

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

ME DIVIERTO AL LEER Y ESCRIBIR EL MUNDO REAL

PASANTÍA

NANCY TORCOROMA ANGARITA MENESES

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Facultad de Psicología

Especialización en Psicología Educativa

Abril de 2015

ME DIVIERTO AL LEER Y ESCRIBIR EL MUNDO REAL

NANCY TORCOROMA ANGARITA MENESES¹

MAURICIO GÓMEZ PEDRAZA²

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Facultad de Psicología

Especialización en Psicología Educativa

Abril de 2015

¹ Autora

² Asesor trabajo de grado

TABLA DE CONTENIDO

Resumen 4

Introducción 5

Marco de referencia 6

Comprensión Lectora 7

Evaluación de la comprensión lectora 10

Composición escrita 11

Caracterización del contexto 16

Contextualización de la población del Colegio Rufino José Cuervo 16

Justificación y planteamiento del problema 18

Necesidad institucional 20

Objetivo general 21

Objetivos específicos 21

Método 22

Enfoque, método y diseño de investigación 22

Participantes 22

Instrumento 22

Procedimiento 23

Resultados 25

Discusión 37

Conclusiones y Recomendaciones 39

Referencias 42

Apéndices 46

Resumen

Teniendo en cuenta la importancia fundamental de la lectura y la escritura para los seres humanos y con el objetivo de mejorar dichos procesos, se tomó una muestra de estudiantes del ciclo I de Educación Básica del Colegio Rufino José Cuervo IED ubicado en la ciudad de Bogotá, para llevar a cabo la pasantía titulada Me divierto al leer y escribir el mundo real, la cual consistió en llevar a cabo una prueba diagnóstica en los diferentes niveles de la comprensión de lectura tales como la comprensión afectiva fundamentada en Graesser, Singer y Trabaos (1994), la meta-textual, la literal basada en Méndez (2006), Parafrásica apoyada en Cepeda, López & Santoyo, (2013); de igual manera la lectura en voz alta afirmada en González (2004) y prueba de composición escrita desde la visión de Hayes y Flowers(1980).

Una vez llevado a cabo el proceso del diagnóstico, se dedujo que la prueba literal presentó un poco más de facilidad ya que consistía en extraer situaciones, personajes, hechos que el mismo texto ofrecía; mientras que la comprensión de textos de tipo parafrásico, meta-textual, afectivo no evidencian relación entre lo escrito y lo sugerido; la lectura en voz alta no presenta ningún tipo de interés u objetivo al momento de llevarla a cabo, poseen pobres hábitos de lectura reflejados en dificultades con el ritmo, la entonación, acentuación y signos de puntuación; la composición escrita no posee coherencia, intención, imaginación, especial dificultad.

Finalmente como estrategia de intervención se propuso La Escritura No Convencional brindando a los estudiantes la oportunidad de explotar sus habilidades y capacidades cognitivas basado en la creación de un relato de forma grupal liderado por uno de sus compañeros en donde fue grabado y transcrito por un estudiante de servicio social que acompañaba en ese momento al grupo, esta historia fue publicada ante el grupo en general y los estudiantes del Colegio Rufino José Cuervo; de la anterior experiencia se obtuvo aceptación, disposición e imaginación basada en hechos reales que facilitaron el proceso de la construcción de la historia. La anterior propuesta se llevó a cabo como estrategia para mejorar en los estudiantes la lectura de contextos y plasmarlos en ideas reales con continuidad de los eventos ocurridos en su alrededor, siendo ésta la dificultad más acentuada en los estudiantes.

Dentro de las conclusiones más primordiales, se propone implementar plan de lectura a partir del grado transición y cambio de indicadores de logro donde se dé la oportunidad de planear, componer y revisar lo escrito por medio de ayudas didácticas tales como diccionario, uso de sinónimos, antónimos, ayuda con pares, entre otras.

Palabras Clave: Lectura, Escritura, Contexto, Comprensión, Composición.

Introducción

Saber leer no es un ejercicio de asignar sonidos a las letras para armar palabras que luego estructuran frases, así como escribir no se reduce a transcribir, éstas son sólo unas claves iniciales que abren una rendija al inmenso horizonte de posibilidades que se esconden detrás del garabateo y la decodificación ordenada en líneas más o menos regulares sobre una hoja de papel.

Leer y comprender lo leído es un ejercicio continuo, que en muchos casos se aprende de manera espontánea, porque desde el nacimiento se está en contacto con signos que se logran descifrar de la mano de padres, hermanos y parientes; en diferentes contextos se dan interpretaciones a situaciones cotidianas, por ejemplo los campesinos leen los cambios en el clima, en el suelo y en su escenario natural, los astrónomos leen las estrellas, los ingenieros leen planos, los músicos leen partituras, los niños pequeños leen los gestos de los padres. Por tal razón, los maestros debemos considerar que el aprendizaje de la lectura es un proceso que se inicia antes de que el niño ingrese a la educación formal y se prolonga a lo largo de toda su vida, siendo la lectura una herramienta indispensable para el desarrollo de los individuos y la sociedad en el mundo actual.

La vida del ser humano depende de su capacidad para leer todos los signos que le permiten saber quién es; cómo lo ven los demás, qué necesita, cuáles peligros lo amenazan, lo que piensan los demás, la forma como debe proceder en una situación y las innumerables oportunidades que le brinda su mundo.

En consideración a lo anterior se desarrolla el presente marco de referencia en el cual se da a conocer el contexto de la institución, las principales teorías frente a la lectura y la escritura en la que se fundamenta la pasantía, las prácticas docentes que se han sistematizado con iniciativas similares a la que da lugar a este trabajo. Seguidamente se abordan las consideraciones metodológicas, para luego presentar los resultados del diagnóstico llevado a cabo y a partir de su análisis se plantean una serie de reflexiones, propuestas y recomendaciones orientadas a mejorar el proceso educativo con el grupo de estudiantes.

Marco de Referencia

Desde el Plan Nacional de Lectura y Escritura se pretende navegar en dirección a un país que lee y escribe, donde la lectura no se circunscribe exclusivamente en el ámbito escolar y tampoco en las áreas de la Lengua y la Literatura. Por ello, es necesario, un plan de trabajo consiente centrado en la importancia de formar estudiantes comunicativamente competentes en todas las disciplinas. Para lograrlo, la biblioteca escolar ha de convertirse en el espacio que dé lugar al asombro, la imaginación, la conquista de nuevos conocimientos, la integración de la interdisciplinaridad y la cercanía a otras formas de pensamiento (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013).

Ylisto (como se citó en Ruiz, 1997) comprobó que los niños comienzan el proceso de leer naturalmente en un ámbito impreso, al comprender que las palabras escritas sustituyen los símbolos auditivos usados para identificar objetos, acciones y situaciones. De igual manera demostró que el niño infiere o descifra palabras escritas al asociarlas con experiencias de su realidad existencial. Sin embargo, las personas que están a cargo del cuidado de los niños no están muy familiarizados con el proceso de prelectura, etapa en la que se prepara al niño a través de una serie de juegos y ejercicios que pretenden desarrollar la memoria visual, auditiva, lógica, procesos atencionales y la capacidad de pronunciación (Franco, 2009). De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2001) el término leer hace referencia a Entender o Interpretar un texto de determinado modo, mientras que la lectura es la interpretación del sentido de un texto. En este caso Leer y Lectura, verbo y sustantivo en la dimensión conceptual, puede entenderse de manera simplificada y compleja, no sin consecuencias. Para Rodríguez (2007), la lectura refiere al proceso que tiene lugar cuando la persona que se enfrenta al texto descifra y se representa los signos que lo componen, de manera que puede hacerse a una idea cercana del mensaje que comunica, la información que da a conocer o el conocimiento que intenta preservar.

En sus obras Jitrik (1997), concibe la lectura como una actividad, pero a la vez se pregunta en qué consiste, cómo se produce y qué estatuto le corresponde en el ámbito de las actividades sociales, puesto que leer es un hecho cultural, no natural y constituye una instancia comunicativa. Jitrik asume que la lectura como objeto de conocimiento, brinda sentido, interpretaciones y saber, todo ello remite a las operaciones efectuadas para

lograrlo. El investigador argentino traza sus ejes teóricos e inicia la identidad del objeto “lectura”. Parte del principio que saber leer, tener una competencia lectora, es indispensable y luego avanza un poco más para afirmar que la lectura es una actualización objetiva de la competencia y al mismo tiempo, una construcción que se produce entre el lector y el texto.

Al definir niveles de lectura Jitrik (1992), guiado por una perspectiva psicolingüística, propone tres categorías que un proceso ideal debería incluir: *literal, indicial y crítico*. Literal hace referencia a la lectura espontánea e inmediata, realizada a la letra; mediante la cual se reconoce todo lo que se sitúa en una superficie de primer plano; se trata de una lectura “inconsciente”, en tanto que no es llevada a la dimensión consciente. En el nivel indicial, la lectura se aleja de la superficialidad y se convierte en una preparación que encuentra indicios de una organización superior; esta lectura dará paso a otra más elaborada sin embargo, ya tiene un carácter preconsciente; atraviesa límites que la lectura literal no se atreve a cruzar porque le parecen infranqueables, pero ya percibe que hay niveles más profundos y reconoce la letra o escritura como un enigma.

En el nivel crítico se recupera todo lo que la lectura literal ignora y la inicial promete, y se canaliza el conocimiento producido en los estadios anteriores porque dicho nivel tiene un alcance metodológico. La lectura crítica es la más perfecta y por tanto, constituye un objetivo y no un oficio de privilegiados; implica la intervención de las mejores capacidades lectoras así como una mayor conciencia de la lectura, tanto en el plano de las virtualidades del texto como de las operaciones para explotarlas. En este último nivel, la letra parece generar significados y el lector recupera el proceso organizativo y estructurante del autor, además de hacer consciente lo inconsciente del texto mediante operaciones voluntarias. Se trata aquí de una lectura deseable o ideal. A tal conclusión llega Jitrik (1992) sin proponer una definición, aunque sí logra dilucidar el carácter complejo de este proceso.

Comprensión Lectora

Hoy en día la importancia de la lectura se centra en desarrollar y fortalecer habilidades para mejorar el desempeño académico y agilizar el aprendizaje en diferentes áreas, sin embargo, no basta con realizar una lectura exhaustiva y dedicada, este proceso solo se considera útil y efectivo si a su vez se desarrolla la comprensión lectora.

Según López y Puebla (2010) la comprensión lectora se convierte en una estrategia cuando la persona hace uso de ésta con el fin de seleccionar y almacenar información que considere pertinente para utilizarla en otro momento. Dicha estrategia se ajusta a la personalidad de quien lee, teniendo en cuenta sus intereses, el contenido y su proceso, por esta razón la comprensión lectora es diferente para cada persona. No es de uso exclusivo de estudiantes, las personas en general están constantemente leyendo todo a su alrededor y es por ello que su utilidad no es cuestionable, ya que no se limita a un solo campo de acción sino que por el contrario, resulta necesaria en todas las dimensiones de la vida humana.

Generalmente en la educación formal existe un malestar frente a este tema, debido a que los docentes y el sistema olvidan dichas diferencias y al pretender que los alumnos utilicen las mismas habilidades, destrezas y estrategias, el único resultado posible es el entorpecimiento del proceso mismo y la frustración de docentes y estudiantes. En cuanto al procedimiento que usualmente se presenta en la comprensión lectora, Sánchez (2008) asegura que los lectores solo generan ideas conectadas para lograr cierta coherencia entre las acciones y los temas leídos, dejando de lado las consecuencias futuras o por qué se llevó a cabo aquella acción, en conclusión, se defienden estas tres ideas:

- 1) Los lectores construyen un modelo mental de lo leído, el cual es constantemente actualizado a medida que se avanza en la lectura.
- 2) Se busca tener una representación coherente en la que se articulen los elementos espacial, temporal y las relaciones que se establecen en el texto.
- 3) Los elementos secundarios pueden ser recuperados memorísticamente a medida se van utilizando en la lectura, sin embargo, no pueden rescatarse múltiples elementos simultáneamente.

Una comprensión superficial se identifica cuando los lectores solo derivan o extraen del texto ideas que se encuentran inmersas en él, de este modo se logra una comprensión poco profunda del escrito. La comprensión profunda se diferencia de la anterior dado que a partir del escrito se moldea una estructura sobre la situación que el texto menciona, logrando hacer interpretaciones y procesos más complejos (Sánchez, 2008).

Frente a la comprensión de lectura Sánchez (2008), asegura que existen varios niveles de actividad mental que se ejecutan frente a este fenómeno, los procesos locales, orientados a descifrar el significado de las palabras y construir ideas interconectadas entre sí; procesos

globales como la identificación el tema central, su organización y lo que éste pretende expresar; procesos de integración entre el texto, los conocimientos del lector y procesos de control (meta cognitivo) mediante el cual se identifican situaciones problema, así como sus posibles soluciones mediante estrategias específicas o procesos más complejos que incluyan razonamiento; teniendo en cuenta la población específica que maneja este estudio, las habilidades necesarias para generar un buen proceso de comprensión incluiría el análisis del contexto, interacción con material educativo a temprana edad, capacidad de interpretación de sucesos ocurridos a su alrededor, conocimiento del léxico para facilitar la expresión verbal y escrita y por ultimo conectar historias creadas o reales con algún suceso experimentado en la realidad.

Convertir la lectura y su comprensión en algo fundamental para la vida de las personas es una meta que muchos países se han propuesto y que muy pocos han logrado, ya que usualmente se fomentan planes lectores dirigidos exclusivamente a la comunidad académica, sin tener en cuenta que la lectura es una herramienta cultural que no tiene rango de edad y por tanto los beneficios de ésta sobre la mente humana son innumerables, por ello es importante seguir fomentando la lectura no como actividad sino como un estilo de vida.

Al saber que la lectura no resulta un proceso fácil para algunos, ciertos investigadores propusieron la paráfrasis como un factor promotor de la comprensión lectora (Cepeda, López & Santoyo, 2013). La capacidad de paráfrasis comprende e involucra una operación cognitiva que según De Brito(2006) a partir de un referente el conocimiento original se simplificará, incrementará o reestructurará, de esa manera se promueve el uso de conocimientos previos, utilizando el léxico y la gramática que serán empleados para conformar la paráfrasis (Román, 2004).

Usualmente la paráfrasis es un indicio o nivel básico para la comprensión de lectura que involucra análisis y redacción de nuevos textos retomando la información de otros (Inui, Fujita, Takahash, Iida e Iwakura, 2003). A lo largo de la historia de la literatura se han propuesto varios tipos de paráfrasis a saber: 1. paráfrasis por medio de una variación mínima, reducción o expansión, transformación sintáctica conservando los elementos verbales, intercambio de sinónimos y mutación tópica; 2. Paráfrasis por medio de una variación total y 3. Paráfrasis por medio de una variación máxima (Werner, 1981).

De acuerdo con Méndez (2006), existen seis niveles en el proceso de comprensión

lectora: literal, reorganización de lo explícito, inferencial, de evaluación, de apreciación y de aplicabilidad. El primer nivel de comprensión de lectura es el literal, donde el lector debe prestar atención a las ideas expuestas, logrando identificar información clave como los personajes, eventos, tiempos, lugar, entre otros (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2005). Este es el paso inicial para la adecuada comprensión del texto, es el nivel básico primario, en el cual las palabras y los significados utilizados se encuentran en el diccionario.

Para propósitos de esta investigación, se centra la atención en la comprensión literaria en la cual, Goodman (1996) el muestro es clave para lograr un exitoso proceso interactivo, debido a que se tienen en cuenta los significados, las expectativas y los intereses del lector, quien a medida realiza la lectura, va reestructurando su comprensión del texto con la intención de encontrarle sentido; es por esto que la comprensión literaria no es un proceso fácil de llevar ya que depende del muestro particular de cada lector.

Los procesos léxicos y el análisis son componentes fundamentales en la comprensión literal como lo afirma De Vega (1999), puesto que éstos permiten reconocer los patrones de escritura o del sonido si es el caso, identificando los significados que destaca el texto, activando así la memoria a largo plazo; por otro lado, el análisis pretende combinar el significado de varias palabras para encontrar el sentido adecuado de la oración dentro del texto. Según Graesser, Singer y Trabaos (1994), en sus investigaciones aseguran que las personas que comienzan a leer principalmente porque están motivados o tienen un propósito se comienza a realizar una lectura afectiva ya que pone a interactuar el proceso cognitivo con las motivaciones.

Para Zubirira (2001), la motivación humana se divide en dos criterios básicos: la procedencia (otros individuos o del mismo lector) y naturaleza (extrínsecas o disonantes). También mencionan que la lectura afectiva aporta cinco productos principales, el primero es decidir si leer o no, se tiene en cuenta el propósito del lector, identifica tema y subtemas, también se identifica las oraciones temáticas, y se superestructura; esto produce una lectura más comprensiva que se interioriza en la persona, pudiendo generar otros procesos cognitivos mas complejos como la creación de textos nuevos o la asimilación de aspectos que la persona encuentra útiles en la vida cotidiana.

El acto de buscar que leer antes de comenzar a leer en sí, es algo que las personas no consideran importante y necesario y por ende, no sucede la mayoría de las veces, pero lo cierto es que realizar esta actividad antes de disponernos a la lectura garantiza un proceso lector más productivo, práctico y placentero, por esta razón Uran (2007), propone diferentes cuentos y expone porque cada uno es útil y que se puede alcanzar cognitivamente hablando al leer y comprender el cuento, un ejemplo es Choco encuentra a mamá de la autora japonesa Keiko, un libro de fácil entendimiento, para niños pequeños, es una historia sencilla y lineal pero que no dejan de ser interesantes, además de traer moraleja también puede generar un proceso interno de concientización.

Este libro, como otros escritos por esta diseñadora japonesa, es especial para niños pequeños, ya que sus historias son simples y lineales, pero profundas e interesantes. Las ilustraciones tiernas y de gran tamaño, permiten ver la mano de la artista. El libro cuenta la historia de Choco, un pajarito que busca una mamá, y para lograrlo, interroga a distintos animales que presentan algún parecido con él, pero de todos ellos, recibe una negativa. Sin embargo, la osa, que en nada se le parece, se ofrece a ser su mamá y lo hace feliz. Más allá de la referencia casi obligada al tema de la adopción, el relato transita por instancias de humor y ternura que lo convierten en un texto capaz de enriquecerse con múltiples lecturas.

El Plan de Lectura (2008), recomienda aumentar el uso de la estrategia de la lectura en voz alta ya que este en un nivel inicial y primario moviliza la creación de sentires, recuerdos, emociones agradables y nuevas ideas que se relacionan e interactúan con las experiencias previamente vividas. Según González (2004), la lectura en voz alta implica mucho más que un proceso atencional, ya que también compromete custodiar y potenciar los componentes paraverbales que le pertenecen como el volumen, tono, entonación, vocalización, posturas, ademanes, entre otras; además que permite mejorar la selección de este tipo de lecturas ya que no todas aplican para realizar un buen ejercicio de lectura en voz alta.

Evaluación de la Comprensión Lectora

Dentro de los procesos educativos se considera importante la evaluación de la comprensión lectora que se encuentra sumergida en la disciplina educativa; ya que de esta manera se sabe con certeza si el estudiante logró los objetivos propuestos con éxito o si por el contrario, es necesario fortalecer más dicho proceso. Según Pérez (2005) para

realizar la evaluación es necesario establecer los objetivos de la lectura ya que desde allí se establecen los criterios y los procedimientos que serán empleados.

El Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo usualmente realiza una evaluación de carácter general, es decir, no se centra en los resultados del estudiante sino que evalúa el sistema teniendo en cuenta la distribución de recursos, la descripción del ambiente educativo, el planteamiento de las evaluaciones, entre otros factores que suponen afectan el proceso. Según Pérez (2005) este tipo de evaluación es estático y no tiene en cuenta que la metodología, el nivel de dificultad o el tópico se adaptan a nivel individual, razón por la cual se considera que debe existir variedad en los factores anteriormente mencionados con el fin de lograr que la evaluación se adapte a todos los estudiantes.

Esta forma de evaluar se basa en el uso de medidas del producto, asumiendo que la comprensión es conclusión de la interacción del lector con el texto, centrando más su atención en el resultado final y no en el proceso. Usualmente se utiliza un texto corto, y se procede a formular preguntas relacionadas con la lectura. Este es un modelo simple pero efectivo a la hora de evaluar, que ha sido implementado por muchas escuelas y colegios a lo largo de la historia y resulta ser menos abrumador para el estudiante que otros procesos evaluativos novedosos (Pérez, 2005).

Composición Escrita

Usualmente la escritura es considerada una simple transcripción del lenguaje oral, sin embargo, va más allá, dado que es un proceso que construye conocimiento y favorece la divulgación, pues es gracias a ésta que hoy en día conocemos los descubrimientos, la historia, los saberes, la evolución de todas las ciencias, etc.

Para fines prácticos y establecer mayor claridad en este estudio, se observa la composición escrita en un apartado diferente a los demás ya que el objetivo específico centra su atención en desarrollar la habilidad de escribir sus propias composiciones de acuerdo al contexto y paulatinamente se exigirá un mayor nivel de coherencia, redacción, interpretación y desempeño en plasmar ideas en un texto.

Sin duda, el significado de la escritura y su esencia en sí, ha sufrido una transformación, gracias al proceso de enseñanza y aprendizaje de ésta en los contextos educativos a nivel mundial. De acuerdo con Rabazo y Moreno (2005), para lograr

profundizar sobre la escritura es necesario mencionar a Vygotsky, ya que él planteó la lectura como una herramienta básica para desarrollar la función representativa del lenguaje, convirtiéndose así en instrumento regulador en la toma de conciencia y auto regulación.. Desde esta perspectiva, “El lenguaje escrito es una función verbal muy particular. Es el álgebra del lenguaje. Permite al niño acceder al plano abstracto más elevado del lenguaje, reorganizando el sistema psíquico anterior al lenguaje oral” (Vygostky, 1985, p. 260). La escritura funge entonces, más allá de una habilidad comunicativa, como un objeto socio-cultural, que da cuenta de los procesos y formas de pensamiento, interacción y estructuración de los individuos, grupos y culturas que la usan (Pognante, 2003).

Son numerosas las concepciones frente a la escritura, pero para varios de los expertos y estudiosos del tema desde perspectivas psicolingüísticas, está se concibe como un proceso complejo que implica la ejecución de múltiples fases, las cuales en conjunto configuran la denominada composición escrita, que parte de una planeación o estructuración de lo que se piensa o desea comunicar, prosigue con una representación de los sentimientos y pensamientos en signos escritos, para culminar con una revisión de lo previamente expresado (Hayes & Flower, 1980; de Beaugrande, 1984; Cassany, 1989; Scardamalia & Bereiter, 1992; Camps, 1997).

La enseñanza de la composición escrita debe tener en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano, entre las que se incluye la dimensión personal, familiar, académica, social y espiritual; considerando que éstos son los ámbitos más usados a la hora de escribir un texto. Cada una de estas responde a una función de la lengua, pudiendo ser informativa, literaria, expresiva, etc. Sumado a lo anterior, es necesario que el estudiante practique realizando escritos acerca de diversos tópicos, como textos discursivos, de descriptivos, de narrativos, expositivos y retóricos, pues mediante la ejercitación de éstos se asegurará un resultado más satisfactorio (Rabazo & Moreno, 2005).

Hayes y Flower (1980), propusieron un modelo de composición escrita basado en la planificación, redacción y revisión, elementos que actúan como mediadores de auto regulación en el aprendizaje el cual culminará con una adecuada composición escrita; la planificación se centra en el motivo del texto; la redacción tiene en cuenta el escrito como tal, reflejando el interés, el grado de cercanía y el objetivo; la revisión por su parte se centra en aspectos como la ortografía, la coherencia y la cohesión .

Según Blasco (1999), el método de carpetas como proceso evaluativo de la composición escrita, pretende mostrar el trabajo realizado, la evolución en la calidad de los escritos, demostrar competencias y realizar un seguimiento a la evolución del proceso de escritura. Los elementos básicos de la carpeta se centran en mostrar la variedad y la cantidad de escritos realizados, las observaciones, correcciones y anotaciones del docente, las correcciones realizadas por el alumno, autoevaluaciones y guías de apoyo; es importante resaltar que la elaboración de la carpeta y su contenido es diferente en cada proceso, sin embargo, los parámetros anteriormente establecidos han resultado ser útiles y efectivos.

Desde la perspectiva de Camps (1997), es importante reconocer que la escritura es el resultado de un proceso, que brinda la posibilidad de compartir un producto a pesar de que los interesados no estén presentes en un mismo lugar o en un mismo tiempo; así mismo, se reconoce que el origen y el sentido del lenguaje escrito es social, debido a que surge en la interacción con otros a lo largo del tiempo. Los cambios que la cultura ha experimentado históricamente también han influenciado la concepción del lenguaje escrito, no solo por la naturaleza de esta transformación, sino porque los intercambios sociales y verbales favorecen la capacidad auto reflexiva.

Para Camps (1997), los aspectos afectivos y emocionales a la hora de escribir son un componente clave en este proceso puesto que el texto adquiere un valor diferente y relevante para quien lo escribe y para quien lo lee, también influye la valoración que cada contexto social y cultural le atribuye a los aspectos cognitivos, a la lectura y la escritura-Sin embargo, a nivel científico no se han realizado muchas investigaciones para analizar y conocer el impacto de estas creencias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, al respecto Bernstein (1975), consideraba que el código lingüístico restringido que manejan los niños de estratos bajos era una de las causas principales del fracaso escolar por el escaso interés en la cultura escrita y las dificultades en la socialización.

A modo de conclusión Camps (1997), menciona que la escritura solo se produce de manera adecuada cuando se comprende la complejidad de los elementos y de su proceso; además los modelos de enseñanza deben ser más didactas al incluir operaciones de planeación y revisión, es importante no descuidar la relación estudiante-profesor y las situaciones interactivas ya que estas ayudan a la construcción del conocimiento, a su vez se propone implementar la lectura de textos reales para profundizar en las características

discursivo lingüísticas del discurso que se va escribir.

Una vez finalizada la revisión teórica, se procede a realizar la descripción de algunas experiencias, investigaciones y propuestas desarrolladas por otros autores, las cuales guardan relación con el tema de estudio de la presente pasantía.

En el proyecto de Bárcena et al. (2009), se reúnen una serie de sugerencias y actividades dirigidas a mejorar la competencia lingüística. Las propuestas, insertas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, tienen una doble dimensión, pues son complementarias y alternativas. Se distingue de los demás porque la aplicación está enfocada a conocimientos de contextos y situaciones de la vida cotidiana. Se utilizan los siguientes modelos de propuestas: propuesta sugerencia, propuesta modelo, propuesta banco de actividades y propuesta de ejercicio para alumnos; además, se tiene en cuenta la comunicación oral, comunicación escrita, lectura, literatura, escritura, estudio de la lengua, gramática y vocabulario, ortografía y competencias transversales, usualmente se utilizan, cuentos, versos, historietas y literatura atractiva para las diferentes edades de los escolares. Al ser este un compilado de información ha sido utilizado en diferentes proyectos educativos especialmente en las ciudades de Bogotá, Cali y Barranquilla. Este proyecto ha tenido éxito en diferentes contextos académicos gracias a la diversidad de estrategias proporcionadas, pues cuando una estrategia no resultaba efectiva se iniciaba el proceso para aplicar otra que se acomodara a las necesidades e intereses del estudiante.

Otro de los antecedentes es la investigación realizada por Gómez (2008), en la que el objetivo principal estaba orientado a generar información acerca del desarrollo de las competencias lectoras de niños de primero y tercero de primaria en un contexto de marginación económica con ciertas limitaciones culturales, y a partir de ello proponer intervenciones educativas más adecuadas. El método utilizado fue el exploratorio y descriptivo, participaron cuatro grupos de primero de primaria, y dos grupos de tercer grado para tener un contraste; se utilizaron los indicadores dinámicos de alfabetización temprana básica (DIBELS) teniendo en cuenta aspectos como fluidez en el reconocimiento de letras, fluidez en la segmentación de fonemas, fluidez de las palabras sin sentido, fluidez en la lectura oral y fluidez en el recuerdo. Los resultados mostraron que todos los niños que inician en primer grado tienen un nivel bajo en todas las habilidades medidas, desconocen

letras del alfabeto, presentan dificultad para leer y usar palabras sencillas en oraciones; al finalizar el año, estos niños leían 60 palabras por minuto o más, alcanzando la expectativa, sin embargo al realizar la comparación con la escuela privada, es evidente el bajo nivel de los niños y el retraso académico continuo al que están expuestos. Aunque año tras año se ven mejorías en el proceso de aprendizaje, es innegable la diferencia académica entre una escuela pública y una privada, el autor recomienda profundizar y mejorar la enseñanza en los grados inferiores a primero para lograr unas bases sólidas en el conocimiento y generar un buen ritmo desde pequeños, además, propone la elaboración de nuevas estrategias que equilibren la educación en la escuela pública teniendo en cuenta las necesidades de los niños que viven en entornos marginados.

La dificultad en el aprendizaje de lectura es el trastorno de aprendizaje más común que se ha investigado y también es el principal causante del bajo rendimiento académico de niños y niñas a nivel mundial, por esto Talero, Espinosa y Vélez (2005) desarrollaron una investigación con el objetivo de realizar una aproximación de la frecuencia de dicho trastorno en las escuelas de la ciudad de Bogotá. Para conocer el nivel de manejo de conceptos se aplicó una encuesta y se realizó un taller; posteriormente después se aplicó una nueva encuesta a los profesores para obtener un informe con el número de niños que ellos consideraban tenían algún nivel de dificultad relacionado con la adquisición lectora. La población objeto se encontraba conformada por 3647 alumnos, 3013 de ellos pertenecían al nivel de primaria, y 836 presentaban problemas de aprendizaje de la lectura. Aunque este estudio es netamente descriptivo, dentro de las recomendaciones se plantea que el docente se relacione de forma continua con los estudiantes, ya que ellos son los primeros que detectan indicios que pueden hacer suponer la existencia de algún trastorno de aprendizaje. También mencionan la importancia de que los docentes conozcan el desarrollo biológico y la terminología relacionada con lo cognoscitivo y el aprendizaje ya que muchas veces confunden los síntomas y determinan de forma errónea las fallas del estudiante. Se concluye que los resultados son similares a las estadísticas mundiales y que es clave realizar un estudio epidemiológico en escuelas para obtener datos claros de la prevalencia e incidencia de los trastornos de lectura, teniendo en cuenta aspectos como la etiología

La motivación por parte de los estudiantes y de los profesores es un elemento clave a la hora de garantizar el éxito del aprendizaje en cualquier proceso cognitivo, lo anterior es

reforzado en la investigación realizada por Prieto y Tafur (2007), en el colegio Celestin Freinet de la ciudad de Bogotá, en dónde se utiliza el método natural de lectura y escritura, el cual consiste básicamente en encontrar el significado de las palabras y relacionarlas con lo que el niño está aprendiendo para facilitar la retentiva y el aprendizaje; el objetivo principal de dicha investigación era fortalecer los procesos de lectura y escritura en los grados de transición, para lograr esto se realizó un análisis de la problemática, y se realizaron diferentes talleres para medir el nivel académico y las estrategias utilizadas por los docentes. Las investigadoras crearon dos proyectos denominados *mis propias creaciones* y *mis primeros pergaminos*, con el fin de fomentar la motivación y la creatividad en los estudiantes; los hallazgos indicaron que aunque los docentes estaban capacitados y el enfoque natural generalmente brindaba resultados positivos, éstos no eran suficientes para garantizar el ideal del aprendizaje propuesto por el colegio, aunque el uso de las estrategias planteadas por las investigadoras marcaron una diferencia en la motivación y disposición al aprendizaje por parte de los estudiantes y de los maestros, haciendo de esta una tarea más amena. Se concluye y recomienda tener en cuenta la opinión de los estudiantes a la hora de elaborar estrategias de enseñanza y evaluación que sean novedosas, integradoras y creativas, ya que al cambiar un poco la metodología acostumbrada los estudiantes expanden su interés y asimilan mejor las lecciones de lectura y escritura, y por último, recomiendan exponer su experiencia a los demás docentes para generar una nueva cultura y metodología de enseñanza en la ciudad de Bogotá.

Finalmente para llevar a cabo la propuesta de intervención se tomó como estrategia la actividad planteada por Maguin y Villareal (2014), por medio de su trabajo de grado Sistematización de la Secuencia Didáctica (SD) “publicar antes de aprender a leer y escribir convencionalmente”, “una mirada reflexiva y constructiva de la práctica docente”. Para este trabajo de grado se usó como referencia la SD *Publicar antes de leer y escribir convencionalmente* perfilada por el Grupo de investigación *Pedagogías de la lectura y la escritura* de la Pontificia Universidad Javeriana.

El propósito fundamental de la SD era construir textos con niños que no escribían convencionalmente, así que se propuso la creación de un texto ilustrado, en el cual ellos fueran los autores, asimilándose como los creadores de la composición escrita. La SD fue implementada en la I.E.D Juan Francisco Berbeo, ubicado en la localidad de Barrios

Unidos. Se llevó a cabo con niños del grado transición cuyas edades fluctuaban entre los cinco y seis años, para la implementación se contó con el apoyo de la docente que acompañaba a los niños en el colegio. La experiencia fue satisfactoria ya que sistematizar esta SD, permitió percibir de manera definida cómo los estudiantes que no escribían de forma convencional consiguieron la creación de historias colectivas, personajes fantásticos y la publicación del libro creado por ellos. Se pudo concluir que los estudiantes se comprometieron por la lectura de libros álbum y por ende la composición de textos, a lo que se suma que en la oralidad los niños adquirieron la experiencia de desenvolverse con propiedad manifestando sus sentimientos y convicciones (Maguin & Villareal, 2014).

Revisados algunos ejercicios investigativos y de sistematizaciones de aplicaciones en el aula, relacionados con el tema de la presente pasantía, se procede con la contextualización de la población objeto del presente trabajo.

Caracterización del contexto

Contextualización de la Población del Colegio Rufino José Cuervo

El Colegio Rufino José Cuervo Institución Educativa Distrital se encuentra ubicado en la localidad de Tunjuelito al sur oriente de la ciudad de Bogotá. Inició sus labores con Educación Básica Primaria por necesidades de la comunidad debido a la inexistencia de un centro Educativo oficial en la zona, hacia 1985 el rector logró implementar el bachillerato académico, proceso que se dio de manera gradual; posteriormente se gestionó la aprobación del bachillerato técnico, en el año 2002 respondiendo a la política de reorganización institucional implementada por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) se anexan dos escuelas, actualmente sedes. En el año 2007 se expidió la resolución reconociendo el carácter de media técnica del colegio.

Por otra parte, el PEI denominado “Educación Técnica en una institución integradora” se fundamenta en dos pilares, la técnica y la integración. En relación con la Educación Técnica, se han tenido en cuenta las necesidades de los estudiantes entre las que se encuentran el difícil acceso a la educación superior debido a factores económicos y académicos y los problemas que los egresados manifiestan tener a la hora de ubicarse laboralmente, situaciones que impulsaron acciones tendientes a brindarles una educación

técnica que posibilite la generación de microempresas, así como el ingreso a la educación técnica, tecnológica, profesional y educación para el trabajo y el desarrollo humano.

El segundo pilar, la integración hoy denominada inclusión, ha permitido vincular a niños, niñas y adolescentes invidentes y de baja visión al aula regular con un proyecto educativo personalizado (PEP), la cultura generada entre estudiantes y docentes favorece un ambiente de aprendizaje enmarcado en el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la interacción regular en su contexto, a tal punto que recibe estudiantes con otras discapacidades, así mismo mediante los programas *Volver a la escuela* y *primeras letras*, se da la atención para estudiantes extra edad escolar, logrando la vinculación y nivelación en la educación básica primaria y la continuidad y permanencia en la básica secundaria y media.

Como soporte a los dos pilares, el colegio viene trabajando en el manejo y resolución de conflictos desde el diálogo y respeto por las diferencias, la formación de conciliadores enmarcado en el proyecto Hermes liderado por la Cámara de Comercio de Bogotá, problemática común en el entorno escolar de la zona que da lugar a la formación de padres, docentes y estudiantes (Colegio Rufino José Cuervo, 2010).

La población que atiende el colegio está conformada por familias de estrato 1 y 2 residentes en las localidades de Tunjuelito, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar y Usme. La institución se encuentra ubicada en una zona de desarrollo industrial representada principalmente por curtiembres, muebles, y negocios informales.

El grupo con el cual se llevó a cabo la presente pasantía *Me divierto al leer y escribir el mundo real* está conformado por 17 niños y 15 niñas, con edades que fluctúan entre los 6 y 8 años de edad, provenientes de diferentes ciudades del país como Bogotá, Cartagena, Pereira, Bucaramanga, Neiva y Florencia, cuyas madres se desempeñan diariamente en oficios tales como camarera, servicios generales, ventas, confección,, guardas de seguridad, amas de casa; mientras que los padres se dedican a actividades como comercio, conducción de vehículos, fuerzas armadas, labores independientes, operativas, cocina y servicios generales; el nivel educativo de los padres en su gran mayoría está entre primaria y bachillerato, aunque algunos se han preparado en instituciones técnicas y de educación para el trabajo y el desarrollo humano para desempeñar su ocupación; la composición del hogar de los estudiantes en su gran mayoría es monoparental permaneciendo, durante la ausencia

de los padres al cuidado de abuelos, tíos o hermanos; muy pocos conviven con ambos padres. En cuanto a la experiencia educativa previa de los niños, el 80% asistió a jardines cercanos a sus lugares de residencia, mientras que el 10% se preparó en nivel jardín y transición en las instalaciones de la sede principal y el 10% restante no tuvo experiencia previa en la educación inicial; los gustos de los estudiantes están principalmente en ir al parque El Tunal los fines de semana, comer helado, montar bicicleta y jugar con sus vecinos de barrio; entre sus cualidades se destacan por la buena presentación personal, esfuerzo y dedicación por superarse, su alegría y apertura al aprendizaje, si bien presentan dificultades generales en los procesos de lectura y escritura en cuanto a la comprensión y redacción de oraciones y párrafos cortos.

Justificación y Planteamiento del Problema

Una de las principales herramientas para la vida es el lenguaje, y en concreto dos de sus cuatro habilidades básicas, la escritura y la lectura dado que éstas permiten comprender el mundo y expresarse en él. Reconociendo esto, nace el interés de realizar la presente pasantía puesto que la educación es un tema relevante y clave para el desarrollo del país, y es deber de los docentes apoyarse en la investigación científica y en ejercicios académicos rigurosos, que les permitan encontrar estrategias adecuadas y mejorar de manera considerable los procesos de aprendizaje de los estudiantes, con la idea de innovar e integrar los métodos usados adaptándolos a las nuevas necesidades y estilos que se presentan, en procura de procesos educativos de calidad, que redunden en la transformación positiva de las vidas y entornos de los educandos.

Según la OEI, CERLALC e ILIMITA (2004), es importante señalar que el estado se encuentra en la obligación de crear políticas públicas para garantizar a todos la alfabetización, instituir mecanismos de participación ciudadana, garantizar la construcción e bibliotecas escolares y desarrollar de estrategias para crear el hábito de la lectura y la escritura adecuada; en la actualidad el Ministerio de Educación ha implementado diferentes proyectos como el de cobertura, eficiencia, calidad, pertinencia, modelos educativos flexibles y sistemas de información, brindando oportunidades de crecimiento personal y profesional en el ámbito educativo. (Ministerio de Educación, 2015).

El magisterio Bogotano brinda la oportunidad de crecimiento académico y personal a los docentes con la intención de garantizar el derecho que tienen niños, niñas y jóvenes a acceder a una educación de calidad pertinente, que responda a sus necesidades y permita un aprendizaje que trascienda la dimensión académica el cual sea aplicable a los diferentes aspectos de la vida.

Considerar que aquellos proyectos que buscan mejorar la calidad del aprendizaje de la lectura y la escritura son una moda, es limitar y opacar los esfuerzos de los docentes, del gobierno y de los mismos estudiantes por mejorar su proceso educativo; ante esta situación se podría objetar que propuestas como la de Rincón (2012) en la cual se plantea una guía dirigida a docentes para la formulación de proyectos de aula centrados en la enseñanza aprendizaje del lenguaje escrito, deben considerarse como instrumentos valiosos que favorecen el ejercicio docente encaminado a la enseñanza del lenguaje, la lectura y la escritura.

En ese sentido Pérez y Roa, (2010) afirman que el lenguaje ha permitido la evolución de los individuos y de las colectividades desarrollando dimensiones cruciales en la existencia de los individuos: la construcción de la identidad, el pensamiento, el aprendizaje, la disciplina, la toma de decisiones, el desarrollo de la opinión y la participación. Por ende el desarrollo de estas habilidades resultan claves para la integridad de la persona y su adaptación al medio al que se enfrente, proceso que comienza desde la primera infancia.

Dicho proceso no depende únicamente de los docentes, en cierta medida es responsabilidad de todos, sin embargo no se puede desconocer el hecho de que los docentes son agentes de suma importancia en el proceso de permitirle a los niños el contacto y la comprensión con el mundo real, reto que exige obligaciones, interacción, afrontamiento, entre otras habilidades; según Morales, Saz, Gálvez y Moreno (2009), el alfabetismo de los padres no ha tenido repercusiones en el desempeño de la lectura y las matemáticas, aunque reconocen que esto se pudo a deber otras variables como las características del maestro, el nivel socioeconómico

En cuanto al planteamiento, desde los primeros días de vida, los seres humanos nos convertimos en descifradores de signos con nuestro primer acercamiento a la sociedad: La familia; en donde empleamos inconscientemente la lectura como una forma de reconocer lo que nos rodea, penetrando a través de ella lo que nuestros seres cercanos saben y

piensan; siendo ésta el vehículo esencial de toda construcción humana, en tanto que nos permite no solo comunicarse con otros, sino apropiarse de otras experiencias y comprender lo que otros comprendieron en su momento y bajo circunstancias particulares.

Desde mi experiencia como docente del ciclo I durante los últimos cuatro años, he percibido que los niños del Colegio Rufino José Cuervo merecen y necesitan mejorar los procesos de lectura y escritura por medio de ejercicios consecuentes, reflexivos y juiciosos sin caer en la habilidad mecánica de los textos propuestos con respuestas sin razón personal y social, por lo cual resulta pertinente diseñar e implementar estrategias que los ayuden a apropiarse de las habilidades comunicativas de lectura y escritura que enriquezcan su vivencia personal y generen aportes que les permitan convertirse en seres auto-críticos, creativos e innovadores.

Son muchos los autores y expertos en disciplinas como educación, pedagogía, psicología y fonoaudiología, quienes han planteado la importancia de enseñar a los niños y niñas a comprender lo que leen y a comunicar sus ideas de forma escrita, desde los primeros años de vida (Cassany, 1989; Ferreiro, 2004). También se ha insistido desde la política pública y los entes rectores a nivel regional y mundial, sobre la necesidad de formar desde la escuela lectores y escritores que participen activamente de su sociedad y sus procesos de transformación (UNESCO, OEI, MEN, SED). Esto se corresponde con lo consignado en el horizonte institucional y en el PEI del Colegio Rufino Cuervo.

En el caso de la pasantía *Me divierto al leer y escribir el mundo real*, se pretende brindar apoyo académico a cada uno de los estudiantes por medio de las estrategias, reflexiones y recomendaciones que se desean plantear para mejorar esta habilidad comunicativa contribuyendo a la formación de seres humanos felices, libres y aptos para desenvolverse con facilidad en las diversas áreas del conocimiento cuyas dificultades se presentan a nivel Nacional enfocadas en la lectura, comprensión de lectura y composición escrita, a causa de ello se evidencian bajos resultados tanto en los procesos académicos, como en las pruebas de carácter nacional e internacional, entre ellas las pruebas Saber de los grados 3°, 5°, 9° y 11 (Corsi, García, Jimenez Y Niño, 2012).

A partir del marco teórico y del panorama anteriormente expuesto se plantea la siguiente necesidad de intervención con un enfoque basado en preguntas que se

fundamentan en un objetivo general y algunos específicos para brindar una herramienta de ayuda a la docente, a los estudiantes y, por intermedio de ellos, a la institución escolar.

Diseño e implementación de estrategias lecto-escritoras en los niños de grado primero de la Institución Educativa Distrital Rufino José Cuervo, para mejorar los procesos comunicativos en los estudiantes que presentan mayor dificultad.

De dicha necesidad se derivan dos preguntas orientadoras:

¿Cuáles son las dificultades de aprendizaje en los procesos de Lectura y Escritura de los estudiantes de grado primero del Colegio Rufino José Cuervo?

En consecuencia, ¿Cómo mejorar los procesos de la lectura y la escritura en los estudiantes que presentan mayor dificultad desde el enfoque de los procesos comunicativos?

Los objetivos que permiten responder a dicha necesidad se presentan a continuación:

Objetivo General

Mejorar los procesos comunicativos de los niños a través de una aplicación significativa de estrategias de promoción de lectoescritura para un buen aprendizaje, desarrollo académico en una muestra de estudiantes del grado primero del Colegio Rufino José Cuervo.

Objetivos Específicos

Sensibilizar a los estudiantes, padres, y docentes de grado primero, acerca de la necesidad e importancia que tiene fortalecer el proceso lecto-escritor, a través de el análisis de sus contextos e interpretación de detalles, sucesos y hechos que rodean a los estudiantes.

Entusiasmar a los niños y niñas en el proceso de lecto-escritura mediante didácticas y recursos innovadores.

Evaluar las habilidades en lectura y escritura del grupo de niños, para determinar sus necesidades y potencialidades.

Generar estrategias orientadas a la satisfacción de necesidades y el desarrollo de potencialidades identificadas.

Promover la producción literaria en los niños y niñas para mejorar su proceso de lecto-escritura.

MÉTODO

Enfoque, método y diseño de investigación

La pasantía titulada “Me divierto al leer y escribir el mundo real” se llevó a cabo a través de la metodología de enfoque mixto. A pesar de cada metodología posee una epistemología, objetivos y maneras de comprender el objeto de estudio de manera diferente, estas no son excluyentes, por el contrario se complementan aportando diversidad y mayor objetividad en la investigación científica, Monje (2011). Además, Muñoz (2013) propone cinco justificaciones para combinar la investigación cualitativa y cuantitativa, la primera es la iniciación, ya que al momento de comenzar la investigación se tiene como objetivo entender y descubrir las contradicciones y paradojas de las perspectivas o los resultados; la segunda justificación es la complementariedad, que pretende elaborar, mejorar, ilustrar y aclarar los resultados investigativos; el tercero es el desarrollo, que busca utilizar los resultados de un método para ayudar a complementar al otro método; el cuarto es la expansión ya que busca mejorar el nivel de ampliación de la investigación; y por último la triangulación como medida de comparación e integración.

.En el componente cuantitativo, relacionado con el diagnóstico y el esclarecimiento de necesidades, su objetivo fue el de recabar información para analizar alternativas, permitiendo claridad entre los elementos de investigación que conforman el problema, para ello es necesario definirlo, limitarlos y saber exactamente dónde se inicia el problema, en qué dirección va y qué tipo de incidencia existe entre sus elementos. Su naturaleza es descriptiva, y de esta manera permite hacer predicciones del hecho, aproximar posibles explicaciones y así lograr resultados que pueden ser generalizados. En el aspecto cualitativo el diseño seleccionado resulta emergente, por cuanto es a partir del análisis de resultados del diagnóstico, en diálogo con la opinión de la docente titular, la observación de alguna dinámica del grupo a intervenir, y el marco comprensivo construido, que se adaptó y se aplicó la estrategia de intervención que posteriormente fue evaluada, tanto de forma cuantitativa, como cualitativa.

Al asumirse tal perspectiva, la información frente al hecho y fenómeno estudiado (la lectura y la escritura en un grupo de estudiantes de grado 1° en educación básica) mediante los distintos instrumentos y técnicas, se relacionó e integró para así propiciar una

comprensión más completa de lo ocurrido como producto de los hallazgos diagnósticos y de la propuesta derivada que fue formulada y llevada a cabo.

Participantes

Los estudiantes seleccionados para el desarrollo de la Pasantía estuvo conformado por 10 estudiantes del grupo 102 de la jornada de la tarde del Colegio Rufino José Cuervo, de estrato 2, entre los 6 y 8 años, algunos de ellos con estudios preescolares; los cuales fueron elegidos por conveniencia, tomando en cuenta las necesidades educativas planteadas por la docente titular de dicho grupo, en torno a quienes presentaban problemas al llevar a cabo procesos de lectura, comprensión de la misma y escritura. Tal dificultad de los estudiantes al momento de llevar a cabo procesos de lectura, comprensión de lectura y composición de textos cortos, se evidenció en sus bajos resultados académicos y desempeño en las otras áreas del saber que implican estos procesos lecto-escritores.

Instrumento

Las pruebas realizadas fueron elaboradas por la docente pasante a los estudiantes de grado primero consistieron en 6 momentos, cinco de ellos centrados en un nivel distinto de la comprensión y el restante encaminado a la valoración de los procesos de composición escrita, los cuales se enuncian a continuación:

Prueba de lectura en voz alta en la cual se evaluó ritmo, entonación, acentuación y signos de puntuación (ver apéndices N y Ñ).

Comprensión Literal: Basada en identificación de lugares, personajes, tiempo, valores y hechos (ver apéndices D y E).

Comprensión Parafrásica: Basada en resumir, parafrasear, sinonimia, radicar, concluir y contextualizar situaciones (ver apéndices F y G).

Comprensión Afectiva: Basada en competencias tales como: Emociones, sentimientos, intenciones, enseñanzas, toma de perspectiva, lectura de la vida cotidiana (ver apéndices H e I).

Composición Meta-textual: Basada en percepción de expresiones físicas, análisis del contexto, relación con experiencias vividas (Ver apéndice L y M).

Composición Escrita: Se basó en redacción, creatividad, planeación previa, identificación de sus propios errores, representación mediante imágenes (apéndices J y K).

Procedimiento

Fase 1. Planeación

Se llevó a cabo por medio del establecimiento de propósitos del diagnóstico, clarificación de los criterios de selección del grupo de estudiantes, reunión con la docente titular para clarificar el proceso que se seguirá y para recolectar información con miras a la selección del grupo sobre cuyos procesos se espera intervenir, revisión y discusión de las pruebas que serán aplicadas, preparación y aplicación de consentimientos informados a los padres de los niños seleccionados y a la institución, programación de fechas, tiempos y plazos de aplicación, establecimiento de los criterios epistemológicos, metodológicos y estadísticos para el procesamiento de los datos; con un plazo de 3 semanas con la ayuda de los siguientes recursos: Listas de estudiantes, reportes de caso brindados por la docente, observadores, resultados académicos de los estudiantes del grupo.

Fase 2. Aplicación del diagnóstico.

Recolección y análisis de la información, mediante la aplicación de pruebas anteriormente elaboradas y el análisis de información sobre los resultados obtenidos de los niños seleccionados de común acuerdo con la docente titular.

Fase 3. Procesamiento de datos.

Organización de la información directa (resultados de los diagnósticos) y complementaria (notas, registros en el observador, información brindada por la docente y eventualmente por los padres, etc.), transcripción de la información grabada en audio y/o video, digitación de los datos cuantitativos en bases de datos o en Excel, procesamientos cuantitativos y cualitativos según el enfoque y las metodologías seleccionadas y en atención a los objetivos definidos.

Fase 4. Análisis de datos.

Reunida la totalidad de la información, se procedió a la interpretación de la información cualitativa y cuantitativa, a la luz del enfoque, marco comprensivo, las técnicas

aplicadas y las fuentes seleccionadas con el objetivo de dirigir la información de forma operativa.

Fase 5. Discusión y formulación de estrategias de intervención

Una vez recolectada la información, se procede a la discusión de resultados con la docente titular de los 10 estudiantes teniendo en cuenta el marco de referencia.

Diseño de estrategias de intervención en atención a los resultados obtenidos e interpretados y las necesidades detectadas.

Fase 6. Sistematización.

Consolidación del informe teniendo en cuenta la anterior experiencia.

Fase 7. Divulgación a la comunidad educativa acerca de las pruebas y los resultados obtenidos para proceder al diseño y ejecución de la propuesta de intervención.

Fase 8. Diseño y ejecución del programa.

Consistió en planificar e implementar acciones estratégicas para el mejoramiento de los procesos de lectoescritura, con un tiempo propuesto de 8 semanas con los siguientes recursos: Sala de video, libro de lectura “Buenas Noches” y Colección de Franklin, guías previamente diseñadas para el mejoramiento de la comprensión de textos, cuadernos y útiles escolares, computadores sala de informática.

RESULTADOS

A continuación se presentan dos tipos de resultados, los resultados del diagnóstico inicial que sirvieron como fundamentación empírica y los resultados derivados de la implementación de la estrategia.

Previo a la presentación de hallazgos del diagnóstico, es importante especificar los propósitos establecidos para el desarrollo de esta fase:

Objetivo Académico:

Detectar las necesidades de un grupo de estudiantes de grado 1°, en cuanto al desarrollo de sus procesos lectores y escritores.

Objetivos de Aprendizaje:

Enriquecer la Comprensión y expresión escrita de la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación.

Mejorar los procesos lectores en voz alta, en términos de ritmo, entonación y signos de puntuación, para favorecer la apropiación de los textos.

Optimizar los procesos de lectura mental, en aspectos de comprensión literal, parafrásica, inferencial, meta-textual y afectiva.

Cualificar los procesos escriturales de diferentes géneros y formatos en aspectos de coherencia, redacción, ortografía, creatividad y sensibilidad.

En la tabla 1 se presentan cronológicamente las actividades llevadas a cabo durante la fase diagnóstica.

Tabla 1. Cronograma de actividades de diagnóstico

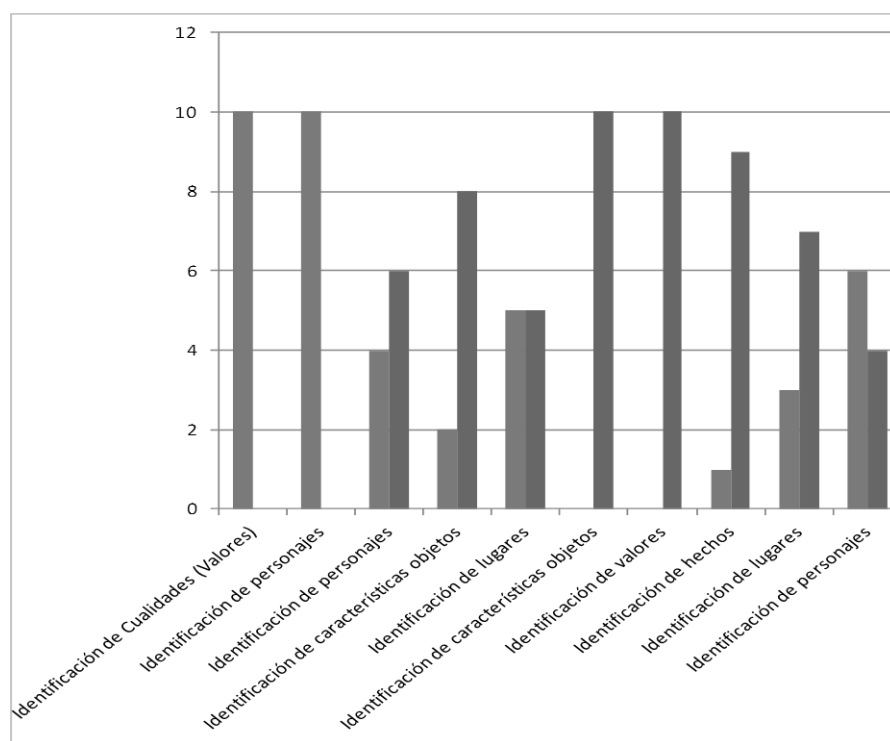
Actividad	Fecha de ejecución
Lectura en voz alta, teniendo en cuenta ritmo, entonación y signos de puntuación. (Ver apéndice N)	Noviembre 4
Lectura mental, en aspectos de comprensión literal. (Ver apéndice D)	Noviembre 5
Lectura mental, en aspectos de comprensión Parafrásica. (Ver apéndice F)	Noviembre 6:
Lectura mental, en aspectos de comprensión inferencial y afectivo. (Ver apéndice H)	Noviembre 11
Lectura mental, en aspectos de comprensión meta-textual. (Ver apéndice L)	Noviembre 12
Comprensión y expresión escrita de la información	Noviembre 13

que circula a través de algunos sistemas de comunicación. (Ver apéndice J)

Se realizó un encuentro diario de 50 minutos con el objetivo de aplicar la prueba diagnóstica.

A continuación se muestran los resultados descriptivos, correspondientes a un diagnóstico de comprensión de lectura en cuatro niveles: literal, parafrásico, afectivo y meta-textual, además de una prueba de competencia escrita, aplicados a un grupo de estudiantes de grado 1° en una institución educativa distrital. Las pruebas constan en su mayoría, de preguntas de selección múltiple con única respuesta, pero también se incluyen ítems de producción textual en los cuales se les pide a los participantes completar, dibujar, asignar títulos, expresar sentimientos y puntos de vista, contar anécdotas, entre otras operaciones. Además de las gráficas obtenidas a partir de la sistematización de los datos, se incluye una descripción de las mismas.

Figura 1. Comprensión literal



En la figura número uno, los criterios de evaluación de la comprensión lectora de tipo literal (que van más allá de la información presentada en el texto) se desagregan en varios

factores tales como identificación de personajes y características de lugares y hechos. Se muestran los resultados consolidados de la prueba aplicada, enfocada en la comprensión literal, cuyo objetivo consistía en la identificación de personajes, cualidades, características, lugares y hechos. Se observa que los estudiantes presentan mayor facilidad para identificar cualidades y personajes, mientras que en la identificación de características, hechos y lugares, presentan mayor dificultad.

Figura 2. Comprensión Parafrásica

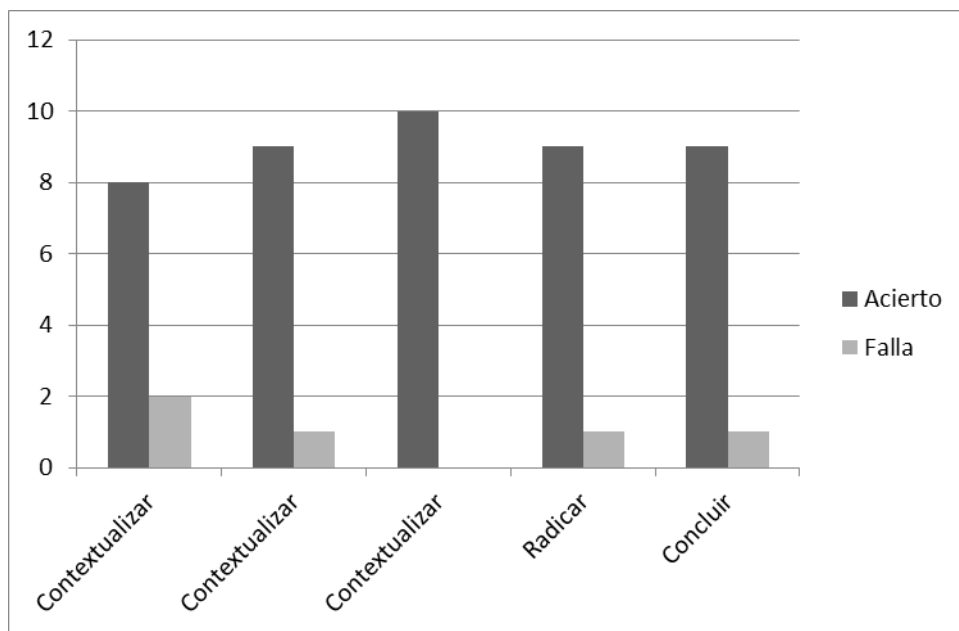


Figura 2. Los criterios de evaluación de la comprensión lectora de tipo Parafrásica se desagregan en varios factores, relacionados con la facilidad del lector para concluir, radicar y establecer relaciones similares al texto inicial.

En la figura número dos relacionada a la comprensión Parafrásica, que se refiere a la capacidad de comunicar el sentido de términos específicos del texto con otras palabras, se destaca en los estudiantes la facilidad para contextualizar, radicar y concluir. En este campo no se perciben dificultades en ninguna de las habilidades evaluadas.

Figura 2.1

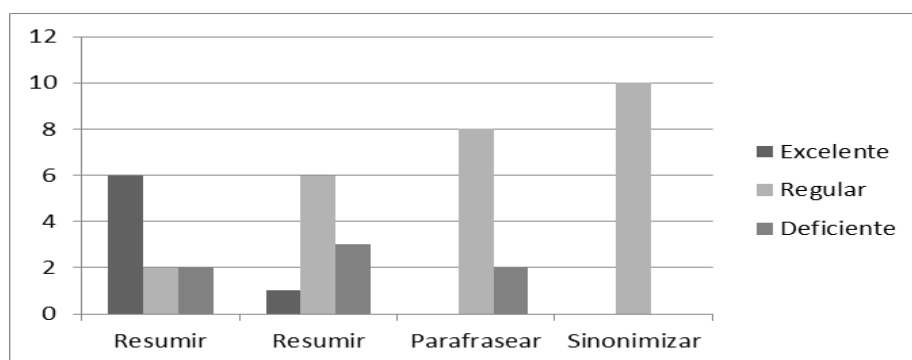


Figura 2.1. Los criterios de evaluación de la comprensión lectora de tipo Parafrásica se desagregan en varios factores, relacionados con la facilidad del lector para resumir, parafrasear y establecer sinonimias.

En la figura 2.1 relacionada con la prueba Parafrásica en tres aspectos evaluados: resumen, parafraseo y sinonimia, se percibe mayor facilidad en sinonimia mientras que presenta mayor dificultad en resumen y parafraseo.

Figura 3. Comprensión afectiva

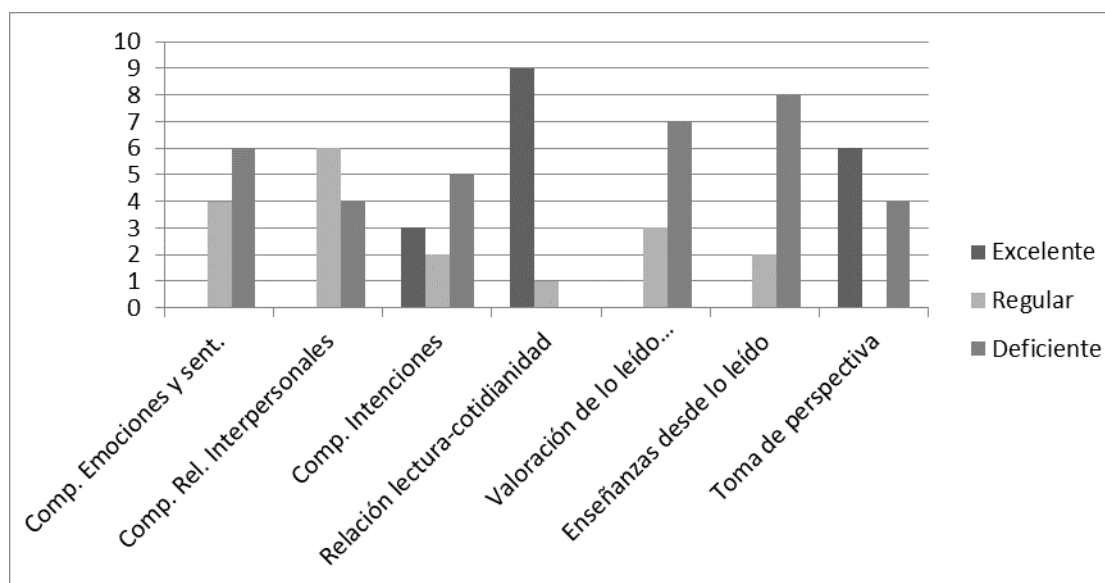
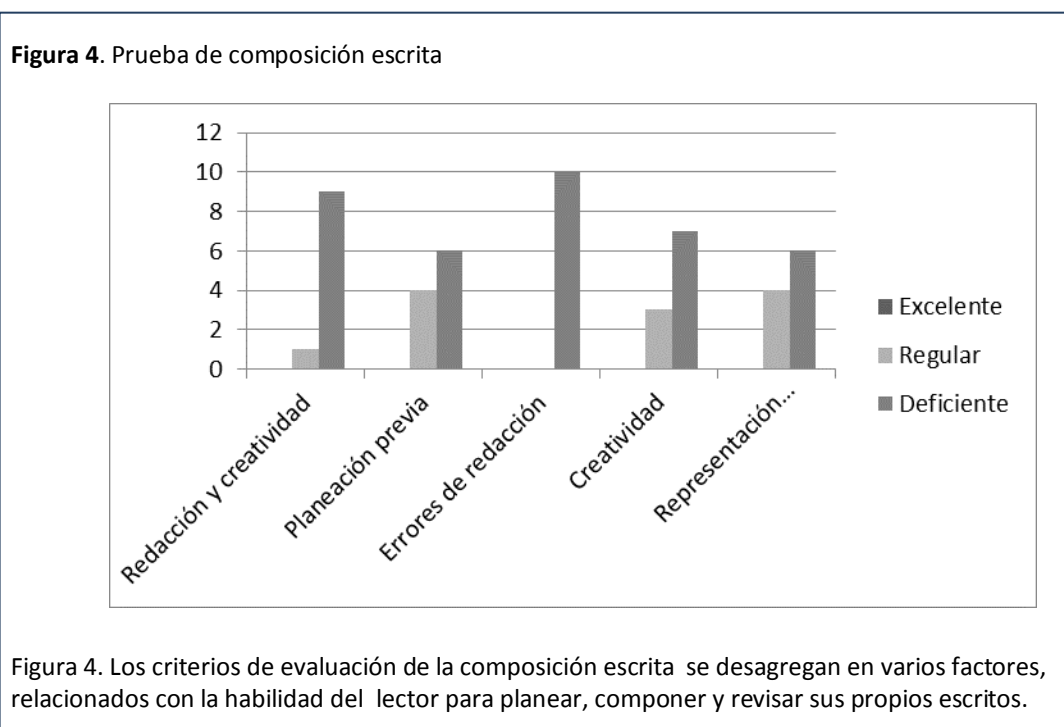


Figura 3. Los criterios de evaluación de la comprensión lectora de tipo Afectiva se desagregan en varios factores, relacionados a la habilidad del lector para identificarse con el personaje o el contexto de la historia.

En la figura número tres relacionada con la prueba de comprensión afectiva mediante la interpretación de emociones, sentimientos, enseñanzas y toma de perspectiva; se observa mayor facilidad para establecer relación entre la lectura propuesta y su vida cotidiana,

mientras que las habilidades de mayor dificultad están relacionadas con deducir las enseñanzas desde el texto leído y efectuar una valoración del mismo.



En la figura cuatro, que corresponde a la prueba de composición escrita, se observa que los evaluados presentan dificultad en la redacción, creatividad, planeación de ideas, identificación de aciertos y errores en su escrito y representación de imágenes de su escrito. En esta prueba no hay preguntas de fácil desarrollo, es decir, que ninguna de las habilidades evaluadas, se encuentra en un nivel adecuado.

Figura 4.1.

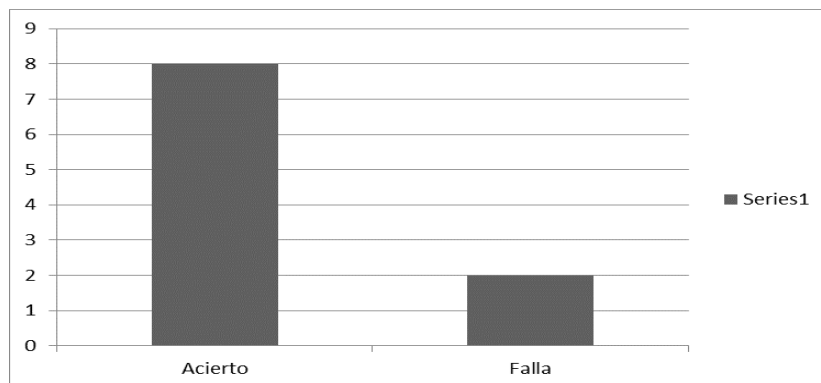


Figura 4.1 Los criterios de evaluación de la composición escrita se desagregan en varios factores, relacionados con la facilidad del establecer aciertos y fallas de tipo literal.

En la figura 4.1 relacionada a la prueba de comprensión escrita se incluyó una pregunta de tipo literal, donde se observa mayor facilidad en la identificación de personaje.

Figura 5. Comprensión meta-textual

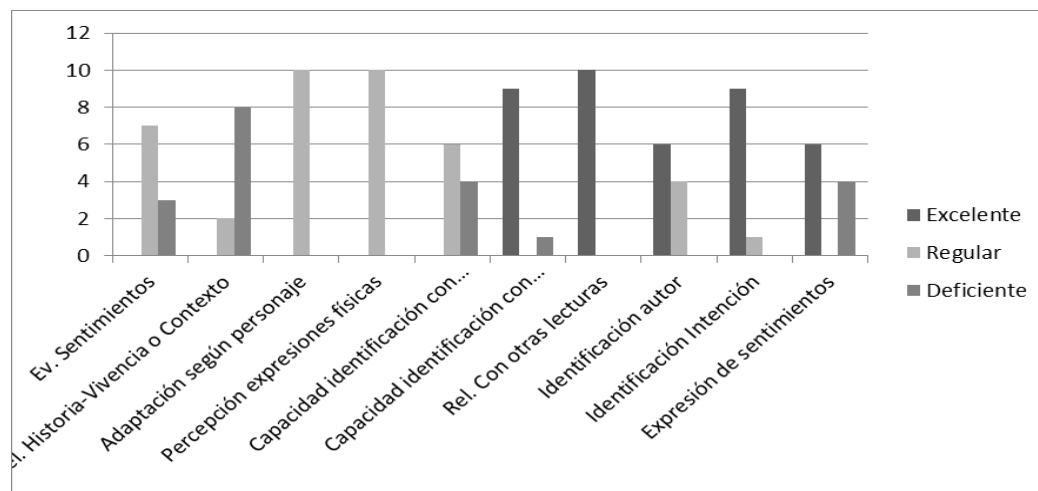


Figura 5. Los criterios de evaluación de la comprensión lectora de tipo meta-textual (que van más allá de la información presentada en el texto) se desagregan en varios factores, relacionados con relaciones que establece el lector entre su percepción, su sentir y lo que el texto suscita.

En la figura anterior correspondiente a la prueba meta-textual se observa mayor facilidad en establecer relación con otras lecturas, identificación del autor e identificación de

intenciones; por el contrario, la evaluación de sentimientos, adaptación de la historia de acuerdo al personaje y percepción de expresiones físicas son los aspectos de mayor dificultad para interpretar y expresar por parte de los estudiantes.

Figura 6. Prueba de lectura en voz alta

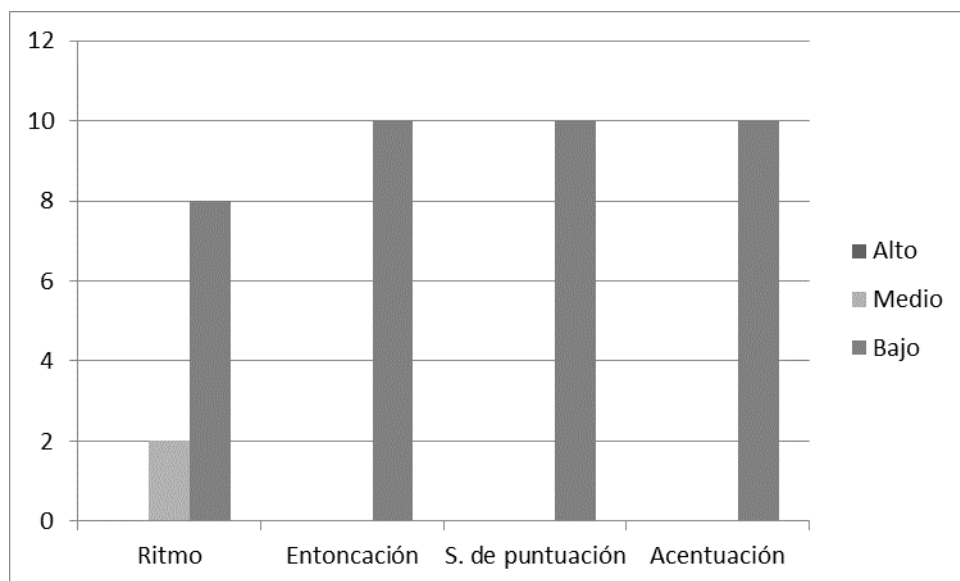


Figura 6. Los criterios de evaluación de la prueba de lectura en voz alta se desagregan en varios factores, relacionados con la habilidad del lector cuando practica el ritmo, la entonación, la acentuación y los signos de puntuación.

En la figura número seis, relacionada a la prueba de lectura en voz alta por parte de los estudiantes, se observan dificultades en los aspectos de ritmo, entonación, signos de puntuación y acentuación. En esta prueba no hay lectura con fluidez y apropiación y no se manifiesta el dominio de ninguno de los aspectos evaluados.

En síntesis, se encuentra que en la prueba literal los factores que requiere dicha habilidad implican un mayor esfuerzo en la identificación de lugares, hechos y características de objetos y mientras que las habilidades para identificar características y cualidades asociadas a una situación, se encuentran más desarrolladas. En cuanto a la paráfrasis, la contextualización es la habilidad más desarrollada, se les facilita establecer la sinonimia, pero se encuentra mayor dificultad implicando en el proceso en la radicación, mientras que la paráfrasis y el resumen se encuentran en un nivel aceptable. En cuanto a la comprensión afectiva presentan facilidad para establecer relación entre la lectura propuesta

y su vida cotidiana, aunque algunos estudiantes tienen facilidad para tomar perspectiva frente a una situación, un gran número de ellos no logran el desarrollo de esta habilidad.

Finalmente, en la mayoría de las habilidades de lectura afectiva como enseñanza desde lo leído, valoración de lo leído, relaciones interpersonales, comprensión entre emociones y sentimientos y de intenciones presentan bajo nivel de desarrollo. Los niños no logran asumir la perspectiva de los personajes, ni manifestar aquello que aprenden del texto. En la prueba de composición escrita, los resultados permiten concluir que los estudiantes presentan dificultad en la composición escrita en general, especialmente en la redacción, aunque los demás aspectos como la creatividad, representación y planeación se encuentran en niveles bajos y requieren refuerzo. La prueba meta-textual, reiterándose la necesidad de intervenir en la fluidez de la composición escrita. En la prueba de lectura en las cuatro habilidades evaluadas como ritmo, entonación, signos de puntuación y acentuación no se encuentra un desempeño favorable en ninguno de los criterios, se presenta sub-vocalización y verbalización

En cuanto a los resultados obtenidos de la encuesta de satisfacción aplicada después de llevar a cabo la propuesta de intervención (apéndice C), a continuación se procede a hacer la correspondiente presentación.

CONSTRUYAMOS Y PUBLIQUEMOS JUNTOS UNA HISTORIA MARAVILLOSA

Análisis de Resultados de la Evaluación de Satisfacción del Participante

Figura 7. Valoración del aprendizaje

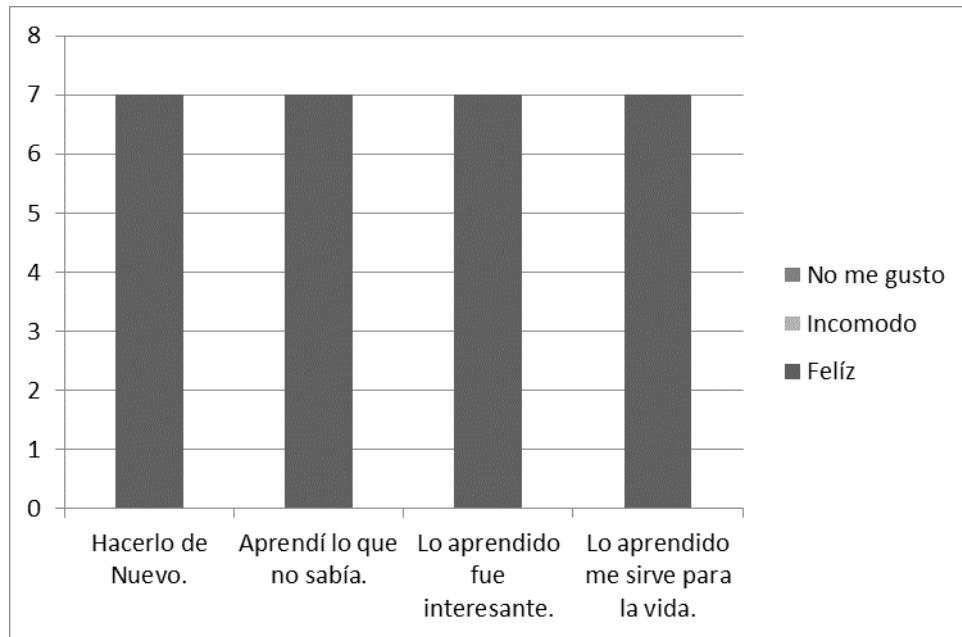


Figura 7. Los criterios de análisis relacionados a la valoración del aprendizaje se desagregan en varios factores correspondidos con la experiencia de ilustración y enseñanza que establece el lector por medio de su práctica.

En la figura número siete, se muestran los resultados consolidados de la encuesta de satisfacción aplicada, enfocada en la valoración del aprendizaje, cuyo objetivo consistía en expresar una opción de sentimiento frente al gusto en el momento de la realización, aprendizaje de situaciones novedosas con relación a distintos conocimientos, percepción de aprendizaje en la vida e importancia de la actividad realizada. Se observa que los estudiantes presentan gusto, agrado y regocijo al momento de llevar a cabo actividades que impliquen creatividad y elaboración de sus propias historias.

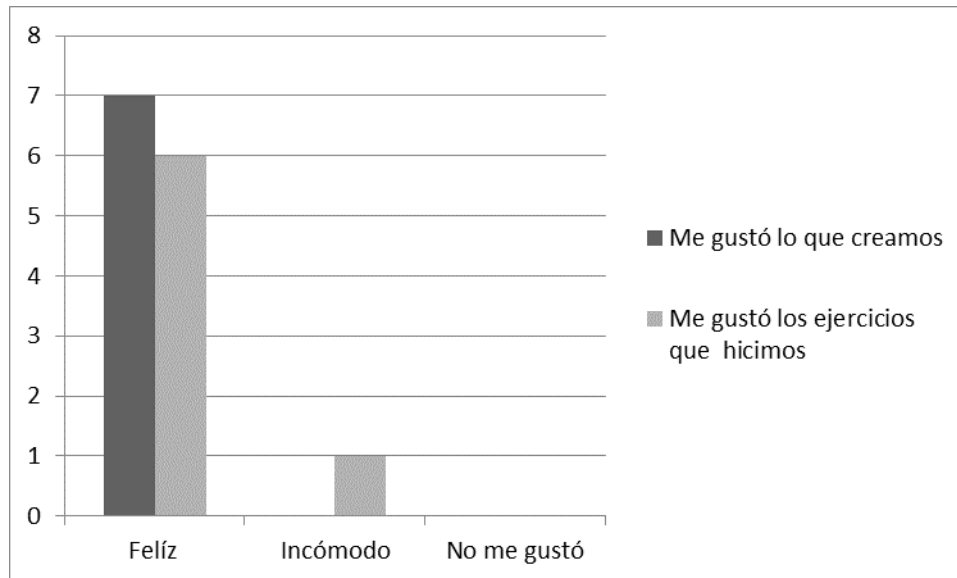
Figura 8. Los materiales y las actividades

Figura 8. Los criterios de análisis relacionados con los materiales y el desarrollo de la actividad se desagregan en varios factores, relacionados con la satisfacción vivida en el momento del desarrollo del ejercicio planteado.

En la figura número ocho, se muestran los resultados consolidados del aspecto relacionado a los materiales y al aprendizaje, cuyo objetivo consistía en la creación del personaje con material reciclable. Se observa que los estudiantes presentan agrado al momento de realizar la construcción del personaje central, pero a la vez algún grado de incomodidad al momento de realizar los ejercicios establecidos para la continuación de la actividad. Se perciben diferencias para concertar el personaje unificado para la historia, finalmente uno de los estudiantes logró acordar la idea central para definir el personaje central.

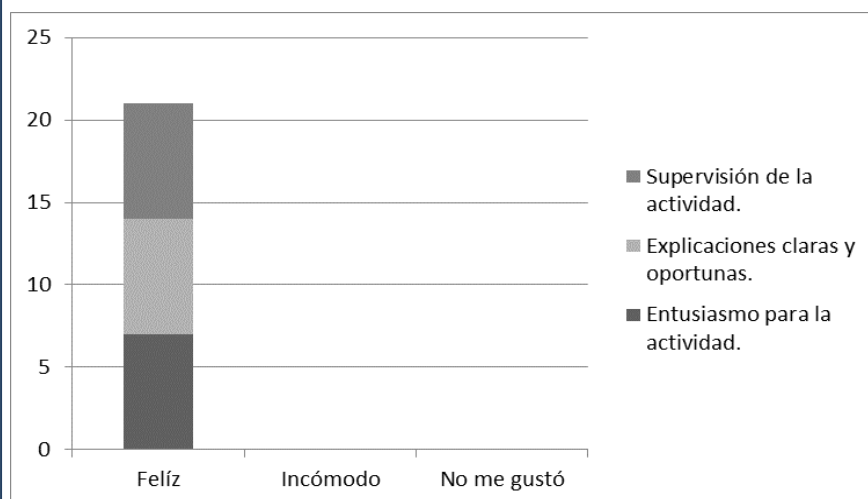
Figura 9. Desempeño del profesor

Figura 9. Los criterios de análisis relacionados al desempeño del profesor se desagregan en varios factores, relacionados con la apreciación del estudiante frente al acompañamiento del profesor en el desarrollo de la actividad.

En la figura número nueve, se muestran los resultados consolidados de la encuesta de satisfacción, enfocada en la valoración por el estudiante para el desempeño del maestro, cuyo objetivo consistía manifestar complacencia en el enardecimiento, explicación y supervisión de la maestra mientras se llevaba a cabo el proceso de la creación y composición de la historia. Se observa que los estudiantes exteriorizan empatía y acercamiento con la maestra, aspecto que facilita el desarrollo de la actividad.

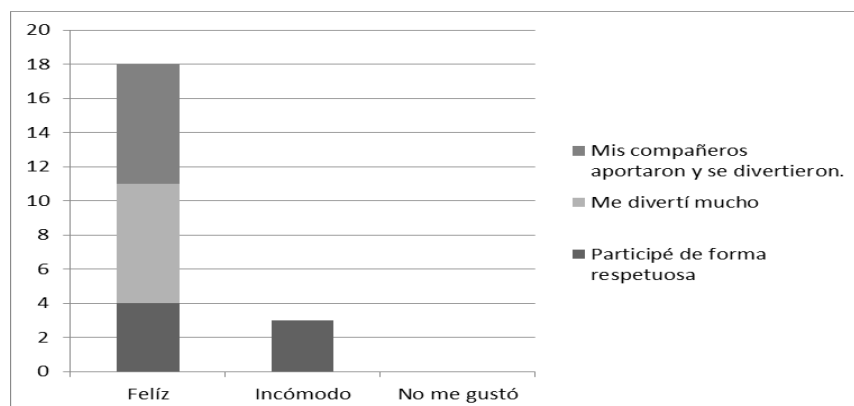
Figura 10. Desempeño de los participantes

Figura 10. Los criterios de análisis relacionados al desempeño de los participantes se desagregan en varios factores relacionados con el compromiso y responsabilidad de sus compañeros para el desarrollo de la actividad.

En la figura número diez, se muestran los resultados consolidados de la encuesta de satisfacción, enfocada en el desempeño del estudiante y el de sus compañeros, cuyo objetivo consistía en valorar personalmente su participación de forma respetuosa, su diversión y el aporte que hicieron sus compañeros al momento de cooperar en la actividad establecida. Se observa que los estudiantes presentan satisfacción personal en cuanto al regocijo para adelantar los procesos del trabajo, y aceptación de los aportes de sus compañeros para unificar la idea; pero algunos de ellos al hacer su interiorización manifiestan que no respetaron a sus compañeros para participar adecuadamente demostrando poco interés y empatía con sus compañeros para cooperar en la realización del trabajo.

Una vez presentados los resultados, se procede con el análisis y discusión de los mismos y de los hallazgos que comportan, como cierre del ejercicio académico y práctico emprendido.

DISCUSIÓN

A continuación se procede a realizar la discusión de los resultados correspondientes al diagnóstico inicial.

Los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas a los estudiantes, permiten evidenciar que, en términos generales, las guías elaboradas posibilitan tener un acercamiento al estado de desarrollo en las competencias de lectura y escritura, el cual ayuda a identificar y detectar los bajos niveles de apropiación de los niños con respecto a la lecto-escritura en los diferentes niveles de comprensión que lo constituyen tanto en las pruebas literales, parafrásicas, meta-textuales, como en la composición escrita y la comprensión afectiva. Se puede intentar explicar tales resultados en factores como bajo léxico, escasos conocimientos previos, problemas de memoria, baja autoestima e inseguridad, escaso interés en la realización de la tarea y muy poca motivación debido a que la lectura y la escritura no son áreas de su interés.

En cuanto al proceso de lectura en voz alta se percibe que los estudiantes no tienen un propósito, de acuerdo con Jitrik, (1997) este proceso se debe asumir como objeto de conocimiento, que brinde sentido, interpretaciones y saber. Al no existir una intención de los estudiantes en el proceso de lectura en voz alta, no se evidencia apropiación de dicho proceso evidenciándose pobreza en su desarrollo cognitivo y poco avance en las metas escolares y contextos en los que se desenvuelve.

En relación a la comprensión de lectura López y Puebla (2010) plantean que se convierte en una estrategia cuando la persona lo utiliza con el fin de seleccionar y almacenar información que considera que después va a utilizar en otro momento; en el caso de la prueba aplicada se percibe que no hay una conciencia de lo que se escribe reflejado en nula creatividad, dificultad de planear la idea a plasmar, no hay conexión de experiencias previas o recuerdos de textos leídos para ilustrar adecuadamente sus ideas a lo que se requiere en la prueba.

El primer nivel de comprensión de lectura es el literal, donde el lector debe poner atención en las ideas expuestas, logrando identificar información clave como los personajes, eventos, tiempos; en este campo los estudiantes se desarrollaron con mayor facilidad al momento de elegir las respuestas de acuerdo al texto indicado.

Continuando con la comprensión de paráfrasis, usualmente es un comienzo para la comprensión de lectura que involucra análisis y redacción de nuevos textos retomando la información de otros, (Inui, Fujita, Takahash, Iida & Iwakura, 2003); en dicha prueba aplicada el análisis de resultados indica que la selección de la respuesta es más sencilla que la construcción de la misma, se les facilita más resumir mediante palabras que por medio de imágenes. En general, los niños presentan mayor facilidad para responder a preguntas de selección que a las preguntas abiertas, las cuales implican producción de texto, por lo cual se hace preciso reforzar las enseñanzas y posibilidades de aprendizaje en éste sentido.

Con relación a la composición escrita, Hayes y Flower (1980), propusieron un modelo de composición escrita basado en la planificación, redacción y revisión que actúan como mediadores de auto regulación en el aprendizaje que culminará con un adecuado escrito; en el caso de los estudiantes diagnosticados se aprecia que no presentan interés por escribir las ideas solicitadas, mostrándose desapercibidos en el transcurso de la estructura escrita del texto.

Como propuesta de intervención para mejorar el nivel de comprensión de lectura en los estudiantes de grado primero es necesario afianzarla con la práctica. No obstante, se debe tener en cuenta, tanto por parte de padres como de maestros, que la lectura debe ser concebida como un placer, más no una obligación. Desde luego, lo ideal sería fomentar el hábito de la lectura desde pequeños en casa, con cuentos o adivinanzas, y animarles a leer solos progresivamente; cualquier momento cotidiano es bueno para motivar al niño, como leer carteles mientras se pasea por la calle o pedirle que nos cuente qué ha estado leyendo en clase ese día. Tampoco hace falta leer solo libros, ya que revistas o artículos de periódicos acordes a su edad son otra buena opción.

También se puede hacer uso de la técnica de la idea principal en la cual se muestra al niño la ilustración de una acción concreta y se ofrecen diferentes opciones textuales que la expliquen, a continuación, deberá escoger aquella que mejor la describa. También puede realizarse sin necesidad de dibujo alguno, tras leer el fragmento de un texto se le pide que extraiga el sentido principal o el tema de lo que acaba de leer. Otra buena idea es subrayar la que crea idea principal de un párrafo. Para resumir, se lee un texto y el niño debe escribir una o dos frases que lo resuman. O bien, debe contar a sus compañeros en pocas palabras de qué trata la historia, en una lectura, realizar un dibujo o una dramatización sobre el

contenido, escribir finales distintos para una misma historia, completar y ordenar frases, hacer sopas de letras, responder preguntas relacionadas con el texto, practicar lectura simultánea, es decir leer una frase y, a continuación, enunciar otra con el mismo significado pero con palabras distintas, más sencillas. Así, aprende vocabulario y comprende más fácilmente lo leído.

Por último, hay que evitar los momentos en los que el niño se encuentre cansado, con hambre o realizando cualquier actividad lúdica y seleccionar lecturas pertinentes e atractivas según edad, gustos y capacidades, para evitar que el hecho de leer se convierta en algo tedioso.

Teniendo en cuenta las necesidades anteriormente descritas por medio del análisis de los resultados, la elaboración de la discusión y el objetivo específico escrito como Promover la producción literaria en los niños y niñas para mejorar su proceso de lecto-escritura, en la tabla 2 se propuso una actividad elaborada en un hexágono (Ver Apéndice A) para ser aplicada en los estudiantes tomados inicialmente para el desarrollo de la pasantía

Conclusiones y Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos durante el desarrollo de la pasantía, se proponen las siguientes estrategias de intervención para ser tenidas en cuenta por parte de las docentes del Ciclo I del Colegio Rufino José Cuervo IED:

Incluir en el plan de estudios tópicos y desempeños enfocados al plan de desarrollo de habilidades en la lectura y la escritura.

Implementar propuestas de Plan Lector desde grado transición con el ánimo de generar hábitos de lectura y composición de escritura, involucrando a los padres de familia para que se apropien de dicha actividad y favorezcan el desarrollo cognitivo de los estudiantes y darle importancia al proceso prelector desde que la madre es gestante, continuando dicho proceso en la infancia para asegurar un buen desempeño escolar.

Generar oportunidad de análisis, inferencia y composición a los estudiantes por medio de las guías implementadas con preguntas de tipo afectivo, expresivo, de competencia, contextuales y no sólo cognitivo, con el objeto de incentivar el desarrollo paulatino de todas las habilidades de la competencia oral y escrita.

En cuanto a los maestros es necesario que se comprometan a estimular en los estudiantes y en los padres de familia la toma de conciencia frente a la lectura, entendiendo que ésta no sólo se da con un texto escrito, sino a través del contexto que le rodea y que le permitirá enriquecer su visión frente a las realidades del mundo actual.

Implementar la Escritura No Convencional en los estudiantes de Transición y Primero para promover en ellos el gusto por el desarrollo y progreso de sus habilidades relacionados con la planeación, composición y revisión escrita de su propia creación.

Se sugiere incluir el siguiente indicador desempeño relacionado con la creación textos: El estudiante planea, compone y revisa textos de manera convencional y no convencional.

Revisar la malla curricular para asumirla desde perspectivas más amplias de la lectura de acuerdo a su contexto y la escritura que contemplen elementos del enfoque psicolingüístico y socio-lingüístico.

Para establecer y favorecer hábitos relacionados a la composición escrita en los estudiantes, se presentan las siguientes recomendaciones:

Motivar constantemente a los estudiantes a explorar y descubrir en el ambiente lectura de contextos por medio de avisos, letreros, pancartas, preguntándoles por las letras, cómo se pronuncian y cómo se compone una oración, frase, párrafo del ámbito leído e interpretado; utilizando métodos de corrección apropiados con el estudiante para no generar dificultades futuras en la forma como se retroalimenta.

Explicar al estudiante la importancia de la planeación para llevar a cabo un proceso de composición, de acuerdo a lo que observó y a su vez organizar sus ideas para darle sentido y relación a lo que va a escribir.

Habituarse al estudiante a escribir diariamente una situación ocurrida, muy llamativa en su contexto o en el de alguien muy cercano, se sugiere hacerlo una vez culminado las actividades diarias y con la supervisión de un adulto en espacios cómodos, iluminados y sin ruidos que puedan llegar a desconcentrar al niño.

Motivar al niño a escribir tarjetas, cartas, mensajes de afecto a la familia, notas.

Leer su contexto, extraer y escribir ideas ocurrentes en diferentes momentos del día.

Realizar escritura compartida de temas de interés para el núcleo familiar.

Fortalecer en el estudiante habilidades para el desarrollo del trabajo cooperativo.

Incentivar la planeación en la lectura y la escritura como una estrategia para favorecer estos procesos.

Fomentar constantemente la composición escrita por medio de descripciones, recetas, cuentos creados imaginariamente por medio de la escritura No Convencional y Convencional, cuando se desarrolle a cabalidad el proceso de la escritura a satisfacción de acuerdo al grado que está cursando.

Incentivar al estudiante a la corrección de su propia escritura con la ayuda del diccionario, en las palabras que le generen duda y que requiera mejorar su ortografía, al igual que el manejo de palabras sinónimas y antónimas que le permitan enriquecer su composición escrita.

Las anteriores recomendaciones se dan de acuerdo a lo observado y plasmado por medio del informe que se presenta en el apéndice B.

Referencias

- Bárcena, C., Cortiguera, F., Fuentes, M., Gabarró, D., López, J., Medina, J.,... Varela, M., (2009). *100 propuestas para mejorar la competencia en comunicación lingüística*. España: Santillana Educación.
- Bernstein, B. (1975). *Lenguaje y Clases Sociales*. Madrid: Akal.
- Blasco, M.T. (1999). La evaluación de la composición escrita: el método de carpetas. *Revista lenguaje y textos*, 13, 151-164. Recuperado de http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8067/1/LYT_13_1999_art_10.pdf
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista Signos. Teoría práctica de la educación*. 20 24-33. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=689
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós
- Cepeda, M. L., López, M. R. & Santoyo, C. (2013). Relación entre la paráfrasis y el análisis de textos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 99-106. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-cepedalopez.html>
- Colegio Rufino José Cuervo. (2010). Premio a la gestión escolar. Educación técnica en una institución integradora. Recuperado de <http://rufinojosecuervo.edu.co/documentos/PEI%20PREMIO%20A%20LA%20GESTION%20ESCOLAR%20RUFINO%20JOS%20C3%89%20CUERVO%20IED.pdf>
- Corsi, L., García, M.C., Jimenez, M. & Niño, J. (2012). Factores asociados a desempeños destacados y no destacados en las pruebas saber 11. *Saber Investigar 2012*. Tomado el 23 de mayo de 2015 de: <http://www.icfes.gov.co/seminario/docman/seminario-2012/posters/26-factores-asociados-a-desempenos-destacados-y-no-destacados-en-las-pruebas-saber-11o/file.html>
- De Beaugrande, P. (1984). *Text Production: Toward a science of composition*. New York: Norwood
- De Brito, D. (2006). La verbalización como registro para análisis en la investigación sobre lectura. *Anales de Documentación*, 9, 43-51. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/12076/1/ad0903.pdf>
- De Vega, M. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.

- Duran, T. (2007). Leer Antes de Leer. *Anexo Selección Bibliografica Alicia Salvi*. Grupo Editos S.A. Argentina.
- El Plan Lector. (2008). Lectura en voz alta. Ministerio de Educación de la Nación, Presidencia de la Nación. Tomado el 23 de mayo de 2015 de: http://planlectura.educ.ar/publicaciones/lectura_en_voz_alta/
- Ferreiro, E. (2004). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar solo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. México Asolectura – Conaculta.
- Franco, M.P. (2009). Factores de la metodología de la enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. Corporación Universitaria de la Costa CUC. Tomado el 23 de may. de 15 de : <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1602/1049>
- Goodman, K. (1996). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: E. Ferreiro, & M. Gómez (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (pp 13-28). México: Siglo XXI
- Gómez, L. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 38 (3-4),95-126. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27012440005>
- Gonzalez, E. (2004). La lectura en voz alta. *Universidad de Antioquia - Departamento de Educación Avanzada. Medellin, Antioquia*. Tomado el 23 de mayo de 2015 de: <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/190/1/LecturaEnVosAltaComprensionLectora.pdf>
- Graesser, A.C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Hayes, J.. & Flower, L. (1980). A Cognitive Process in Writing. *College Composition and Communication* 32, (4) 365-387. Recuperado de <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>
- Inui, K., Fujita, A., Takahashi, T., Iida, R. e Iwakura, T. (2003). Text simplification for reading assistance: a project note. *Documentos del Segundo Taller Internacional*

sobre Parfraseo: *Paraphrase Acquisition and Applications*. 16, (pp 9-16). doi: 10.3115/1118984.1118986

Jitrik, N. (1992). El tema de la lectura: leer mucho y leer bien. En: *Comunicación, Discursos, Semiótica*. (p. 24). Rosario: UNR Editora.

Jitrik, N. (1997). *La lectura como actividad*. México: Fontamara.

López, M. & Puebla, A. (Septiembre, 2010). Fomento de la lectura: lectura para la comprensión del mundo. *Congreso Iberoamericano de Educación*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/FOMENTOLECTURA/R0604_Lopez.pdf

Maguin, T. & Villareal, L. (2014). *Sistematización de la secuencia didáctica publicar antes de aprender a leer y escribir convencionalmente: una mirada reflexiva y constructiva de la práctica docente*. (Tesis de pregrado) Pontifica Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Méndez, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación*. 30(1) 141-155. Recuperado de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/1800/1773>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2005). *Programa de estudios de Español, Tercer Ciclo*.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Todos por un nuevo país. Paz, Equidad y Educación. *Programa Preescolar, Básica y Media*. Bogota, Colombia.

Monje, C.A. (2001). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. *Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*. Universidad Sur Colombia. Neiva, Colombia.

Morales, A., Saz, M., Gálvez, J. & Moreno, M. (2009). La influencia del analfabetismo de los padres sobre el desempeño escolar de estudiantes de tercero primaria. *Subdirección de Análisis de Datos de Evaluación e Investigación*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –DIGEDUCA–, Ministerio de Educación de Guatemala.

- Muñoz, C. (2013). Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud. *Rev Chile Salud Pública*, 17(3), 218-233.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Plan Iberoamericano de Lectura (2004). *Agenda de políticas públicas de lectura*. Bogotá: Andaquí Impresores. Recuperado de http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/03/Agenda_PP_Lectura.pdf
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 121-138. Recuperado de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_comprension_lectora_perez_zorri-la.pdf
- Pérez, M. & Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Secretaría de Educación del Distrito. Recuperado de [file:///C:/Users/jangarita/Downloads/justificaci%C3%B3n%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jangarita/Downloads/justificaci%C3%B3n%20(1).pdf)
- Pognante, P. (2003). *Sobre el concepto de Escritura*. Recuperado de <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2006-2/exploraciones1.pdf>
- Prieto, S.& Tafur, J. (2007). *Estrategia de intervención para mejorar el proceso de avance en lectura y escritura en el colegio Celestin Freinet*. (Tesis de pregrado). Universidad de la Sabana. Facultad de Educación, Bogotá Colombia.
- Rabazo M. J. & Moreno, J. M.(2005). La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en educación primaria. Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 6-3 (2), 127-157. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?65>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario De La Lengua Española 22.ª edición*. Madrid, España: Espasa.
- Rincón G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Recuperado de <http://redlenguaje.com/images/los-proyectos-aula-y-ensenanza.pdf>

- Rodríguez, A. (2007). Definiendo la lectura, el alfabetismo y otros conceptos relacionados. *Investigación Bibliotecológica*, 21(42), 143-175. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ibi/article/view/4122>
- Román, J. M. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La estrategia de lectura significativa de textos. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 113-132. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_33.pdf
- Ruiz, U. i.(1997).El diálogo y la conversación en la educación primaria *Aula de innovación educativa*, (65),11-16. .
- Sánchez, E. (2008). La comprensión lectora. En: J. Millán(Coord.). *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender*.(pp.191-208) Recuperado de <http://www.lalectura.es/2008/informe2008.pdf>
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*. 58, 43-64. Recuperado de www.researchgate.net/...Bereiter/.../0046352278ff19ffaf000000.pdf
- Talero, C., Espinosa, A. & Vélez, A. (2005). Dificultades del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá. *Acta Neurológica Colombiana*, 21 (4), 280-288. Recuperado de http://www.acnweb.org/acta/2005_21_4_280.pdf
- Vygostky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. París: Editions Sociales.
- Werner, A. (1981). *Diccionario de terminología lingüística actual*. Madrid: Gredos.
- Zubirira, M. (2001). Teoría de las seis lecturas. *Ministerio del Interior, Dirección Nacional de Derecho de Autor*. Bogotá, Colombia.

APÉNDICES

APÉNDICE A

Pasantía: “Me divierto al leer y escribir el mundo real”

Actividad ‘Construyamos y publiquemos juntos una historia maravillosa’

HEXÁGONO PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Propósito	Mejorar los procesos de planeación, composición y revisión escrita de un grupo de estudiantes de grado primero en el Colegio Rufino José Cuervo, mediante una secuencia didáctica de escritura no convencional.	
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes planean y construyen los personajes, características, roles, escenarios, hechos y secuencias de una historia, antes de componerla. - Los estudiantes componen una historia, en consideración de lo previamente planeado. - Los estudiantes comparten con otros la historia compuesta, por medio de registros visuales, de audio o audio-visuales. - Los estudiantes revisan y ajustan la historia, a partir de la realimentación que reciben al compartirla con otros. 	
Enseñanzas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criterios y recomendaciones para planear y construir personajes, roles, escenarios, hechos y secuencias en textos narrativos. 2. Recomendaciones para componer una historia de forma no convencional. 3. Criterios de revisión de relatos a partir de compartirlos con otros. 	
Secuencia Didáctica	<p>Motivación: Está orientada a generar expectativa directamente frente al reto o proyecto de ‘Escribir y publicar un cuento entre varios’, apoyándose en preguntas tales como:</p> <p>¿Les gustaría escribir su propio cuento juntos? ¿Saben cómo hacerlo? ¿Para qué nos serviría aprender eso? Se formulan preguntas afectivas.</p>	
	<p>Encuadre: Marco actitudinal y normativo. Se explican a los niños el propósito de la actividad, el número de sesiones, la duración de cada una, una presentación general del proceso que se seguirá, se acuerdan las normas y se establecen los siguientes indicadores de actitud que propician el trabajo colaborativo: Indicadores actitudinales: <u>Exigencia:</u> Lo escucharé con respeto sin interrumpir su conversación. <u>Selectividad:</u> Retomaré los hechos con los cuales me identifico.</p>	15 minutos

	<p>Asertividad: Dialogaré acerca de mi punto de vista con relación a su relato contado de manera amigable y comprensiva. Se definirá la idea central de la historia y se procederá a su inicio.</p>	
	<p>Ejercitación: Los estudiantes emprenden la aventura de escribir de forma no convencional, en cuatro fases: planear, componer, revisar y publicar, mediante las siguientes acciones generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lo primero que hacen los niños es planear (para lo cual parten de crear los personajes, secuencias, escenarios, etc.), Crean el personaje en material de reciclaje. ➤ Luego se graba en audio o en video la creación del estudiante. ➤ Seguidamente se transcribe – o escribe- la historia. ➤ Posteriormente se discute y revisa la historia creada y transcrita ➤ Finalmente se deja lista para publicar. <p>Planeación</p> <p>2.1 La escritura no convencional consiste en contar el relato en voz alta, mientras es grabada o escuchada en vivo por otros.</p> <p>2.2 La persona encargada de transcribir no es el autor, sino un ‘secretario’, en este caso representado por los chicos de tercero o de secundaria.</p> <p>Revisión</p> <p>3.1 Se revisa lo escrito, dialogándolo entre secretarios, autores y guía (el maestro), llevando a cabo lectura y exploración de las cartillas de sus compañeros: los estudiantes comunican a sus demás compañeros el producto final, llevando a cabo lectura silenciosa, grupal en voz alta y socialización de la historia analizando la idea central que intencionalmente los compañeros quisieron plasmar.</p> <p>4.1 Publicación de las historias: Se llevará a cabo en la exposición programada por el área de lengua castellana en el día del idioma.</p>	
	<p>Simulación: Imaginaré y expresaré qué hubiera hecho yo en ese momento y le daré mi opinión para mejorar o recordar su actuación en una próxima oportunidad.</p>	40 minutos.
	<p>Modelación: Diálogo por parte de la maestra con el objetivo de identificar debilidades, fortalezas y realizar algunas sugerencias.</p>	40 minutos.
Metodología	<p>Inductiva: En éste caso, porque los niños aprenden a planear, componer y revisar, desde el desarrollo de un ejercicio particular, no desde una extensa explicación teórica previa.</p> <p>Se trata del método en el que pueden distinguirse cuatro pasos</p>	

	<p>esenciales: la observación de los hechos para su registro; la clasificación y el estudio de estos hechos; la derivación inductiva que parte de los hechos y permite llegar a una generalización; y la contrastación.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hexágono de la sesión ➤ Elaboración del personajes en material reciclable que logres reunir de tu casa, del trabajo de tus padres o de tus vecinos. ➤ Música de fondo para relajarlos y facilitar su creatividad al momento de elaborar su personaje y darle un contexto en la historia. ➤ Recepción auditiva de mis compañeros. ➤ Lápiz, papel, marcadores, cartulinas, crayolas, borrador, regla, tijeras, papel silueta, temperas, colbón, lana, etc. <p><u>Preguntas afectivas: (por qué y para qué)</u> ¿Qué recordaste cuando tu compañero compartió su historia? ¿Te ha sucedido algo similar? ¿Alguien de tu familia vivió la misma experiencia? ¿Dónde te imaginaste el lugar de los hechos? ¿Qué le recomendarías para una próxima ocasión?</p> <p><u>Preguntas de contexto:</u> ¿Dónde es? ¿Qué vistas, olores, sabores, percibes? ¿Qué estás sintiendo en este momento? ¿Te has sentido de este modo antes? ¿Qué tipos de imágenes y palabras puedes comunicar por medio de este sentimiento? ¿Qué realidad vivimos?</p> <p>Preguntas cognitivas (QUÉ) ¿Qué es un personaje?</p> <p>Preguntas expresivas (CÓMO) ¿Qué debo tener en cuenta para planear el texto? ¿Qué pasos debo seguir para componer?</p>
Tiempo	5 horas

APÉNDICE B

Descripción día a día

Día 1: Marzo 2

- Los niños planean (para lo cual parten de crear los personajes, secuencias, escenarios, etc.), Crean el personaje en material de reciclaje.

Los niños se perciben alegres, entusiasmados y con mucha ilusión de que su composición escrita sea publicada, ese es el aspecto generador de mayor motivación a la vez el orgullo y la satisfacción de una creación propia a tan corta edad. Es plasmar el sueño de un relato con imaginación fantástica que desde muy pequeños habían imaginado y del cual les gustaría participar y fue por este medio que permitió hacer este sueño realidad. Se presentaron diferencias en la unificación de las ideas, tomando el liderazgo uno de ellos el cual logró concretar el pensamiento para dar inicio a la actividad.

➤ Día 2: Marzo 3

Cumplieron satisfactoriamente con el material de reciclaje que trajeron de sus casas para la elaboración del personaje, la elaboración fue llevada a cabo de manera gozosa, desenvuelta y percepción de un poco de diferencias entre ellos mismos, que finalmente lograron solucionar para aportar cooperativamente a la realización física del personaje.

➤ Día 3: Marzo 4

Luego se graba en audio o en video la creación del estudiante: Se evidenció timidez y restricción al momento de expresarse por el aspecto de la grabadora, se permitió planear la historia y comentarla con su compañero antes de ser grabada y de esta manera tener mayor fluidez e imaginación al momento de expresarla oficialmente. En esta etapa se percibe la importancia de ayudar a mejorar la producción final de la historia, ya que se da de manera tajante y sin conexión en la producción inicial e intermedia, de igual manera se requiere darles explicación que no siempre se debe terminar en finales felices.

➤ Día 4: Marzo 5

Seguidamente se transcribe – o escribe- la historia. La actividad fue realizada por estudiantes de grado noveno en donde permitió llevar a cabo la transcripción del relato de manera comprometida y admirada por la realización del proyecto por los niños.

➤ Día 5: Marzo 9

Posteriormente se discute y revisa la historia creada y transcrita: Hubo de parte de los estudiantes respeto por la participación de cada uno de sus compañeros, admiración, asombro y mucha felicidad al momento de identificarse con las historias de sus compañeros que algún día habían planeado e imaginado.

➤ Día 6: Marzo 10

Finalmente se deja lista para publicar, el cual les generó alegría y satisfacción por ver primera vez en su vida escolar un trabajo publicado, evidenciándose que es posible llevar a cabo la divulgación de sus historias imaginarias con relación a la realidad.

Aportes de la Maestra: La experiencia de la Escritura No convencional es una de las estrategias que los compañeros maestros del ciclo I debemos implementar en los estudiantes para acercar a los niños a la lectura y la composición escrita para que a temprana edad se familiaricen con ella y su vez desarrolle paulatinamente habilidades que les enriquezcan dicha competencia. En cuanto al antes y después mi experiencia era basada en enseñar a los niños un proceso de lectura y escritura que era orientado por medio de la decodificación limitando el pensamiento y la creatividad de los niños, ahora, por medio de esta estrategia implementada como prueba piloto me da ideas para ayudar a los niños a mejorar sus procesos de lectura y de escritura. En cuanto a los niños los percibí muy entusiasmados con respecto a la novedad de la actividad, casi siempre son felices con nuevas actividades pero esta vez fue más evidente por la oportunidad de publicar su propia creación. (García Comunicación personal, 13, marzo 2015)

Aporte del estudiante colaborador del servicio social: Nunca antes había visto este tipo de actividades, siempre eran muy tradicionales, y ayuda a los niños a concentrarse, respetar el punto de vista de otros, a ponerse de acuerdo y a trabajar por un objetivo común. Lo he comentado en la sede y mis compañeros también me dicen que ese tipo de actividades no la habían experimentado nunca y que sería muy divertido poder realizarla. Pienso que en nuestro caso no sería No convencional sino convencional porque nosotros a la edad que tenemos y en el curso en que estamos ya manejamos la escritura que se supone debe ser coherente, lo único difícil es que nos pongamos de acuerdo y empecemos a desarrollarlo, pero como la profesora lo hizo sería encontrar un líder que oriente y se encargue de unificar las ideas para plasmarlo (Moreno, Comunicación personal, 13, marzo, 2015)

APÉNDICE C

Encuesta de satisfacción aplicada a los estudiantes

COSNTRUYAMOS Y PUBLIQUEMOS JUNTOS UNA HISTORIA MARAVILLOSA

Evaluación de Satisfacción del Participante

Estimadas y estimados estudiantes:




Para la profesora Nancy y para el colegio, es importante conocer qué tan satisfecho te encuentras con el desarrollo de esta actividad. Esta información nos permitirá saber cómo lo estamos haciendo y en qué podemos mejorar.

Te solicitamos que marques la hoja, poniendo una equis o rellenando debajo de la carita que más exprese tu acuerdo con las indicaciones que te leerá la profe, siendo muy serio y sincero a la hora de hacerlo:

Tu Nombre: _____

Curso: _____ Fecha _____

Nombre de tu profesor: _____

EVALUACIÓN DE SATISFACCIÓN DEL PARTICIPANTE			
Tema 1: Valoración del aprendizaje			
Me encantaría hacerlo otra vez			
Aprendí cosas que no sabía			
Lo que aprendí me pareció interesante			
Lo que aprendí me sirve para la vida			
Tema 2: Los materiales y actividades			
Me gustó lo que creamos			
Me gustaron los ejercicios que hicimos			
Tema 3: El desempeño del profesor			

La profesora nos brindó entusiasmo para realizar la actividad.			
Las explicaciones de la profesora fueron claras y oportunas.			
Me gustó como la profesora nos supervisó y orientó la actividad.			
Tema 4: Tu desempeño y el de tus compañeros			
Participé de forma respetuosa			
Me divertí mucho			
Mis compañeros aportaron y se divirtieron			

Sugerencias y Comentarios

APÉNDICE D

Prueba Diagnóstica Literal

El honrado leñador³

Había una vez un pobre leñador que regresaba a su casa después de una jornada de duro trabajo. Al cruzar un puentecillo sobre el río, se le cayó el hacha al agua. Entonces empezó a lamentarse tristemente: ¿Cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha?

Al instante ¡oh, maravilla! Una bella ninfa aparecía sobre las aguas y dijo al leñador:

Espera, buen hombre: traeré tu hacha.

Se hundió en la corriente y poco después reaparecía con un hacha de oro entre las manos. El leñador dijo que aquella no era la suya. Por segunda vez se sumergió la ninfa, acompañada de una rana saltarina, para reaparecer después con otra hacha de plata.

Tampoco es la mía dijo el afligido leñador.

Por tercera vez la ninfa buscó bajo el agua. Al reaparecer llevaba un hacha de hierro.

¡Oh gracias, gracias! ¡Esa es la mía!

Pero, por tu honradez, yo te regalo las otras dos. Has preferido la pobreza a la mentira y te mereces un premio.

Selecciona la respuesta correcta:

1. El leñador es reconocido por la ninfa como:

- Trabajador
- Honesto
- Triste
- Agradecido

2. ¿A quién se le cayó el hacha al agua?

- A la ninfa.
- Al leñador.
- Al duende.

3. ¿Quién le recuperó el hacha al leñador?

- El hombre-rana.
- La rana.
- La ninfa.

4. ¿De qué material estaba construida la primera hacha que sacó la ninfa del agua?

- De plata.
- De cobre.
- De oro

5. ¿Qué lugar estaba cruzando el leñador cuando se le cayó el hacha al agua?

- Un túnel.
- Un río.
- Un puentecillo.

6. ¿De qué material estaba construida la tercera hacha que sacó la ninfa del agua?

- De madera.

³ Adaptado de E. Poulsson con fines didácticos por Johansson A. & Trinxet, S. (2009). *El leñador honrado*. Barcelona: Inverselmer. Recuperado de: <http://reglasdeortografia.com/testcomprension1ciclo01.html>

- De acero.
 - De hierro.
7. El leñador prefirió la pobreza a la ...
- Recompensa.
 - Mentira.
 - Verdad.
8. ¿Cuántas hachas le regaló al final la ninfa al leñador?
- Dos.
 - Una.
 - Tres.
9. ¿De dónde regresaba el leñador cuando perdió el hacha?
- De una jornada de duro trabajo.
 - De unas vacaciones.
 - De su casa.
10. ¿Quién dijo: "¿Cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha?"
- El leñador.
 - La ninfa.
 - La rana.

APÉNDICE E

Tabla de valoración Prueba Literal

PREGUNTA	FACTOR (habilidad)	CLAVE	Aciertos	Fallas
1	Identificación de Cualidades (Valores)	B		
2	Identificación de personajes	B		
3	Identificación de personajes	C		
4	Identificación de características objetos	C		
5	Identificación de lugares	C		
6	Identificación de características objetos	C		
7	Identificación de valores	A		
8	Identificación de hechos	C		
9	Identificación de lugares	A		
10	Identificación de personajes	A		

APÉNDICE F

Prueba Parafrásica



COLEGIO RUFINO JOSÉ CUERVO IED SEDE B
Educación técnica en una institución integradora

NOMBRE: _____ **CURSO:** _____ **JORNADA:** _____

El sol y el viento discutían para ver quién era el más fuerte
El viento decía: ¿Ves aquel anciano envuelto en una capa?
Te apuesto a que le haré quitar la capa más rápido que tú.
Se ocultó el sol tras una nube y comenzó a soplar el viento,
cada vez con más fuerza, hasta ser casi un ciclón,
pero cuanto más soplabo
tanto más se envolvía el hombre en la capa.
Por fin el viento se calmó y se declaró vencido.
Y entonces salió el sol
y sonrió benignamente sobre el anciano.
No pasó mucho tiempo hasta que el anciano,
acalorado por la tibieza del sol, se quitó la capa.
El sol demostró entonces al viento que la suavidad
y el amor de los abrazos son más poderosos
que la furia y la fuerza. El viento, entonces, se sintió...

De acuerdo a la historia leída realiza el dibujo que resuma lo que has entendido de ella.

Cuando el viento decía ¿Ves aquel anciano envuelto en una capa?; la palabra capa se refiere a:

- a. manto
- b. camisa
- c. sombrero

A partir de la expresión, “y comenzó a soplar el viento, cada vez con más fuerza”, se puede decir que la palabra ciclón significa

- a. Ventarrón

- b. Rabia
- c. Calma

Escribe la siguiente expresión de manera parecida, “*Por fin el viento se calmó y se declaró vencido*”,

En la expresión “y entonces salió el sol y sonrió benignamente sobre el anciano”. La palabra ‘benignamente’ se refiere:

- a. Bueno, noble
- b. Interesado
- c. Maldadosamente
- d. Tristemente

“El sol **demostró** entonces al viento que la **suavidad** y el amor de los abrazos son más **poderosos** que la furia y la fuerza”. En las líneas para completar, cambia las palabras que están resaltadas en el texto anterior, por palabras que signifiquen lo mismo.

El sol _____ entonces al viento que la _____
y el amor de los abrazos son más _____
que la _____ y la _____.

Teniendo en cuenta la lectura “El Viento y el Sol” y tú parecer escribe de donde vienen las siguientes palabras:

Ventarrón: _____

Fuerte: _____

Soplaba: _____

Acalorado: _____

Tibieza: _____

Al final del relato, el viento, luego de lo que le demostró el sol, se sintió

- ✓ Sorprendido
- ✓ Admirado
- ✓ Triste

APÉNDICE G
Rúbrica prueba Parafrásica

	Excelente (3)	Regular (2)	Deficiente (1)
1	El título propuesto es acorde a lo leído y transmite la idea general del texto	El título propuesto está relacionado, pero no transmite la idea general del texto	El título no fue propuesto o no guarda relación con el contenido ni la idea del texto
2	En la imagen aparecen los personajes principales y se representa, de manera comprensible, el argumento de la historia (lucha / competencia, etc.)	Aunque los personajes aparecen en el dibujo, no se expresa la relación entre éstos, según lo ocurrido en el relato	En el dibujo no aparecen ni los personajes, ni la idea de la historia, o lo que se representa no es comprensible
5	La paráfrasis respeta el sentido y el significado de la expresión original	La paráfrasis corresponde parcialmente a la expresión original, omitiendo alguna información o cambiando ligeramente el sentido	La paráfrasis no expresa el sentido del enunciado original o expresa una idea distinta
7	Los sinónimos propuestos son adecuados para reemplazar esas palabras sin alterar sustancialmente el sentido del texto	Al menos tres de los sinónimos propuestos, son adecuados para reemplazar las palabras	No se proponen sinónimos, o la mayoría de éstos, no son adecuados

APÉNDICE H:

Prueba afectiva



COLEGIO RUFINO JOSÉ CUERVO IED SEDE B
Educación técnica en una institución integradora

NOMBRE: _____ **CURSO:** _____ **JORNADA:** _____

1. Observa las ilustraciones y contesta.



- ✓ De acuerdo a la primera imagen se puede decir que Carlos, María y Alejandra van a :

- ✓ Cómo ves en su amistad a Carlos, María y Alejandra:

- ✓ Consideras que los tres amigos están unidos en su propósito?

- ✓ Cómo es la actitud de ellos tres durante su experiencia?

- ✓ Por qué crees que María está sola en la escena tres? ¿dónde podrían estar sus amigos?

- ✓ Qué expresa el rostro de los tres amigos en la escena número cuatro?

- ✓ Te gustaría tener un grupo de amigos como Carlos, María y Alejandra?

- ✓ Cuáles son los nombres de tus amigos favoritos

- ✓ Qué actividad te gustaría hacer con tus amigos?

- ✓ Qué necesitarías para hacer esta actividad?

- ✓ Escoge una de las escenas (imágenes) y escribe un diálogo sobre lo que podrían estar diciendo uno o varios de los personajes.

- ✓ ¿Te gusta el lugar en donde se encuentran los personajes? ¿Por qué?

✓ ¿Qué enseñanza te deja la historia?

✓ Relata una experiencia en la cual te hayas sentido como Martha, Alejandra y Carlos.

✓ ¿Qué recuerdas de tu vida mientras lees las imágenes?

✓ ¿Qué riesgos corren los niños al estar solitos en ese lugar?

✓ ¿Quién debería acompañarlos para que estén más seguros?

✓ ¿Qué les aconsejarías a los chicos para que disfruten de su actividad?

✓ ¿Qué enseñanza te deja esta historia?

APÉNDICE I

Rúbrica prueba afectiva

CRITERIO / PREGUNTAS	Excelente (3)	Regular (2)	Deficiente (1)
Comprensión de emociones y sentimientos de otros (1, 4, 5, 6, 11)	La respuesta denota una correcta lectura de las imágenes y capacidad para interpretar emociones que expresan los personajes, en el contexto de la lectura	La respuesta corresponde a una emoción que no es exactamente la que se expresa en la imagen, pero que guarda alguna relación	No se interpretan emociones o las interpretaciones no se corresponden con lo expresado en las imágenes
Comprensión de relaciones entre personas (2)	Se expresa la relación entre personajes de forma coherente con lo que transmite el texto	Se expresa una posible relación entre personajes pero ésta no es coherente con lo relatado	La respuesta no hace referencia a ningún tipo de relación entre personas o está fuera de contexto
Comprensión de intenciones de otros (3)	Analiza y deduce correctamente la expresión de las imágenes con relación al propósito de los personajes.	Percibe la actitud pero no la intención adecuada de las escenas.	No hay relación entre la imagen y la intención descrita.
Relación entre lo leído y la vida cotidiana (7, 8, 9, 10, 14, 15)	Hace relación de las imágenes con recuerdos de su vida cotidiana expresándolos con coherencia.	Presenta un vago recuerdo de sus experiencias pero no tiene relación clara con lo expresado.	No se le facilita recordar sus anécdotas o lo manifiesto no tiene relación con las imágenes
Valoración sobre lo leído, gusto /disgusto- (12, 16)	Expresa y justifica de forma directa y comprensible, su valoración sobre los hechos	Expresa su valoración, pero no la justifica	Se le dificulta organizar y escribir una valoración personal.
Enseñanzas a partir de lo leído (13, 18)	Concluye y escribe con facilidad y coherencia la enseñanza que muestra o suscita el relato.	Existe cierta relación entre las imágenes y su enseñanza pero se le dificulta escribirlo con coherencia.	No se evidencia análisis de los hechos y su conclusión sobre lo que enseñan no guarda relación con las escenas.
Toma de perspectiva (17)	Se le facilita establecer relaciones de protección e importancia con los adultos cercanos (o confiables).	Presenta inseguridad en identificar los patrones de protección por parte de adultos confiables en su etapa de la niñez.	No tiene claro los roles y responsabilidades de protección por parte de adultos confiables en su vida.

APÉNDICE J

Composición escrita



COLEGIO RUFINO JOSÉ CUERVO IED SEDE B

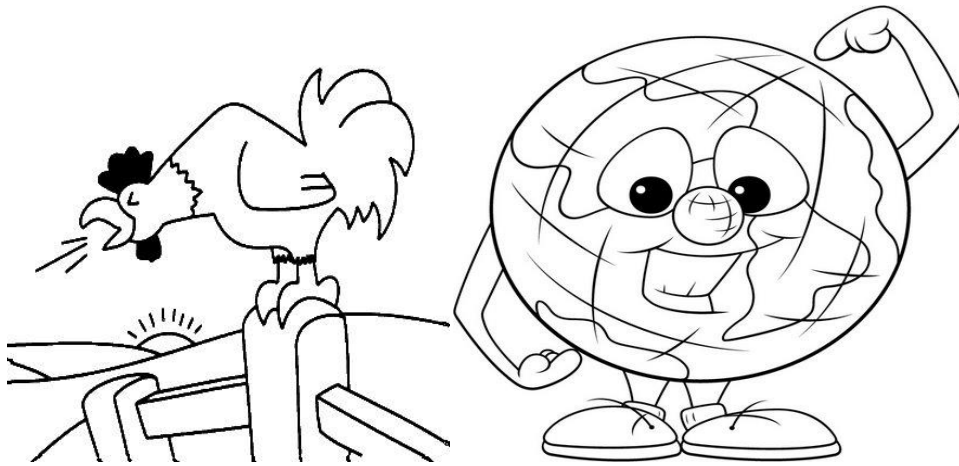
Educación técnica en una institución integradora

NOMBRE: _____ **CURSO:** _____ **JORNADA:** _____

Lee el comienzo de este cuento.

EL GALLO AVENTURERO

Quirico Era un precioso gallo que vivía En una granja rodeado de muchos Otros animales. Todos los días al amanecer, el gallo lanzaba su potente quiquiriquí y todos sus compañeros se despertaban para empezar su jornada.



Pero Quirico estaba cansado de hacer siempre lo mismo. Por eso decidió huir de la granja y recorrer el mundo.

Contesta:

Ahora agrégale un párrafo nuevo en donde utilices las siguientes palabras Castillo, Aventura, Colorín y a la vez escríbela para que la historia se vuelva mágica

Cuéntanos qué hiciste antes de empezar a escribir:

Ahora relea la historia y arréglale los errores que encuentras:

¿Quién es el protagonista del cuento?

¿Qué problema tenía?

Escribe nuevamente este cuento, Cambia los personajes de este cuento, léelo nuevamente a ver cómo suena.

Cuenta tu cuento con imágenes.

INICIO	MITAD	FINAL

APÉNDICE K

Rúbrica prueba de composición escrita

CRITERIO / PREGUNTAS	Excelente (3)	Regular (2)	Deficiente (1)
Redacción y creatividad	Coherencia en la redacción, relación con lo relatado e inspiración mágica.	Escribe el párrafo pero no tiene relación de continuidad con la historia.	La escritura no tiene coherencia ni relación de continuidad, ni alusión a lo mágico.
Organización previa de ideas (podrías decir: Planeación de lo escrito)	Se percibe adecuada planeación de ideas antes de la escritura.	Escribe sin tener en cuenta la instrucción y sin organización previa de ideas.	No organiza ni planea ideas para la continuidad del párrafo.
Discriminación de errores en la redacción (Coherencia)	Se toma su tiempo y se apropia de las indicaciones detectando y corrigiendo adecuadamente los errores.	No asume con responsabilidad la indicación realizando la tarea de manera incompleta.	No lee el párrafo escrito y no encuentra errores para su corrección.
Identificación de Protagonista	Se le facilita identificar correctamente el protagonista de la historia.	Lee el texto pero se confunde al identificar el protagonista de la historia.	No identifica con facilidad el protagonista confundiéndolo con secundarios.
Identificación del Problema	Lee e identifica el problema planteado en el texto.	Lee pero no tiene claridad en el problema planteado por distractores presentados.	No identifica el problema planteado por incorrecta comprensión de lectura.
Creatividad (Cambio de personajes)	Tiene iniciativa e inspiración para plantear nuevos personajes.	Cambia los personajes sin guardar relación con la historia.	Los personajes propuestos no dan muestra de iniciativa y creatividad ó No propone nuevos personajes
Representación de texto escrito a través de imágenes (texto figurativo)	El texto representado es coherente con la historia relatada.	Hay representación de imágenes sin los personajes completos. La historia se muestra incompleta.	No hay relación de las imágenes con la historia relatada.

APÉNDICE L

Prueba metatextual



COLEGIO RUFINO JOSÉ CUERVO IED SEDE B
Educación técnica en una institución integradora

NOMBRE: _____ **CURSO:** _____ **JORNADA:** _____

Vuelvo al colegio

Lee en silencio el siguiente texto.

Hoy es el primer día de clase. Los dos meses de Vacaciones, que antes me parecían tan largos, se esfumaron. Esta mañana, mi madre me llevó a la escuela para inscribirme en el curso de segundo.

Durante el camino me acordaba mucho del campo y me daba rabia tener que comenzar las clases de nuevo. Todas las calles próximas a la escuela estaban llenas de niños acompañados de sus madres comprando lápices, cuadernos, libros, etcétera.

Al llegar a la puerta de la escuela, alguien me dio un golpecito en el hombro. Volteé y vi a mi antiguo maestro de primero que me miraba sonriente. Me dijo: — ¡Vaya, Enrique! ¿Con que nos separamos para siempre? Este año, Enrique, ya vas a otro piso y ni siquiera te veré al entrar o salir. Mientras tanto, el director escuchaba pacientemente a muchas madres a la vez, y me pareció que había envejecido. Sólo unos quince muchachos eran antiguos compañeros míos en una clase de cincuenta y cuatro.

Yo me acordaba del campo, y también de mi antiguo maestro, tan rubio y tan pequeño que casi parecía uno de nosotros. Mi actual maestro es alto, tiene el pelo gris y una arruga recta en la frente. Nos mira a los ojos fijamente uno por uno, como si quisiera leer dentro de nosotros.

Yo pensaba: “¡Hoy, el primer día! ¡Y quedan diez meses por delante!”.

Amicis, Edmundo de. Corazón, diario de un niño, Porrúa, México, 1972 (adaptación).



Comenta con el grupo a qué historia conocida se te hace parecida. Escucha y participa con tus compañeros y compañeras en esta discusión.

¿Piensas que está bien lo que Enrique sintió al regresar al colegio? ¿Por qué?

SI _____ NO _____ NO SÉ _____

¿Por qué? _____

¿Crees que a muchos niños les sucede algo similar que lo sintió por Enrique? Cuéntanos una historia de un niño que se haya sentido parecido a Enrique. _____

Qué imaginas que no les gustará del colegio:

- conocer niñas y niños nuevos
- tener una profesora o un profesor nuevo
- tener que estudiar
- Otra ¿Cuál? _____

¿Qué sentirías si ya no pudieras volver al colegio? _____

¿Cómo crees que se sienten los personajes que aparecen en la imagen? Explica qué tanto se parece ésta lectura a las que sueles leer en el colegio.

- Mucho
- Poco
- Nada

Por la forma como se presenta el texto, éste pudo haber sido escrito por

- Un adulto
- Un niño como tú
- Un profesor

El texto fue escrito para...

- Divertir
- Identificarse con otras personas
- Para contar una historia

Con qué situación de tu vida puedes comparar el primer día de Enrique _____

Si el personaje fuera una niña, ¿Crees que hubiera reaccionado distinto al chico? Explica tu respuesta.

El antiguo profesor de Enrique lo despide con una sonrisa. Dependiendo de las circunstancias una sonrisa, además de alegría puede significar _____

Desde tu vivencia ¿Qué hacen la mamás para ayudarles a sus hijos a disfrutar la experiencia de volver al colegio? _____

APÉNDICE M

Rúbrica prueba meta-textual

CRITERIO / PREGUNTAS	Excelente (3)	Regular (2)	Deficiente (1)
Evaluación de sentimientos(1)	Percibe con facilidad los sentimientos del protagonista de la historia.	Se identifican sentimientos pero estos no guardan relación con la historia.	No identifica adecuadamente los sentimientos de los personajes.
Relación de la historia con otros (2,8)	Cuenta con armonía una historia de relación con el texto ejemplo.	La historia contada no está relacionada con el contexto sugerido.	No escribe la historia. Se le dificulta relacionarla con otras parecidas.
Adaptación de la historia de acuerdo al personaje(9)	Se le facilita ubicarse en el lugar del otro para escribir una historia.	Se confunde al momento de escribir pensando en otro personaje.	No puede asumir la perspectiva efectuando un cambio de personaje.
Percepción del significado diverso de ciertas expresiones físicas de afectividad.(10)	Se le facilita interpretar diversos significados de lo expresado por otros.	Interpreta otros significados aunque sin relación con la expresión señalada.	No reconoce un significado alternativo al señalado
Capacidad de identificarse con el personaje(11)	Recuerda o imagina con facilidad su vivencia, en relación con lo que le ocurre al personaje y la expresa con coherencia.	Expresa algunos hechos de su vida pero no los relaciona claramente con la pregunta.	No recuerda hechos o su respuesta no tiene ninguna relación con la pregunta.

APÉNDICE N

Lectura en voz alta



COLEGIO RUFINO JOSÉ CUERVO IED SEDE B

Educación técnica en una institución integradora

NOMBRE: _____ **CURSO:** __ **JORNADA:** __

Objetivo: Mejorar los procesos lectores en voz alta, en términos de ritmo, entonación, acentuación y signos de puntuación, para favorecer la apropiación de los textos.

MI PRIMER DÍA DE CLASE

Se acercó despacito porque los notó preocupados, al verlo los papas le dijeron que era muy tarde y debía ir a dormir. Ezequiel queda tan intrigado, que se escondió detrás de la puerta para escuchar. ¡¡¡Qué sorpresa se llevo!!! Los papás estaban hablando de mudarse, ¿mudarse? ¡Sí! Ir a vivir a otra casa, nada más ni nada menos que a la ciudad, y todo el asunto era porque Ezequiel tenía que empezar a ir a la escuela, y por allí donde vivían no había ninguna cerca.

¡QUE ALEGRÍA! Conocer la ciudad tener nuevos amigos, eso sí que parecía divertido. Así fue que juntaron sus cosas y se mudaron a una linda casita en la ciudad que quedaba muy cerquita de una hermosa escuela con sus paredes pintadas con dibujos que habían hecho los chicos junto con las maestras. Ezequiel estaba tan entusiasmado, que no podía quedarse quieto.



Fue con su mamá a comprar el guardapolvo y los útiles escolares, él eligió todos con la marca de su cuadro favorito. Esa noche casi no pudo dormir, de tan entusiasmado que estaba. Entonces llegó el día tan esperado, ¡el primer día de clases! Ezequiel se levantó muy temprano, contento y nervioso. Se lavó la cara, los dientes y se peinó su blanco-blanquísimo pelo blanco.

Ese pelo que era su marca especial en la vida, ese pelo que su mamá acariciaba todas las noches antes de que se duerma, su hermoso pelo de nieve, como le decía su papá. Llegó a la escuela junto con sus papás, lo besaron en la entrada, y Ezequiel, con paso decidido, se acercó al patio a la fila de primer grado. Allí se empezó a sentir raro, todos los chicos lo miraban, no sólo los de su grado, de todas las filas los grandes, los chicos, y Ezequiel no entendía por qué, quería que lo tragara la tierra.

De pronto un chico se acercó y le dijo

- Che, ¿por qué tienes el pelo así?

Ezequiel no contestó, no sabía qué decir, se preguntaba -¿así cómo, lindo como la nieve?-. Ante su silencio todos lo miraron, algunos empezaron a reírse y otros a cargarlo, le gritaban:

- ¡Cabeza de crema, cabeza de papel, cabeza de azúcar!

Ezequiel miró a su alrededor y de pronto, con espanto descubrió que no había ningún chico con el pelo blanco-blanquísimo como el suyo y parecía que esto les molestaba a los chicos de la escuela. Lloró en silencio, como para adentro, ya no le gustaba la escuela, se sentía triste y quería volver a casa.

La seño los saludó uno a uno con un beso y los llevó hasta el aula de primer grado. El aula era lindísima, estaba decorada con los nombres de todos los chicos, con dibujos, letras y números. Pero Ezequiel estaba tan triste que no podía ver lo linda que era su aula, solo quería llorar y salir corriendo.

Se sentó solo, nadie quiso sentarse con él, porque todos pensaron que su color de pelo lo hacía un chico raro. María Luz, la seño, les dijo que iba a tomar lista, que a medida que los nombrara fueran parándose al lado de su silla. María Luz comenzó - que se paren los altos- los chicos desorientados se miraron – vamos, dijo la seño, párense los altos- Los chicos se pararon.

La seño siguió diciendo, ahora los petisos, los de pelo color rojo, los que usan anteojos, los que no usan anteojos, los morochos, los pálidos, los que tengan aparatos, los de pelo blanco, los de pelo marrón, los que tengan dientes chiquitos, los de dientes grandes, los que se portan bien, los que se portan mal, los simpáticos, los tímidos, los charlatanes, los calladitos y así siguió con una lista interminable.

Los chicos no hacían más que pararse, sentarse y volverse a parar, porque todos, todos, todos, se sentían nombrados varias veces. Algunos eran bajitos, charlatanes, de pelo amarillo y a veces se portaban mal. Otros eran calladitos, altos, de dientes chiquitos y simpáticos. Todos tuvieron que levantarse tantas veces que quedaron agotados.

Pero faltaba lo último. María Luz dijo – ahora que se paren, los que quieran divertirse, los que quieran aprender, los que quieran hacerse amigos, los que quieran jugar, los que quieran reírse- Se imaginan lo que pasó, ¡SIII! Se levantaron todos juntos, gritando yo, yo, yo, yo, seño. Entonces, María Luz dijo.- No importa las diferencias que tengamos, miremos que tenemos en común para así poder respetarnos y pasarlo bien todos juntos. Ezequiel había dejado de llorar. Otra vez se sentía contento y con ganas de estar en la escuela.

De pronto se acercó un chico y le preguntó si podía sentarse con él. Ezequiel le contestó que sí. De ahí en más, lo que conozco de esta historia es que Ezequiel se hizo muchos, muchos amigos, y otra cosa que me contaron, es que cuando había que actuar de Papá Noel, siempre lo elegían a él, lo que lo hacía sentirse muy, pero muy orgulloso de haber nacido con ese pelo blanco- blanquísimo.

APÉNDICE Ñ

Rúbrica prueba de lectura en voz alta

CRITERIOS / VALORACIÓN	RITMO	ENTONACIÓN	SIGNOS DE PUNTUACIÓN	ACENTUACIÓN
Alto (5)	El ritmo de la lectura es fluido. Se hacen pausas cuando es debido. No hay omisiones, equivocaciones o dudas durante el proceso.	El tono de voz es audible y claro. Hay adecuada vocalización y se expresan los distintos matices del texto (duda, sorpresa, alegría, etc.)	Se reconocen y aplican durante la lectura los signos de puntuación que en el texto aparecen.	Se realiza la lectura con la acentuación adecuada, de tipo ortográfico (tildes), diacrítico (tildes para diferenciar palabras homógrafas) y prosódico (acentos que no están demarcados por tildes, pero que son necesarios).
Medio (3)	El ritmo de la lectura es parcialmente fluido. Se presentan algunas pausas no necesarias, o algunas omisiones y equivocaciones al seguir el texto.	Por momentos el tono de voz no es audible o resulta poco claro. Se presentan pocas dificultades de vocalización y no se expresan todos los matices presentes en el texto.	Se omiten algunos de los signos de puntuación que aparecen en el texto.	Se cometen algunos errores de acentuación ortográfica, diacrítica o prosódica.
Bajo (1)	No hay fluidez en la lectura, lo cual se manifiesta en numerosas e innecesarias pausas, como en omisiones y equivocaciones reiteradas.	El tono de voz es inaudible y/o incomprensible	Se omite la totalidad de los signos de puntuación del texto.	La mayoría de las acentuaciones requeridas para hacer comprensible el texto y respetar el sentido de las palabras, no son tenidas en cuenta.