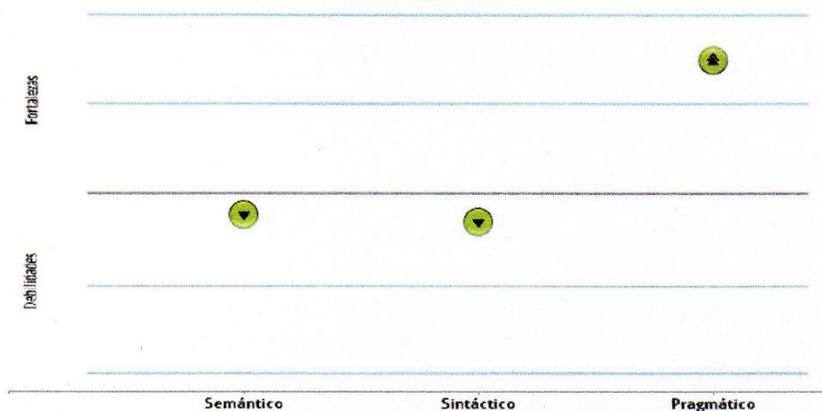


Lectura de resultados

En comparación con los establecimientos que presentan un puntaje promedio similar al suyo en el área y grado evaluado, su establecimiento es:

- Fuerte en Comunicativa-lectora
- Fuerte en Comunicativa-escritora

4.2. Componentes evaluados. lenguaje - grado tercer



Anexo 6. Preguntas entrevista.**Preguntas:**

1. ¿Cuál es su comportamiento con su hijo a la hora de hacer la tarea de lecturas y no entiende?
2. ¿Cuántas horas o días a la semana dedica para leer con su hijo(a)
3. ¿Cree que su hijo (a) conseguiría entender mejor una lectura si esta tiene imágenes acompañadas del texto?
4. ¿En su familia una de las actividades que se realizan cuando hay tiempo libre es la lectura?
5. ¿Por qué cree que su hijo (a) no logra comprender los textos que le piden leer?
6. ¿Cómo padre de familia tiene hábitos y actitudes hacia la lectura? ¿Cuáles?

Anexo 7. Matriz de entrevistas

Codificación Padre de familia	Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5	Preg. 6	Ideas claves
EBEGS	Yo vuelvo y se lo leo, y después ya, él y yo analizamos y le digo que aprendiste y luego ya, si él no lo ha entendido en el momento entonces ya, lo hago que él lo lea para que lo entienda.	La verdad ninguna, no yo no le leo a él.	No, él entendería más con imágenes.	No, nos dedicamos a pasear.	Porque él no se concentra, porque no se concentra a la hora que está leyendo está mirando en otro lado, esta, él empieza a leer ya se distrajo en alguna cosa por eso es que él no comprende.	Yo si leo periódicos, libros / cada tres días, Mi hijo hace tareas en la habitación sobre la cama, porque no hay mesa, no hay comedor. En la casa no hay un lugar para guardar libros, no tiene cuentos nunca le ha comprado	Leer y releer para comprender Las imágenes ayudan a entender el texto No hay hábito lector en casa No se comprende por la falta de concentración Los padres de familia leen muy poco
ELJGS	Yo de eso no entiendo, y él pues es la inteligencia de él, porque inclusivamente pues que, yo de estudio estoy en cero, porque yo de primero de ahí no salí, (...) yo no he sido estudiada, Entonces yo le digo, mijito, léame a ver si yo de pronto... y el me lee, y me lee y le digo bueno pues yo de eso si no le entiendo.	Pues él así hay ratitos que se pone por ahí así a jugar con bolitas así un rato y de saca cualquier libro y él se pone y leer y le digo lea mijo, lea mijo y sáquele significado a las cosas, él es el que lee y como decir leerme usted y yo escucharle, si le adivino, le comprendo le digo que sí, sino pues... ya	Pues yo creo que de pronto por las imágenes puede él ir sacando no y hasta uno también así el muñeco lo mira como contento entonces ahí mismo le va... porque así puro pues queda uno	Pues, no, por lo menos mi esposo no puede, no sabe leer y yo pues siempre el oficio por ahí una cosa, otra. Ratico que me queda leo por ahí como dice de biblia, pero eso es lejos, lejos	Pues de pronto si porque el mira y el piensa y es como le sacara ese significado así y pues el escribe y dice si me salió bien, bien si no pues... si así es él.	Yo escribir si, leer sí, pero entonces la vista es la que ...A veces el hijo tiene unas gafitas, él me las presta y por ahí leo	Falta de preparación de los padres de familia Dejan la tarea de leer sin hacer seguimiento Las imágenes ayudan a entender el texto Se hacen preguntas para ayudar a entender el texto

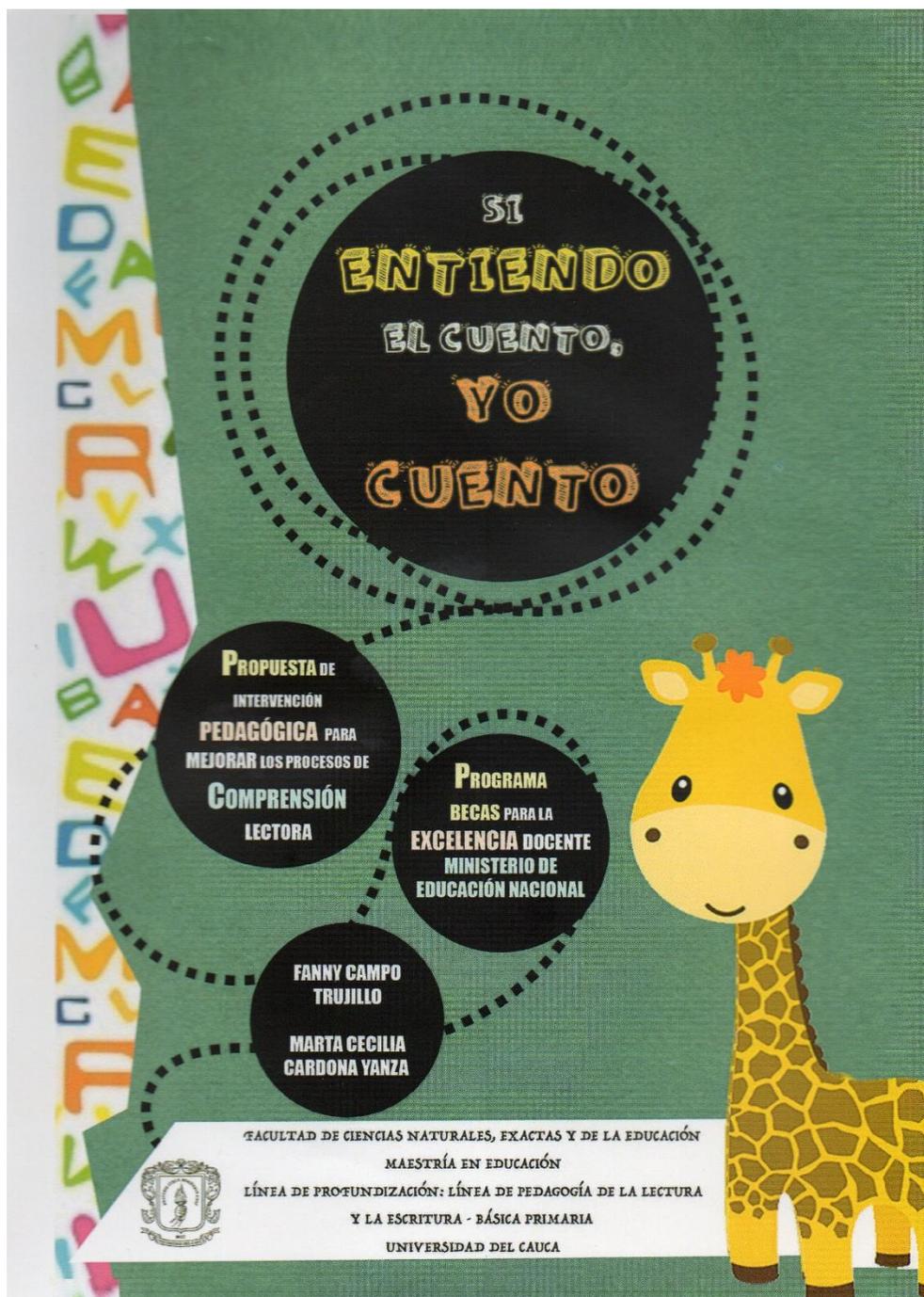
EDGGS	Se lo lee mi mamá, y si ya mi mamá no entiende pues lo leo yo, y si yo no entiendo tampoco, ella va y le dice a alguna compañera.	No nos lee.	Sí, porque como ella esta pequeña se ubica más con las imágenes	Yo a estar con mi celular y ella a jugar.	Porque se pone a jugar con mi otro hermano y entonces no le pone atención.	No hay hábitos de lectura En casa hay un sitio en donde guardan los libros y acceden a ellos solo para hacer las tareas Siempre realiza las tareas en la mesa.	Apoyo entre los miembros de la familia para ayudar a interpretar los textos Las imágenes ayudan a entender el texto No hay hábito lector en casa No se comprende por la falta de concentración
ESPGS	Leyéndole, primero la leo yo y yo veo si la entiendo, después la pongo a ella y le explico.	Pues Camila con su desobediencia, en la semana media horita a veces, porque yo la mando y ... en la casa tiene hartas cartillas tiene cuentos de español y de todo y yo le digo lea eso de cuento a veces se pone a leer un cuento o a veces en español entonces yo le digo un cuento ahí, le digo léete este y lee un ratico y dice me voy para el baño que será la historia de ella.	Con las imágenes, porque ella mira los muñecos, mira las imágenes entonces ella se guía porque yo la he visto que con las imágenes se guía más que...	No, pues Camila pues dedica a jugar o a ver un ratico tele y yo pues a veces por las niñas me toca estar pa' llá cambiando a la una, la otra ...	Muy poco entiende los textos, porque ella llega y dice... le digo léalo y lo lee y yo mirando no más, yo más o menos dice no es que yo no entiendo, y le digo yo léalo, léalo que usted entiende, pero a ratos pienso a veces que es la rebeldía de ella	Sí, a me gusta leer, pero a veces el tiempo no me da o no cojo el tiempo para, porque yo a veces le digo ve Camila leámonos esto, pero Camila dice mamá usted lee muy rápido, ningún rápido, usted tiene que leer para leer así. Le leo cuentos a veces, cuando esta de rebelde de dormir, entonces yo me acuesto con ella y le leo un cuento o cuando esta rebelde se va a su pieza	Para ayudar en las tareas los padres primero leen para entender y luego les explican Durante la semana no hay horarios establecidos para leer. En casa hay material para ejercitar la lectura, pero no se utiliza Algunas veces los padres de familia leen cuentos o narraciones para que los niños se distraigan

Anexo 8. Formato encuesta.

Señor padre de familia, favor llenar el siguiente formato marcando con una X la opción que crean conveniente.

AFIRMACIÓN	TOTALMENTE DE ACUERDO	PARCIALMENTE DE ACUERDO	EN DESACUERDO
Motivar a los niños a leer, es una tarea solo de la escuela			
Los padres de familia tienen la capacidad para enseñarles a los niños a leer y comprender un texto			
Los niños de primero y segundo, tienen la capacidad de comprender un texto o solo lo leen			
La lectura comprensiva, es una situación mecánica que no necesita ser aprendida			
En los hogares, es importante tener una biblioteca familiar			
El objetivo de la lectura es que los niños descifren las letras y palabras que encuentran en un texto			

Anexo 9. Catilla de producciones textuales



Anexo 10. Consentimiento informado**INSTITUCIÓN EDUCATIVA JULUMITO- POPAYÁN****UNIVERSIDAD DEL CAUCA, FACULTAD DE EDUCACIÓN, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN PROFUNDIZACIÓN****CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE SUS HIJOS(AS) EN UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA⁶.**

De acuerdo con la resolución 8430 de 1993 Artículos 14,15 y 16, a continuación, se establece el siguiente acuerdo de participación en un proyecto de intervención investigativo.

Se nos ha informado que el proyecto de intervención pedagógica denominado: “SI ENTIENDO EL CUENTO, YO CUENTO: DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA, A TRAVÉS DEL CUENTO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN NIÑOS Y NIÑAS DE LOS GRADOS PRIMERO Y SEGUNDO DE BÁSICA PRIMARIA DE LA SEDE JULUMITO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JULUMITO”, tiene por objetivo mejorar los procesos lectores y de comprensión de lectura

También se nos ha manifestado que los hallazgos de este estudio serán socializados al final del año lectivo a los padres de familia, como al señor rector de la institución, los cuales como buscar espacios de reflexión con maestros, sobre el quehacer pedagógico que sirvan para mejorar procesos, en posible beneficio de nuestros hijos.

Nos damos por informados que el tiempo de duración del presente estudio corresponde al año lectivo 2016, en los horarios correspondientes a la jornada escolar, en las que se realizan observaciones participantes, encuestas, entrevistas, fotografías a cuadernos, grabaciones de audio y posiblemente registros de video de los niños (as), que serán observados y escuchados por el docente investigador, maestrantes, comunidad académica y la asesora del proyecto de intervención. Autorizamos la realización y observación de videos, audios o fotos derivados del proyecto de investigación para ser presentados en algún acto académico.

También nos damos por informados que la docente investigadora en reuniones de padres llevará a cabo talleres para fortalecer el proyecto en mención, en las cuales se realizaran posiblemente grabaciones de audio para ser analizadas.

MOLESTIAS Y RIESGOS: Certifico que se nos ha informado que, para el presente proyecto de intervención pedagógica, nuestros hijos (as) no estarán expuestos a riesgo

⁶ Este consentimiento fue realizado teniendo en cuenta la resolución 8430 de 1993 Artículos 14,15 y 16, como el formato empleado por el Magister José Alberto Campo Buendía, en la tesis de maestría del año 2015.

alguno que pueda causar daño físico, psicológico, social, legal o de otro tipo. Por el contrario, podrán beneficiarse para fortalecer su proceso de lectura y escritura.

CONFIDENCIALIDAD: Se nos ha asegurado que la observación participante realizada por el docente interventor es de total confidencialidad al no revelar nombres o situaciones comprometedoras. Pero se nos informa que todo lo mencionado podrá ser utilizado para estudios netamente académicos ya que esta será su finalidad.

BENEFICIOS: El beneficio es mutuo y nuestra participación directa o indirecta, no incluye compensación económica para ninguna de las partes y no tendré que acarrear ningún tipo de gasto o costo.

LIBERTAD DE PARTICIPACIÓN: también se nos ha informado que la participación de los niños (as) en la presente investigación es completamente voluntaria y tendrá la libertad de retirarse en el momento en que deseemos. Por todo lo anterior, aceptamos que nuestros hijos (as) participen voluntariamente en la presente investigación, firmando el cuadro que a continuación aparece.

Fecha: _____

Anexo 11. Carta información a rector para consentimiento informado

Popayán, 2 de junio de 2016.

Señor:

JORGE ARTURO MANZO

Rector Institución Educativa Julumito Popayán

E. S. D.

Referencia: Informe proyecto de intervención BED. Consentimiento informado.

Cordial saludo.

La presente es para informarle que, desde el segundo semestre del año 2016, se hacen observaciones, para detectar las necesidades educativas que se pueden forjar en un proyecto de intervención. Proyecto que se lleva a cabo en el año lectivo 2016 con el nombre de: SI ENTIENDO EL CUENTO, YO CUENTO. DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA, A TRAVÉS DEL CUENTO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN NIÑOS Y NIÑAS DE LOS GRADOS PRIMERO Y SEGUNDO DE BÁSICA PRIMARIA DE LA SEDE JULUMITO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JULUMITO.

Motivo por el cual se tendrán que seguir haciendo observaciones, charlas, encuestas, entrevistas, grabaciones de audio e imagen, entre otras, que puedan favorecer el desarrollo del proyecto

Este proyecto de intervención pedagógica es requisito para optar el título de Magister en Educación con énfasis en Profundización de la Universidad del Cauca.

Atentamente,

FANNY CAMPO TRUJILLO
MAESTRANTE

MARTA CECILIA CARDONA YANZA
MAESTRANTE

JORGE ARTURO MANZO ORTIZ
RECTOR