

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



Universidad de La Sabana

**“SI MI ENTORNO QUIERO CONOCER, LEYENDO Y ESCRIBIENDO MÁS FÁCIL
ES”**

**UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN
TEXTUAL EN GRADO PRIMERO, DEL CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA
CÓRDOBA IED, 2014.**

LAURA LILIANA SÁNCHEZ SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CHÍA, COLOMBIA

2015

**“SI MI ENTORNO QUIERO CONOCER, LEYENDO Y ESCRIBIENDO MÁS FÁCIL
ES”**

**UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN
TEXTUAL EN GRADO PRIMERO, DEL CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA
CÓRDOBA IED, 2014.**

LAURA LILIANA SÁNCHEZ SÁNCHEZ

**Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Pedagogía**

Asesor de investigación

Magíster en Pedagogía: GLORIA ELIZABETH BERNAL DE FELIPE

Línea de investigación

Prácticas Pedagógicas en Educación Inicial

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CHÍA, COLOMBIA

2015

Sánchez Sánchez Laura Lílana

**“SI MI ENTORNO QUIERO CONOCER, LEYENDO Y ESCRIBIENDO MÁS FÁCIL
ES”**

**UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN
TEXTUAL EN GRADO PRIMERO, DEL CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA
CÓRDOBA IED, 2014**

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de
Magíster en Pedagogía por la Universidad de La Sabana

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Chía, 03 de octubre de 2015

Sánchez Sánchez Laura Lílana

A Dios por su generosidad

A las niñas y niños por su esfuerzo y dedicación

A mi hija por su paciencia y amor constante

Sánchez Sánchez Laura Lilitana

AGRADECIMIENTOS

A la Secretaría de Educación Distrital por darme la oportunidad de seguir mi formación profesional.

A las niñas y los niños del Centro Integral José María Córdoba IED, por su esfuerzo y dedicación.

A la Universidad de La Sabana y profesores de la Maestría en Pedagogía por su colaboración y apoyo.

A Gloria Bernal por su colaboración, apoyo y asesoría durante la investigación.

A mi familia por su amor, comprensión, apoyo y colaboración.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1. Antecedentes del problema de investigación.....	13
1.3. Pregunta de investigación	18
1.4. Objetivos.....	18
1.4.1. Objetivo general.....	18
1.4.2. Objetivos específicos	18
2. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1. Estado de arte.....	19
2.2. Referentes teóricos.....	25
2.2.1. Lenguaje.....	25
2.2.2. Lectura y comprensión de lectura	27
2.2.3. Estrategias para la enseñanza de la comprensión de lectura	28
2.2.4. Niveles de lectura.....	30
2.2.5. Prácticas de lectura en primer ciclo	32
2.2.6. Lectura en voz alta por parte del docente	33
2.2.7. La escritura como parte del desarrollo del lenguaje en el niño.....	35
2.2.8. Los niveles de la escritura en el niño	37
2.2.9. Niveles de construcción de un texto	39
2.2.10. Tipologías textuales	44
2.2.11. Reparar la escritura de los textos dentro del aula: compromiso del maestro y el estudiante	46
2.2.12. Secuencias didácticas como recurso para la producción textual en el aula	47
2.2.13. Las rejillas como instrumento de evaluación de la producción textual	49
2.2.14. Las carpetas como instrumento de evaluación en la producción textual	49
2.2.15. La educación artística en ciclo inicial	49
2.2.16. Literatura.....	50
2.2.17. Lenguajes integrados: Literatura y música en ciclo inicial.....	51
2.2.18. Lenguajes integrados: Literatura, expresión plástica y visual en ciclo inicial	52
2. 3. Marco político.....	53

2.3.1. Educación, lectura, escritura y arte en ciclo inicial.....	53
3. METODOLOGÍA	57
3.1. Enfoque metodológico.....	57
3.2. Alcance de la investigación	58
3.3. Población	58
3.4. Categorías de análisis	59
3.5. Instrumentos de recolección de información.....	65
3.6. Plan de acción.....	66
4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN	68
4.1. Caracterización inicial comprensión textual.....	68
4.2. Caracterización inicial-Producción textual	73
4.3. Diseño secuencia didáctica “ <i>Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es</i> ”	78
4.4. Valoración final de los avances del nivel de comprensión textual	98
4.5. Valoración final de los avances en la producción textual.....	106
5. CONCLUSIONES	116
7. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA	121
8. REFERENCIAS	123
9. ANEXOS	128
Anexo 1: Prueba inicial-comprensión textual.....	128
Anexo 2. prueba inicial-producción textual.....	130
Anexo 3: Pruebas de comprensión y producción textual.....	131
Anexo 4. Transcripción pregunta crítico-intertextual-prueba inicial comprensión textual grado 102 JT-2014	160
Anexo 5. Transcripción valoración inicial del nivel de desarrollo de la escritura grado 102 JT 2014.....	161
Anexo 6. Símbolos para reparar la escritura de tus escritos	166
Anexo 7. Escala de valoración de los criterios de las categorías de comprensión y producción textual.....	167
Anexo 8. Fotos Actividades comprensión textual y producción textual, experiencia literaria y experiencia artística.....	168
Anexo 9. Diario de campo	173

Lista de tablas

Tabla 1. Tipologías Textuales	45
Tabla 2. Categorías de análisis - Comprensión textual	59
Tabla 3. Categorías de análisis - Producción Textual	62
Tabla 4. Instrumentos utilizados para la recolección de información.....	65
Tabla 5. Cronograma de trabajo.....	66

Lista de gráficas

Gráfica 1. Caracterización inicial - Comprensión textual	69
Gráfica 2. Caracterización inicial - Producción textual	74
Gráfica 3. Resultados valoración final comprensión textual.....	¡Error! Marcador no definido.
Gráfica 4. Valoración final - Producción textual	111

RESUMEN

El presente proyecto se inscribe en la línea de investigación de prácticas pedagógicas en educación inicial y presenta los resultados de un proyecto de investigación acción que se realizó en una institución pública de Bogotá, D.C. El propósito fue identificar la incidencia de la secuencia didáctica “*Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es*”, en los procesos de comprensión y producción textual en un grupo de estudiantes del grado primero del Centro Integral José María Córdoba IED, jornada tarde. La información se analizó a partir de la triangulación de tres instrumentos: técnicas para la recolección de datos, perspectivas teóricas e interpretación por parte del investigador. Uno de los resultados más importantes del estudio, demostró que la estrategia pedagógica facilitó los procesos de escritura y lectura a partir de situaciones significativas dentro de la institución educativa, donde la experiencia literaria y la escritura de textos funcionales y sociales tuvieron un sentido comunicativo y acercaron a las niñas y los niños a la búsqueda de nuevos conocimientos. Además, se evidenció que los lenguajes de expresión artística contribuyeron al fortalecimiento de las competencias comunicativas, y capacidades expresivas y estéticas de los estudiantes.

Palabras clave: lectura, escritura, prácticas pedagógicas, secuencia didáctica y lenguajes artísticos.

ABSTRACT

This present project is singed up in the pedagogy research team of initial education and shows the result of a research project done in a public institution in Bogotá D.C. The purpose was to identify the incidence of the didactical sequence “if I want to know my environment, the writing and the reading makes this easier” In a processes of compression and textual production with a group of students in the 1st grade from “Centro integral Jose Maria Córdoba IED” school, (afternoon schedule). The information was analyzed since the triangulation of 3 instruments: Data collection techniques, theoretical perspectives and the investigator interpretation. One of the most important discoveries in the research, proved that the pedagogic strategy used, made easier the writing and reading process since some significant situations inside the educational institution, where the literary experience and the functional and social texts writing had a communicative sense and made the children’s closer to the knowledge search, also the research evidenced that the artistic expression languages did a contribution to the communicational skills, expressive capabilities and esthetics of the students.

Key words: reading, writing, language pedagogy, teaching sequence and artistic languages.

INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años en Colombia se viene liderando una propuesta orientada a que las maestras y maestros implementen en su quehacer pedagógico prácticas de lectura y escritura con una intencionalidad clara en relación con su desarrollo. En este sentido, se plantean caminos para que las niñas, niños y jóvenes participen en prácticas sociales y culturales de lectura y escritura que garanticen su desarrollo y sus múltiples posibilidades de expresión. Por lo anterior, la Secretaría de Educación del Distrito (2007) en adelante (SED), planteó la articulación de las asignaturas de lengua castellana, la literatura, el arte y la expresión, para que las niñas y los niños se formen y ejerzan la ciudadanía, participen adecuadamente en la vida social, accedan, comprendan y dominen los lenguajes que posibiliten su participación ciudadana y democrática, desarrollen el sentido estético hacia el arte y diferentes formas de expresión. Es decir, se busca “una escuela que decididamente se atreva a ver la creatividad como bien y mediador de procesos a través del arte, que dispone de éste y lo integra a sus dinámicas cognitivas” (p.86).

Delia Lerner (2001), manifiesta que el desafío de la escuela hoy en día es el de incorporar a todos los estudiantes a la cultura de lo escrito, lo cual requiere que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores y escritores, y además “permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir” (p. 26). Dicho anteriormente, la escuela debe permitir la participación de los estudiantes como actores sociales que construyen su conocimiento a través de su relación con ambientes de aprendizaje para el desarrollo de su expresión y creación. “La escuela, por medio de las propuestas que realizan los maestros/as, debe aportar prácticas significativas permitiendo que los estudiantes se acerquen a diversos tipos de textos y los comprendan desde los diferentes niveles de análisis textual” (SED, 2007).

Por consiguiente, la presente investigación titulada “*Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es*” se basó en el diseño e implementación de una secuencia didáctica que facilitara la comprensión y producción textual de las niñas y los niños del grado primero, del Centro Integral José María Córdoba IED, en el año 2014. A partir de esto, se pretendió identificar

los resultados de la incidencia de la secuencia en las prácticas de lectura y escritura mediante la integración de los lenguajes de expresión artística y el juego.

El diseño metodológico que se utilizó para este trabajo fue la investigación acción participativa, puesto que se centró en detectar el problema, formular una propuesta didáctica, implementarla y finalmente retroalimentar los resultados. La información se analizó a partir de la triangulación de tres instrumentos: técnicas para la recolección de datos, perspectivas teóricas e interpretación por parte del investigador.

Los resultados evidenciaron que los procesos de lectura y escritura de las niñas y los niños se fortalecieron y adquirieron un sentido comunicativo y funcional, que aportó en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, los acercó a la experiencia literaria y a diferentes expresiones artísticas, contribuyendo además, a la función del lenguaje como herramienta cultural para la vida.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Antecedentes del problema de investigación

En Colombia se viene liderando una política educativa que garantice una educación pertinente y de calidad para todas las niñas, niños y jóvenes del país. En este sentido, se propone fortalecer desde la educación la construcción del lenguaje a partir de su función social y cultural. Por tanto, la SED (2010), considera que, “ser parte de una cultura y de una sociedad, trae consigo participar en ellas; por eso las posibilidades para acercarse al lenguaje que se brinde desde la primera infancia son la mejor manera de prevenir problemas de exclusión, garantizando la igualdad de oportunidades de aprendizaje y de participación” (p.110).

Por lo anterior, la función de la escuela debe garantizar el desarrollo cultural y las posibilidades de expresión de sus estudiantes. La SED (2007), propone la articulación de las asignaturas de lengua castellana, la literatura, el arte y la expresión desde diferentes lenguajes artísticos, a partir de algunos propósitos desde el trabajo del lenguaje y la expresión:

- Formarse como ciudadano para participar de modo adecuado en la vida social, en la democracia y ejercer la ciudadanía.
- Acceder, comprender y dominar los lenguajes que posibiliten participar de la cultura en sus diversas manifestaciones.
- Participar en prácticas sociales de lectura y escritura.
- Acceder a los códigos formales propios del mundo académico para avanzar en su desarrollo.
- Desarrollar el sentido estético, la sensibilidad hacia el arte y las formas de expresión. (p.20)

Se plantea también, que las prácticas de lenguaje dentro de las instituciones educativas deben propiciar ambientes y experiencias comunicativas que permitan a las niñas y los niños la participación, expresión, y construcción de su cultura desde los múltiples lenguajes simbólicos a partir de unos propósitos comunicativos. Sandra Gutiérrez (2014), le atribuye unas características importantes a las prácticas pedagógicas:

Son culturales (expresan rasgos identitarios de un grupo en particular), sociales (establecen relaciones con otros y representan usos lingüísticos propios de un grupo en particular), históricas (varían en el tiempo), cognitivas (implican la movilización y estructuración de pensamiento),

subjetivas (permiten la conjugación propia del pensamiento y de concebir la realidad natural, social y cultural) y lingüísticas (permiten la elaboración de formas lexicales, sintácticas y textuales). (p.25)

Por su parte, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, (en adelante CERLALC) dentro de sus recomendaciones en el *Encuentro Formación Docente en la Pedagogía de la Lectura y la Escritura* (2007), sugirió que las prácticas de lectura y escritura deben ser prácticas socializadas e inclusivas, siendo la escuela el escenario principal para una alfabetización plena y objeto central en el proceso de enseñanza, dado que “el ejercicio de la ciudadanía exige formar lectores y escritores capaces de interpretar la realidad en que viven, posicionarse, y participar en ella para construirla y transformarla” (p. 4).

Habría que decir también, que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (en adelante ICFES), manifestó que los resultados en el año 2013 obtenidos por los estudiantes del Centro Integral José María Córdoba IED en la prueba Saber 3° en el área de lenguaje evidencian por ejemplo que:

El 10% de los estudiantes están en un nivel insuficiente, 26% en el mínimo, apenas el 38% en satisfactorio y solo el 26% está en el avanzado.

A esto se le suma, la necesidad que se vio desde el inicio del año escolar (2014), en donde se evidenció que un gran porcentaje de estudiantes ingresaron al grado primero sin haber adquirido el código alfabético; quizás por el poco acercamiento que tuvieron con relación a los procesos de lectura y escritura.

Por lo anterior, se consideró la necesidad de reflexionar, enriquecer y transformar las prácticas pedagógicas que se realizan en este grado, para fortalecer y contribuir en los procesos de comprensión y producción textual de las niñas y los niños del grado primero (102) jornada tarde, del Centro Integral José María Córdoba IED, en el año 2014, a partir del diseño e implementación de una secuencia didáctica que integró diferentes áreas del conocimiento y lenguajes de expresión artística, y así, lograr un mayor acercamiento a estos procesos de una manera significativa y funcional para la vida de las niñas y los niños.

1.2. Justificación

El desarrollo del lenguaje es un proceso cultural y social por tanto, la familia, la escuela, entidades gubernamentales y no gubernamentales, deben fomentar y fortalecer espacios reflexivos y pedagógicos en donde la lectura y la escritura sean prácticas que ayuden al sujeto a participar plenamente en la sociedad. Fabio Jurado (2014), reconoce que la lectura:

[...], va más allá de la noción de decodificación y desciframiento; implica que la lectura involucra la comprensión de información escrita con distintos propósitos, su uso y la posibilidad de reflexionar sobre su sentido, no por el deber escolar sino por la necesidad de resolver situaciones vinculadas con la vida cotidiana. De esta forma se tiene en cuenta el papel activo e interactivo del lector al interpretar significados a partir de los textos escritos. (p.44)

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) desde las secretarías de educación, viene fortaleciendo los programas para el fomento de estas prácticas no solo para estudiantes, sino también para maestros, puesto que los bajos resultados pueden ser consecuencia de las prácticas y concepciones que tienen ellos sobre lectura y escritura, ya que se ha visto que en las instituciones educativas priman concepciones en las que la lectura no es más que una decodificación de signos y la escritura meramente transcripción. El MEN (2010), señala:

Un buen nivel de lectura es la base no sólo para que los estudiantes logren mejores aprendizajes en áreas como matemáticas y ciencias sino también para que desarrollen un pensamiento crítico y autónomo para participar activa y constructivamente en la sociedad. No alcanzarlo pone en riesgo sus posibilidades de culminar sus estudios e insertarse exitosamente en la vida social, cultural y productiva. (s. p)

Es por eso que, en Colombia no se puede hablar de una educación de calidad sin mejorar las capacidades y competencias comunicativas. También, el MEN (1998), señala que el lenguaje es “la construcción de sentidos y significados a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar [...], las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también como procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes” (p. 46-47); es decir, el lenguaje es la facultad innata que permite conocer y expresarse acerca del mundo.

Ahora bien, durante varios años Colombia ha participado en diferentes programas y estudios internacionales para evaluar los procesos de comprensión de lectura y escritura de las niñas, los niños y los jóvenes de diferentes regiones del país. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (en adelante, LLECE) realizó el segundo estudio regional comparativo y explicativo (en adelante, SERCE) con el fin de revelar los resultados de las pruebas de Lectura y Escritura SERCE aplicadas a estudiantes de tercero y sexto de América Latina y el Caribe (diecisiete países) entre los años 2002 y 2008, y proporcionar ideas para elevar la calidad de la enseñanza de estas prácticas.

Por un lado, Ana Atorresi (SERCE, 2012), investigadora de los resultados afirmó: “el aprendizaje de la lectura se realiza a través de la interacción con una variedad de textos a través de “la macrohabilidad, entendida como el conjunto de destrezas específicas que implicadas en el acto de leer y comprender lo leído” (p.24). Esta prueba de lectura “se fundó en una macrohabilidad para la vida: interpretar y resolver de manera acertada problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos” (p. 23). El resultado de esta prueba evidenció que los estudiantes colombianos de tercer grado en el desempeño para identificar textos narrativos como el cuento, se encuentran en un nivel medio y en la identificación de una historieta en un nivel alto. También, la prueba arrojó resultados en la identificación de textos argumentativos como el afiche e invitación en donde se encuentran en un nivel alto.

Por otro lado, en el año 2009, el país participó en la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA, donde el énfasis fue lectura. El resultado reveló (MEN, 2010), que en Colombia un 47% de los estudiantes de quince años que presentaron la prueba se encuentran por debajo del nivel mínimo aceptable según los estándares de PISA.

Habría que decir también, que Mauricio Pérez, (citado en SED, 2010), afirma que las prácticas de lectura en primer ciclo, también deben pensarse desde la lectura como experiencia. “Cuando hablamos de la lectura como experiencia nos referimos a la vivencia, al mundo de lo emocional y estético, es decir, este tipo de situaciones tendrían un carácter que podemos nombrar como “gratuito”, en la medida que se lee por leer, por experimentar vivencias estéticas” (p.39).

La SED (2007), señala además, que para el dominio de la lectura y la escritura es importante que las niñas y los niños exploren otros lenguajes, como las artes plásticas, la expresión corporal, la

música y los lenguajes audiovisuales, de tal manera, que se les permita expresar sus sentimientos e ideas, relatar historias y apreciar las obras artísticas.

En la práctica artística, el niño aprende a respetar las diferencias, a adaptarse a un grupo, a aprender de la experiencia de los otros, a transmitir su experiencia y, a valorar el esfuerzo propio y el de los demás [...], al trabajo en equipo, las habilidades de comunicación, el pensamiento flexible y creativo, la autoestima, la imaginación e inventiva. (p. 51)

Por lo anterior, se considera necesario diseñar ambientes de aprendizaje en los cuales permeen la lectura, la escritura y lenguajes de expresión artística, de tal manera que se contribuya al desarrollo de las capacidades comunicativas, socio-afectivas y cognitivas de las niñas y los niños, propicien la formación de lectores y escritores, y más allá, formen ciudadanos críticos, autónomos y participativos que contribuyan al desarrollo de la sociedad y su cultura, aún, cuando la lectura y la escritura se constituyen en elementos fundamentales que permiten participar activamente en la sociedad y disminuir las brechas de la desigualdad y equidad que se general al no tener acceso a ellas.

Es por esto que El Plan Nacional de lectura y escritura *“Leer es mi cuento”*, (MEN, 2014) busca:

Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos. En este sentido, se retoma lo planteado en el Plan Decenal de Educación (2006-2016): "Fomentar y garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno. (s. p)

Además de lo anterior, durante la práctica pedagógica en primer ciclo se evidenció que los estudiantes ingresaron al grado primero con motivación, deseo e interés por la construcción del código alfabético, por la lectura en voz alta de cuentos y por la experiencia artística. Por tanto, el interés por enriquecer las prácticas de lectura y escritura radicó en acercar a las niñas y los niños a experiencias donde estas prácticas tuvieran una función social que realmente contribuyeran a su

formación integral, puesto que, la escuela permite integrar estos saberes desde una perspectiva cultural, es decir, se lee, se escribe y se expresa para participar activamente en la sociedad.

1.3. Pregunta de investigación

¿Qué incidencia tiene la implementación de la secuencia didáctica “*Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es*”, en los procesos de comprensión y producción textual en las niñas y los niños del Centro Integral José María Córdoba IED, grado primero jornada tarde, de la localidad de Tunjuelito?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Identificar qué incidencia tiene la implementación de la secuencia didáctica “*Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es*”, en los procesos de comprensión y producción textual en las niñas y los niños del Centro Integral José María Córdoba IED, grado primero jornada tarde, de la localidad de Tunjuelito.

1.4.2. Objetivos específicos

- Caracterizar los niveles iniciales de comprensión y producción textual de las niñas y los niños.
- Diseñar e implementar una estrategia didáctica que incluya la literatura y otros lenguajes artísticos que permita facilitar los procesos de comprensión y producción textual en las niñas y los niños.
- Valorar la incidencia de la implementación de la estrategia didáctica en relación con los procesos de comprensión y producción textual de las niñas y los niños.
- Reflexionar sobre los cambios en las prácticas pedagógicas, a partir del diseño e implementación de la estrategia didáctica.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Estado de arte

La revisión bibliográfica de los antecedentes del proyecto tuvo en cuenta investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional. El rastreo de la información se realizó en artículos, informes de investigación, y ediciones situadas entre los años 2008 y 2015. El análisis de la información se realizó a partir de la incidencia de las prácticas del lenguaje en educación inicial y básica primaria y además, la importancia del arte para propiciar una educación integral.

Antes de entrar en detalle sobre las investigaciones realizadas, se parte del documento de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), que introduce el concepto de enfoque comunicativo como la construcción del significado a partir de los actos de comunicación, es decir, las habilidades comunicativas con las que cuenta una persona para participar activamente en su contexto sociocultural. También, desde este enfoque se desarrolla el concepto de competencia comunicativa como la “capacidad que el sujeto cuenta para” y que conlleven a la significación y comunicación. En este sentido, la propuesta del documento se centra en el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas a través del fortalecimiento de la práctica pedagógica.

En primer lugar, se retoman los planteamientos del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (en adelante CERLAC) en el corpus de pensamiento titulado *Cultura y primera infancia*, (CERLAC, 2013), en el cual se demuestran los beneficios de la “intervención cultural” entendida como el acceso a prácticas artísticas, educativas y culturales en la primera infancia. El documento evidencia el valor de la relación de las niñas y los niños con la lectura, la narración, la música, las artes plásticas, la danza y expresión corporal como espacios generadores de la vida cultural, y en el que además se plantea:

Mientras los niños juegan y crean van descubriendo el universo en el que están inmersos y también van identificando sus propias capacidades, sus posibilidades de transformar la realidad. Cuando entre los objetos que se ponen a disposición se encuentran los libros, las pinturas, el cine,

la danza, además de explorar y conocer lo que se pone en juego es el nacimiento de la sensibilidad estética. (p.25)

En segundo lugar, la División de Investigación de la Sede de Bogotá, (DIB), de la Universidad Nacional de Colombia, a través del grupo de Investigación en Evaluación, del Instituto de Investigación en Educación, a cargo del profesor Fabio Jurado (2014), muestra un balance de los resultados de la evaluación en lectura del SERCE, aplicada a estudiantes de 3° y 6° de dieciséis países latinoamericanos en el año 2006. A partir de los resultados de las pruebas de algunas instituciones educativas urbanas y rurales de Colombia, Ecuador y Guatemala, el grupo de investigadores se centró en proporcionar unos talleres a los profesores de estas escuelas para reflexionar sobre las consecuencias de los bajos resultados en lectura y se llegó a la conclusión que dichos resultados dependen en parte de concepciones erradas sobre lectura, mínimos recursos infraestructurales, ausencia de materiales auténticos para leer (material impreso, digital y audiovisual), ausencia de educación preescolar en el sector público y formación débil de los docentes, factor que influye en la ausencia de prácticas pedagógicas significativas, entre otros factores.

Por un lado, la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje junto con la Pontificia Universidad Javeriana publicó una experiencia pedagógica de una escuela municipal de Flandes - Tolima, en el libro *Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales de lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad*, (Gutierrez, 2014). Esta investigación recoge la experiencia de la profesora de preescolar Sandra del Pilar Rodríguez y las transformaciones de sus prácticas de lenguaje durante su labor docente. El libro retoma referentes conceptuales que guían la práctica docente, didácticas del lenguaje en la educación inicial, propósitos didácticos y formativos en la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, la planeación didáctica y además, las reflexiones pedagógicas de la docente. La autora sostiene:

Llevar a cabo un trabajo de aula con el propósito de aportar elementos para que los niños de Transición construyan condiciones que les permitan desarrollar sus potencialidades al máximo y formarse como ciudadanos, con el fin de que configuren un lugar en el mundo social y académico, ha sido una labor progresiva, pausada, pensada y compleja que ha conducido a la organización de

una propuesta de aula en la que el uso del tiempo escolar ha dado privilegio a las prácticas de lenguaje propias de la vida de los estudiantes dentro y fuera de la escuela. (p.105)

Por otro lado, el psicólogo Juan Carlos Negret (2008), diseñó una propuesta pedagógica y metodológica en Colombia a través del *Programa Letras*, con el objetivo de contribuir a la construcción inicial de la lengua escrita. Este método ofrece herramientas pedagógicas y capacitaciones a los colegios que introduzcan en su currículo el programa. El autor considera conveniente “[...], que el programa letras pueda ocupar un rincón, pequeño pero vital, que genere en quienes lo rodean, la pasión, la fuerza y la certeza de escribir y leer, herramientas vitales para la vida personal y para el futuro educativo y social. Porque la escritura es un lenguaje pero también un invaluable recurso para la vida” (p.8). Dentro de la metodología del programa, se implementan en el aula cuadernillos de trabajo desde el grado preescolar hasta básica primaria. Además de lo anterior, el programa orienta a las maestras y maestros a través de talleres y capacitaciones, que les permitan contribuir a la lectura y la escritura con sentido y desde prácticas sociales y reales del lenguaje.

Con relación a otros programas que se desarrollan en el país, se encontró que la Fundación para el Fomento de la Lectura (en adelante Fundalectura) desde 1990 tiene como misión hacer de Colombia un país de lectores y escritores, y por ello a través de sus proyectos y programas ofrece herramientas a maestros y maestras que les permita enriquecer su labor frente a los procesos de lectura y escritura de las niñas y los niños. En este sentido, el proyecto *Palabrario* ofreció durante el periodo de 2006 y 2012 un proceso de formación para maestros y maestras de instituciones educativas de los municipios de Cundinamarca: Funza, Madrid, Mosquera, Soacha y Sopó, para la construcción de estrategias pedagógicas que contribuyeran al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en educación inicial y básica primaria. Los objetivos específicos de este proyecto fueron:

- Que los maestros (as) desarrollaran habilidades como lectores y escritores.
- Que los maestros (as) transformaran sus prácticas pedagógicas.
- Que las niñas y niños mejoraran sus niveles de desempeño en la comprensión y producción de textos escritos.
- Promover el apoyo de los padres de familia al desarrollo de las habilidades lectoras, escritoras y de sus hijos a través de talleres periódicos de formación. (p.5)

Del mismo modo, Fundalectura (2015), desarrolla otros programas para llevar libros y lecturas donde los medios de acceso a la cultura escrita no son muy favorables.

Estos programas fomentan el aprovechamiento del tiempo libre y la lectura en familia. A partir de este objetivo se han diseñado y fortalecido programas como *Paraderos Paralibros Paraparques*, Puestos de Lectura en plazas de mercado, Centros de Lectura en Familia, *Bibloestaciones* en Transmilenio, lectura en hospitales con el proyecto *Leer para Sanar* y el recién creado Centro de *Lectura en familia del Sector Bronx*. (s. p)

En este apartado es importante mencionar que el trabajo de Fundalectura en torno a la educación inicial se formalizó en 2003, cuando se lanzó el programa *Leer en familia*, que buscó generar, en el núcleo familiar y con el apoyo de instituciones culturales, educativas, de salud y de protección social, oportunidades para el acceso y aprovechamiento de materiales de lectura para los niños y las niñas de 0 a 6 años. Este proyecto promueve la lectura compartida entre los bebés y sus padres, entregándoles una bolsa con materiales de lectura y recomendaciones para leer con las niñas y los niños. Entre el 2003 y el 2011 se han beneficiado en Colombia 31.700 bebés y sus familias. A través de una investigación realizada por la Universidad Nacional de Colombia, coordinada por Rita Flórez y María Cristina Torrado, se hizo seguimiento a una muestra de familias que confirmó que la relación padres-niños-lecturas desde la primera infancia, fortalece la comunicación en el núcleo familiar, siendo la lectura una oportunidad que se brinda a los más pequeños, como acciones que pueden llegar a prevenir la violencia intrafamiliar, el abandono y, más adelante, la deserción en los primeros grados de escolaridad.

También, desde el año 2008, Fundalectura adelanta en Convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (en adelante ICBF) el proyecto *Fiesta de la lectura* que busca transformar las prácticas de los agentes educativos de primera infancia a partir de las actividades rectoras y otros lenguajes de expresión artística. A la fecha con este proyecto se han beneficiado 3.393 Hogares, 117.703 niños y niñas y 4.277 agentes educativos del país.

Otro proyecto con educación inicial es *Tiempo Oportuno para Leer* creado por la Secretaria Distrital de Integración Social (en adelante SDIS) y Fundalectura. La propuesta busca impulsar, promover y fortalecer los procesos formativos y educativos que generan oportunidades para el acceso y aprovechamiento de materiales de lectura para la primera infancia en los jardines infantiles y casas vecinales de la SDIS. En este proyecto participaron 201 jardines infantiles

Sánchez Sánchez Laura Lílana

adscritos a la SDIS, que recibieron una colección de libros para niños y un mueble especialmente diseñado para ponerlos al alcance de los niños; 1.960 jardineras participaron en las jornadas de formación con charlas y talleres sobre lectura en voz alta, estrategias de lectura y tradición oral, entre otros temas. Aproximadamente, 26.000 niños y sus familias formaron parte del proyecto y leen en sus casas libros que llevan en préstamo de los jardines.

Así mismo, desde el 2014 Fundalectura desarrolla con la SDIS el proyecto *Acunando historias* para los jardines infantiles del distrito, dentro de la propuesta de la lectura, la oralidad, el juego, la música y el arte, como componente lúdico-recreativos para el desarrollo integral de la primera infancia.

Además de los talleres de formación y acompañamiento a las maestras, el proyecto entrega a cada jardín muebles portalibros, cojines y una colección de libros seleccionados cuidadosamente por un comité conformado por representantes de la Secretaría de Integración Social y Fundalectura. Durante la primera fase desarrollada en 2014 se entregaron en 112 jardines 8.960 títulos, en su mayoría de literatura infantil y con algunos textos de apoyo para maestras o adultos a cargo. (S. P)

Al mismo tiempo, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo pedagógico (en adelante IDEP) en alianza con las universidades: Universidad Externado de Colombia y la Universidad Nacional de Colombia, desarrollaron un proyecto de innovación en lectura y escritura, realizando acompañamiento a maestros en colegios distritales de Bogotá, D.C. De este programa surgieron dieciocho (18) experiencias pedagógicas innovadoras que se publicaron en el libro *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela* (2009). Las propuestas buscaron favorecer los procesos de lectura y escritura de las niñas y los niños del nivel preescolar y primaria, y se realizaron a través de estrategias didácticas basadas en el uso de libros de literatura infantil, textos expositivos, uso de las TIC, promoción de lectura y escritura en el aula, lectura y escritura de cuentos, fábulas, mitos y leyendas, entre otros.

Del mismo modo, se encontró que en el año 2012 la SED, en alianza con el IDEP, desarrollaron una investigación (IDEP, Proyecto “Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades, 2012-2013) en los colegios oficiales del Distrito. En el marco de este proyecto, el grupo de investigadoras asesoró y realizó acompañamiento a las maestras maestros que participaron en la implementación de “*Ludoestaciones*” y “*Secuencias Didácticas*”

diseñadas para fortalecer procesos de aprendizaje (Procesos cognitivos, lógico-matemáticos, de lenguaje, psicomotrices y afectivos).

Se debe agregar que, la escritora y educadora colombiana Yolanda Reyes (2015), diseñó un proyecto pedagógico *Espantapájaros* para la primera infancia en Bogotá, D.C. Su trabajo se basa en talleres de animación a la lectura, literatura infantil y expresión artística para el desarrollo cultural de los niños y las niñas. También, allí se realizan asesoría a padres de familia, maestros, bibliotecólogos y en general al sector educativo.

Si en los primeros años, un niño “piensa” con las manos, con los pies, con todo su cuerpo, con todos sus sentidos y con todos los lenguajes, lo que debemos hacer es dejarlo pensar libre y plenamente, mediante el juego, el arte, el movimiento, la literatura y la exploración de su entorno. He aquí las primeras tareas de este “primer colegio de la vida”: aprender a vivir juntos, aprender a aprender, crecer entre libros y, sobre todo, aprender a disfrutar. Porque el placer de compartir nuestras historias y el encuentro con otros, grandes y pequeños, iguales y diferentes, ensancha el mundo y se constituye en el texto primordial para que cada ser humano empiece a inventar su propia vida. (s. p)

También, la Fundación Rafael Pombo (2015), dentro de su propuesta por la construcción de una cultura por los derechos de la infancia realiza programas que incentivan el gusto por la lectura y la literatura, mediante el uso de lenguajes artísticos como la danza, la música, las artes dramáticas, las artes plásticas, la expresión corporal, entre otros. También, apoyan a las instituciones educativas en la construcción y ejecución de planes lectores.

Con diferentes propuestas de viaje para leer el entorno que rodea a los y las expedicionarios, en estos espacios, los niños y las niñas tendrán la posibilidad de explorar desde los sentidos, colores, sonidos, sabores y sensaciones que ofrece la casa donde nació Rafael Pombo y el barrio más antiguo de Bogotá: La Candelaria. (s. p)

Por otra parte, en el año 2014 la Dirección Local de Educación Preescolar y Básica (SED), a través del equipo de Oralidad, Lectura y Escritura presentó el concurso Leer y Escribir 2014-2015, titulado *La paz se habla, se lee, se escribe, se firma. Somos generación de paz*. En este concurso participaron estudiantes de preescolar hasta once de colegios públicos y privados de Bogotá, D.C., y se presentaron alrededor de 1280 trabajos que fueron asesorados y orientados por

Sánchez Sánchez Laura Lilitiana

maestros y maestras de la capital. También, en el mes de abril de 2015, la SED, lanzó el concurso Leer y Escribir 2015-2016, titulado *“Bogotá, ciudad que habla, lee y escribe. Una ciudad más humana al alcance de todos: niños y niñas”*, para que los estudiantes participen desde diferentes tipologías textuales (Ilustración y primeras grafías, cuento, poesía, reseña, crónica y ensayo).

Finalmente, la SED a través de la Dirección de Educación Preescolar y el equipo de Oralidad, Lectura y Escritura (OLE), invitaron en el año 2015 a maestras y maestros de colegios oficiales de Bogotá, D.C., a participar de los *“Talleres OLE: ecosistemas comunicativos a lo largo de la vida escolar”* realizados a través del convenio con la Universidad Nacional de Colombia. Estos talleres tuvieron dos propósitos: por un lado, construir estrategias con los docentes para integrar la oralidad, la lectura y la escritura como elementos transversales al currículo y por otro lado, fortalecer la conformación de redes de conocimiento.

Para concluir este aparte, es importante mencionar que el rastreo de esta información permitió identificar que la reflexión pedagógica frente a las prácticas del lenguaje en ciclo inicial, permite repensarlas desde las características e intereses de las niñas y los niños y desde la función real que tiene la lectura y la escritura en la vida de ellos. Se evidencia además, que la importancia de las prácticas significativas en lectura y escritura deben darse incluso desde antes del nacimiento para garantizar la participación de las niñas y los niños en la sociedad. Además, varias investigaciones coincidieron con la propuesta de hacer una mirada crítica y reflexiva frente a la enseñanza y aprendizaje de estos procesos culturales y sociales en la escuela.

2.2. Referentes teóricos

2.2.1. Lenguaje

Hace varias décadas se viene investigando la importancia de lenguaje y su relación directa con la educación. A través de algunas concepciones, enfoques e investigaciones la escuela ha construido propósitos frente al lenguaje como condición indispensable para que las niñas y los niños ingresen a la vida social, cultural y académica. De esta manera, las prácticas sociales del lenguaje se van configurando en prácticas reales donde la lectura, la escritura, la oralidad y otros lenguajes simbólicos tienen sentido y función en la sociedad.

En primer lugar, se concibe el lenguaje como la facultad humana e innata para comunicarse mediante los signos de la cultura. El enfoque histórico-cultural propuesto por Vygotsky (1995),

considera que la primera función de este es la comunicación y el intercambio social, con la cual se interactúa con la cultura y la sociedad. “La transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo” (p 18).

El lenguaje es el instrumento principal que requieren las niñas y los niños para construir el conocimiento e interactuar en el medio social y cultural dentro de la sociedad. Según Halliday (1979), la lengua desempeña la función social más importante para el desarrollo del niño como ser social “La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una “sociedad” [...] y a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores. (p.18). Para este autor el lenguaje es una forma de interacción social que permite expresar significados a través de la experiencia del mundo que rodea al ser humano y también de su mundo interno.

Ahora bien, desde el enfoque semántico-comunicativo que plantea el MEN (1998), la concepción de lenguaje es entendida como “la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar” (p. 24). De esta manera, la pedagogía del lenguaje se orienta en prácticas de enseñanza donde se reconozca los actos comunicativos a través de habilidades (hablar, leer, escribir y escuchar) que permitan el uso social del lenguaje a través de tipologías textuales, discursos, aspectos pragmáticos y socioculturales mediante el trabajo pedagógico.

De la misma forma, Dell Hymes (citado por MEN, 1998), se refiere a la competencia comunicativa como al uso del lenguaje en actos de comunicación en los actos comunicativos socio-culturales.

El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa. (p.46)

Lo anterior se refiere a una competencia que garantice una efectiva comunicación en situaciones reales de la cultura y que se van desarrollando a través del proceso de socialización en una situación cultural, real e ideológica.

2.2.2. Lectura y comprensión de lectura

A finales del siglo XX algunos autores retomaron el análisis de la lectura desde un enfoque sociocultural, cuestionando la lectura tradicional como práctica mecánica que requería de destrezas como la percepción auditiva, coordinación viso motriz y donde se requería únicamente la memoria. De esta manera, Goodman y Smith (citado por Dubois, 1994), afirmaron que la lectura es “un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje” y que la comprensión es la construcción del significado del texto, por parte del lector, de acuerdo con sus conocimientos y experiencias de vida.

María Eugenia Dubois (1994), señala además, que en la comprensión de lectura el autor debe aportar al texto sus experiencias y conocimientos, es decir, la comprensión es un proceso de creación del lector, algo que el sujeto aporta mientras lee, es un sujeto activo, creador de su propio conocimiento y director de su proceso de aprendizaje.

También, Fabio Jurado (2013), considera que un lector crítico es aquel que lee desde una actitud interrogadora y bucea en la profundidad del texto. “El lector crítico dialoga con el texto porque al interpretar actualiza el repertorio cognitivo y experiencial y entreteje relaciones diversas que convergen en puntos de vista, en posicionamientos frente al texto y frente al mundo” (p.72).

De la misma manera, el MEN (1998), afirma: “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (p.47). Es decir, la lectura no solo depende del texto, contexto o lector, sino que es la interacción de estos tres componentes que permiten darle sentido y significado al lenguaje escrito. También, para Josette Jolibert (2002), leer es “interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida” (27). La autora afirma que una persona lee para aprender y no aprende a leer primero “Leer es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle,

hasta un letrero, a un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario, un panfleto, etc” en el momento en que tenemos verdadera necesidad” (p.27).

2.2.3. Estrategias para la enseñanza de la comprensión de lectura

Para aprender y comprender un texto se requiere que la escuela sea constituya en una fuente mediadora en la enseñanza de la lectura comprensiva, dado que este proceso no lo hace el niño solo de la noche a la mañana. Para Isabel Solé (1992), “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” [...] implica al texto, a los conocimientos previos del lector, que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquél” (p. 17). Desde este modelo interactivo, el lector requiere de conocimientos de su entorno para la comprensión de lectura, interacción que se realiza a través de los conocimientos de su mundo y lo que encuentra en el texto. Para esto, se requieren de la decodificación y de algunas estrategias para la comprensión de lectura, las cuales se relacionan con “la capacidad de las personas para verificar, predecir y construir una interpretación del texto. “[...] la comprensión que cada uno realiza depende del texto que tiene el lector [...] el conocimiento previo con que se aborda la lectura; los objetivos que la presiden; y la motivación que se siente hacia la lectura” (p.34).

Quando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos, etc. La lectura nos acerca a la cultura, o mejor, a multiples culturas y, en este sentido, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. Podríamos decir tal vez que en la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando los objetivos del lector poseen otras características: leer por placer. (p.39)

Según la autora, las estrategias de lectura son procedimientos que implican lo cognitivo y metacognitivo, es decir, conocer y reflexionar sobre el propio conocimiento y que además ayude a la persona a representar, analizar y a tener flexibilidad para solucionar los problemas. De esta manera, se puede concluir que estas estrategias permiten formar lectores capaces de aprender a partir de diferentes tipos de texto, interrogar sobre su propia comprensión, establecer relaciones de lo que lee con sus conocimientos previos, cuestionar y modificar el conocimiento y transferir su conocimiento a otros contextos.

Por lo tanto, estas estrategias se deben facilitar a través de las diferentes fases de la lectura (antes, durante y después) para formar lectores activos y además, construyan significados y que los utilicen de forma competente y autónoma. Isabel Solé (1992) se refiere a las siguientes estrategias:

- ✓ Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/durante ella).
- ✓ Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura).
- ✓ Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura). (p.64)

La autora señala además, que las estrategias antes de la lectura se relacionan con la “[...] motivación para la lectura; objetivos de la lectura, revisión y actualización del conocimiento previo, establecer predicciones sobre el texto y generar preguntas sobre el” (p. 77). De esta manera, se ayuda al lector a “la necesidad de leer, ayudándole a descubrir las diversas utilidades de la lectura en situaciones que favorezcan su aprendizaje significativo [...] afrontar la actividad de lectura con seguridad, confianza e interés” [...] convertirle en todo momento en un lector activo, es decir, en alguien que sabe por qué lee y que asume su responsabilidad ante la lectura” (p.99).

También, identifica que durante la lectura del texto, el lector debe formular hipótesis, verificarlas y construir interpretaciones. Finalmente después de la lectura, la autora manifiesta que se deben utilizar estrategias para identificar la idea principal del texto, elaboración de resumen, formulación y respuesta de preguntas. De manera que, esta última estrategia es esencial para una lectura activa. “El lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por tanto, hacerla más eficaz” (p.137). las preguntas “[...] pueden llevarles a leer entre líneas, a formarse una opinión, a contrastar la información que se aporta con la que ya se tenía, contribuyen a que se aprenda a partir del texto, a construir conocimientos...” (p.141).

2.2.4. Niveles de lectura

Mauricio Pérez (2003)¹, considera que la evaluación se ha orientado a la exploración, fundamentalmente, de tres modos de lectura, o tipos de lectura. Esta orientación de la evaluación masiva tiene un sustento en las teorías discursivas y lingüísticas, así como en las investigaciones sobre psicología y cognición de la lectura y en las teorías semióticas y de la recepción del texto.

2.2.4.1. La lectura de tipo literal / Comprensión localizada del texto

En este tipo de lectura se explora la posibilidad de leer la superficie del texto, entendido esto local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado y función de signos como las comillas, o los signos de interrogación. Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Este modo de lectura tiene que ver también con la posibilidad de identificar relaciones entre los componentes de una oración o de un párrafo. En este modo de lectura se indagan, básicamente, tres aspectos básicos:

- a) *Identificación / Transcripción*: se refiere al reconocimiento de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto o el reconocimiento del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo, etcétera, a manera de transcripción.
- b) *Paráfrasis*: entendida como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.
- c) *Coherencia y cohesión local*: se refiere a la identificación y explicación de relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración.

¹ Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá, D.C: MEN. Página 40-43.

2.2.4.2. La lectura de tipo inferencial / Comprensión global del texto

En este modo de lectura se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones etcétera, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Aspectos como la coherencia y la cohesión son centrales en este tipo de lectura. En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, texto argumentativo, texto explicativo, etcétera, y la explicación del funcionamiento del fenómeno lingüístico.

De acuerdo con lo anterior, en este modo de lectura se exploran tres aspectos básicos: *Enciclopedia*: se trata de la puesta en escena de los saberes previos del lector para la realización de inferencias.

Coherencia global - progresión temática: se refiere a la identificación de la temática global del texto (macroestructura) y al seguimiento de un eje temático a lo largo de la totalidad del texto.

Coherencia global - cohesión: se refiere a la identificación y explicación de relaciones de coherencia y cohesión entre los componentes del texto para realizar inferencias.

2.2.4.3. La lectura crítico-intertextual / lectura global del texto

Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos. También, es necesario reconocer características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo. Por otra parte, en este modo de lectura se indaga por la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. Este tipo de lectura explora los siguientes tres aspectos básicos: De acuerdo con lo anterior, en este modo de lectura se exploran tres aspectos básicos:

- ✓ *Enciclopedia*: se trata de la puesta en escena de los saberes previos del lector para la realización de inferencias.
- ✓ *Coherencia global - progresión temática*: se refiere a la identificación de la temática global del texto (macroestructura) y al seguimiento de un eje temático a lo largo de la totalidad del texto. *Coherencia global - cohesión*: se refiere a la identificación y explicación de relaciones de coherencia y cohesión entre los componentes del texto para realizar inferencias.
- ✓ *Toma de posición*: tiene que ver con asumir por parte del lector, un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto.
- ✓ *Contexto e intertexto*: se refiere a la posibilidad de reconstruir e identificar el contexto comunicativo e histórico de aparición del texto, y la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto a su forma y su contenido. Intencionalidad y superestructura: se trata de explorar el reconocimiento de las intenciones comunicativas que subyacen a los textos.

2.2.5. Prácticas de lectura en primer ciclo

Para este apartado se retoma a Mauricio Pérez (citado en SED, 2010), quien afirma que las prácticas de lectura en primer ciclo, deben pensarse desde dos ámbitos: *los propósitos y las modalidades de lectura*. De esta manera, los propósitos están ligados con situaciones de seis tipos: lecturas funcionales, leer para aprender a escribir, leer para aprender a leer, leer para reconocer, la lectura como experiencia y la lectura de literatura. Este autor, se refiere a lecturas funcionales como aquellas que están orientadas a cumplir con propósitos comunicativos específicos: informarse, indagar un tema, seguir una instrucción, aprender, buscar información, etcétera. Estas lecturas pueden ser pensadas en cuatro niveles: literal, inferencial, crítica e intertextual. También, el autor se refiere al propósito de la lectura, ligado a la experiencia literaria:

- *La lectura como experiencia*, cuyo fin es que los niños vivan verdaderas experiencias de lectura ligadas a su universo de expectativas, emociones y gustos. En el diseño de situaciones de lectura, para que los niños vivan experiencias, Puede trabajarse con diversos tipos de textos, pero aquí ocupa un lugar privilegiado la literatura, en especial la infantil. Por ejemplo, el libro álbum es un género que se presta mucho para vivir este tipo de situaciones. Cuando hablamos de la lectura

como experiencia nos referimos a la vivencia, al mundo de lo emocional y estético, es decir, este tipo de situaciones tendrían un carácter que podemos nombrar como “gratuito”, en la medida que se lee por leer, por experimentar vivencias estéticas.

- *La lectura de literatura* como una especificidad, para comprender la particularidad del lenguaje literario, para acceder al patrimonio de la humanidad, a la cultura hecha texto, para construir un sentido estético que permita valorar, elegir, y aproximarse a las elaboraciones cuidadas del lenguaje literario. (p.39)

De esta manera el autor, no solo se centra en la lectura funcional, sino, en “la relación con la formación del sentido estético para aprender a valorar la literatura” (p.39), y en prácticas lectoras donde las niñas y los niños tengan experiencias estéticas desde el lenguaje y así valoren la literatura.

Pensamos que el oído del niño se educa para la literatura desde muy temprana edad. Cuando hablamos de literatura nos referimos a ese patrimonio de la humanidad registrado en textos, que cuenta con un alto nivel de elaboración en el lenguaje que emplea, que supone un trabajo de parte del autor para producir efectos estéticos en el lector: el asombro, la emoción, la alegría, etcétera. (p.39)

Finalmente, el autor se refiere a las modalidades de lectura, como algunas prácticas pensadas en la lectura en voz alta por parte de la docente o de un lector invitado, lecturas silenciosas, prepararse para leer, lecturas comentadas en grupos pequeños y a lectura rotada.

2.2.6. Lectura en voz alta por parte del docente

La práctica de la lectura en voz alta en la escuela tiene efectos muy positivos. Es un instrumento didáctico que fortalece capacidades de expresión, concentración, creación, manejo de emociones, fortalecimiento de habilidades comunicativas, imaginar, pensar, inferir, entre otros. En este sentido, para que la lectura en voz alta por parte del maestro sea significativa, se debe hacer un uso adecuado del manejo de la voz, gestos, miradas, proxémica, ritmo, pronunciación, entonación, entre otros.

Según Mauricio Pérez, (citado por el MEN, 2013), a través de la voces de otros, el niño se va enterando de la existencia de otros mundos, diferentes expectativas, otras alegrías, otras angustias, otros modos de ser, y es a través de la voz de la maestra que el niño tendrá acceso a mundos lejanos.

Necesitamos definitivamente, pensar la lectura como práctica y como experiencia estética. Lo que queda después de leer, lo que se siente al leer, lo que nos pasa al leer, son vivencias que tienen que ver con un sentido tanto descuidado en tiempos de pragmatismo y búsqueda de la eficacia a toda costa: se trata del sentido estético, esa posibilidad de, al leer, sentir la cadena de las palabras escritas o escuchadas, palabras dichas, la posibilidad de saborear el trabajo que se ha realizado sobre el lenguaje al elegir, juntar, poner las palabras una al lado de otra, ese sentir respirar las palabras al leer. De eso se trata. Y quien aprende a disfrutar ese legado del lenguaje, aprende de paso a reconocer la belleza de la gramática de su lengua, aunque suene extraño. Por eso, un lector ama su lengua, ama estar en esos momentos mágicos en que dos palabras se encuentran por primera vez. (p.113)

También, El Ministerio de Educación de Chile (2013) considera:

Una de las funciones que se ve más favorecida es la de escuchar, en todas sus formas, en especial, la apreciativa, que no siempre se contempla en el sistema escolar. El escuchar apreciativo es el escuchar por placer, por el mero gusto de recibir algo que es bello, leído por alguien que lo hace bien y que también disfruta de la calidad del texto. Asimismo, se desarrolla la capacidad de escuchar en forma analítica. Esta acrecienta, en forma significativa, la comprensión auditiva, y eso se relaciona con la comprensión de lectura. Al escuchar, los niños practican habilidades del pensamiento tan importantes como predecir, analizar, relacionar e inferir. (p.20)

En este sentido, Jim Trelease (citado por Fundalectura, 2014), afirma que se lee a los niños por las mismas razones que se les habla: para tranquilizarlos, para entretenerlos, para crear lazos; para informarles o explicarles algo, para despertar su curiosidad, para inspirarlos. Pero también para prepararlos para que asocien lectura y placer, crear las bases del conocimiento, construir vocabulario y ofrecerles un modelo de lector. “Recuerde: el arte de escuchar se adquiere. Debe enseñarse, cultivarse, gradualmente. No se adquiere de la noche a la mañana” “Una vez que haya terminado de leer, dé tiempo para que se converse sobre la lectura, tanto en casa como en clase. Un libro suscita pensamientos, esperanzas, miedos y descubrimientos” (p.1).

Según Fernando Vásquez (como se citó en La Lectura en Voz Alta como Estrategia Didáctica, 2010), “la lectura en voz alta, la lectura dramatizada (esa que implica ejercita miento y dominio de la respiración) es un gancho eficaz para la seducción. Sin lugar a dudas, y eso se cumple desde el cazador prehistórico de las cavernas, es a través del encantamiento del oído como logramos poner en sintonía al hombre con el mundo de lo imaginario” (p.26).

Por su parte la SED, (2010), indica al respecto:

Leer de viva voz permite al niños explorar sus emociones, compartir y expresar sus temores y sus sueños, identificarse con los personajes, adquirir nuevo vocabulario y familiarizarse con el funcionamiento de la lengua escrita, mediante operaciones como anticiparse, interpretar, hacer inferencias y comentar las historias, sin que ello implique obligarles a contestar preguntas sobre lo leído, sino más bien, motivarles a conversar, en un ambiente espontáneo, sobre los libros y sus vidas. (p.62)

2.2.7. La escritura como parte del desarrollo del lenguaje en el niño

La escritura es parte fundamental en el desarrollo del lenguaje, es otra de las formas en que el sujeto manifiesta realidades, deseos o posturas. El lenguaje escrito es una función lingüística separada del lenguaje oral en su estructura y en su forma de funcionamiento. Además, en la escritura se manifiestan intenciones comunicativas, con un alto nivel de complejidad pero, con una misma intención comunicativa. Veamos una referencia clave de Vygotsky (1995), sobre este concepto:

El niño tiene muy poca motivación para aprender a escribir cuando se le empieza a enseñar. No siente la necesidad de hacerlo y tiene sólo una vaga idea de su utilidad. En la conversación cada frase está impulsada por un motivo; el deseo o la necesidad conducen a efectuar pedidos, las preguntas a solicitar respuestas, y la perplejidad a pedir una explicación. Las motivaciones cambiantes de los interlocutores determinan en cada momento el rumbo que tomará el lenguaje oral, que no tiene la necesidad de ser conscientemente dirigido, la situación dinámica se hace cargo de ello. Las motivaciones para la escritura son más abstractas, más intelectualizadas, y están más distantes de las necesidades inmediatas. En el lenguaje escrito estamos obligados a crear la situación, a representárnosla. Esto requiere una separación de la situación real. (p. 75)

Además, el autor manifiesta que la escritura debe ser algo natural para el niño, no algo interpuesto. Al momento de escribir, el niño debe comprender los sonidos (fonemas) de cada palabra, examinarlo y representarlo en símbolos alfabéticos, los cuales tuvo que haber memorizado y estudiado para finalmente colocar las palabras en secuencia para formar una oración. Lo anterior, implica el acompañamiento constante del adulto o el maestro, y la escuela debe privilegiar espacios y tiempos significativos donde se desarrolle esta competencia comunicativa. La experiencia ha demostrado que el niño con una zona más amplia que la de su desarrollo próximo tendrá un mejor rendimiento escolar y lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo. Dicho anteriormente, el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje, y por consiguiente requiere de bastante esfuerzo de quien escribe, debe ser riguroso y pensando, es decir, deben existir unas fases en el proceso de composición escrita (versión en borrador y versión en limpio). Vygotsky (1995), reconoce:

En el lenguaje escrito, donde falta una base situacional y expresiva, la comunicación sólo puede ser lograda a través de las palabras complicadas, de ahí el uso de los borradores. La diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental. La planificación es importante en el lenguaje escrito, aun cuando no confeccionemos un borrador. Generalmente nos decimos a nosotros mismos lo que vamos a escribir; esto también es un borrador, aunque sólo mental. (p.106)

También, el autor considera que la escritura es un proceso social e individual en el que se configura un mundo y se pone en juego saberes, competencias, interés y que a la vez está determinado por un contexto social y pragmático que determina el acto de escribir.

Al mismo tiempo, la teoría constructivista, considera al sujeto como un ser cognoscente, que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea y adquirir conocimiento a través de la resolución de interrogantes que el mundo le plantea. Este sujeto aprende a través de sus acciones sobre los objetos del mundo y construye sus propias categorías de pensamiento y las organiza. De lo anterior, las investigaciones sobre el desarrollo de la escritura de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), sostienen que la teoría Piagetana “introduce a la escritura como objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje en tanto al sujeto cognoscente. [...], la obtención del conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto. Un sujeto activo es un sujeto que

compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc., en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva según su nivel de desarrollo” (p.32).

2.2.8. Los niveles de la escritura en el niño

Las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), evidenciaron que el desarrollo de la escritura en el niño pasa por unos niveles de evolución y que desde temprana edad el niño puede producir textos con sentido, dependiendo de las influencias ambientales y de las concepciones infantiles. En este sentido, las autoras plantearon cinco niveles en el desarrollo de la escritura en el niño. “Cuando un niño comienza a escribir produce trazos visibles sobre el papel, pero además y fundamentalmente pone en juego sus hipótesis acerca del significado mismo de la representación gráfica” (p.40).

Nivel 1: En este nivel el niño reproduce grafismos a partir de líneas curvas, rectas o de combinaciones de ambas que además, tienen un significado particular, es decir, cada niño puede interpretar su propia escritura, pero no la de los otros. Estas representaciones no están diferenciadas del dibujo o de las letras porque se parecen mucho y todavía no tienen una determinada forma sonora, pero sí, que el niño trate de reflejar en la escritura algunas características del objeto, además, las grafías son variadas y la cantidad de grafías es constante. En lo que respecta a la interpretación de la escritura en este nivel, la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas. Otro dato recogido en este nivel, se relaciona con la aparición de intentos de correspondencia figurativa entre la escritura y el objeto referido, es decir, que el niño espera que la escritura de los nombres de personas sea proporcional al tamaño o edad de esa persona y no a la longitud del nombre correspondiente. En este nivel la lectura de lo escrito es siempre global, y las relaciones entre las partes y el todo distan mucho de ser analizables: así, cada letra vale por el todo.

Nivel 2: Este nivel se caracteriza por atribuirle significados diferentes a las formas escriturales. En este sentido, el progreso gráfico más evidente es que la forma de los grafismos es más definida y más parecida a la de las letras convencionales, en tanto, el niño considera que se necesita una cantidad mínima de grafismos para escribir algo. En este nivel, la adquisición de ciertas formas fijas está sujeta a contingencias culturales y personales. Utiliza líneas curvas,

palos, círculos, pseudoletas, y en algunos casos letras que reconoce de su nombre o porque en su contexto las ha visto y también símbolos como números. En este nivel, la utilización de los modelos conocidos para prever nuevas escrituras comparte las características básicas de las escrituras del nivel precedente: cantidad fijas de grafías y variedad de grafías. Finalizando este nivel, el niño identifica que los textos tienen significados, e identifica que lo que escribe puede decir algo.

Nivel 3: A este nivel, las autoras lo llaman *hipótesis silábica*. El niño intenta darle un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. Durante este periodo evolutivo, el niño identifica que cada letra vale por una sílaba y que la escritura representa partes sonoras del habla. Ahora bien, la utilización de vocales, pueden funcionar como representación de cualquier sílaba en la cual esas vocales aparezcan. A pesar de que puedan escribir el nombre propio de ellos y otras palabras utilizan la hipótesis silábica para escribir otras palabras. Algunos puntos importantes de este nivel es que la hipótesis silábica es una construcción original del niño, que no puede ser atribuida a una transmisión por parte del adulto. No solamente pueden coexistir con formas estables aprendidas globalmente, sino que puede aparecer cuando aún no hay letras escritas en sentido estricto. Las autoras reconocen que en este nivel, aunque el niño escriba correctamente su nombre propio y otras palabras (mamá y papá) utiliza la hipótesis silábica para el resto “utilización sistemática de la hipótesis silábica aplicada al nombre propio” (p.278).

En este sentido, reconocen que el nombre propio como modelo de escritura, es la primera forma escrita dotada de estabilidad y muy importante en el desarrollo de la escritura en el niño. Cuando se pasa de la escritura de sustantivos a la escritura de oraciones el niño puede seguir utilizando la hipótesis silábica, o bien pasar por otro tipo de análisis, pero buscando siempre las unidades menores que componen la totalidad que se intenta representar por escrito. “En otros términos, el análisis lingüístico de la emisión depende de la categorización inicial: si se parte de una palabra se trabaja con sus constituyentes inmediatos (las sílabas); si se parte de una oración se trabaja con sus constituyentes inmediatos (sujeto/ predicado o bien sujeto/predicado o bien sujeto/verbo/complemento)” (p.260).

Nivel 4: Al llegar a este nivel, se pasa de la hipótesis silábica a la alfabética, es decir, correspondencia silábico-alfabética. Su evolución radica en que el niño abandona la hipótesis silábica a la alfabética. “descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya “más allá” de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías (ambas exigencias puramente internas, en el sentido de ser hipótesis originales del niño)” (p.260). En este nivel, el niño ha elaborado dos ideas importantes: que hace falta una cierta cantidad de letras para que algo se pueda leer, y que cada letra representa una de las sílabas que componen el nombre. Esta etapa es un espacio transicional, en tanto el niño está preparado para una escritura con el código alfabético convencional, en tanto paso a paso introduce la consonante y la sílaba para darle un sonido.

Nivel 5: El final de esta evolución termina con la escritura alfabética. Al llegar a este nivel, el niño reconoce que cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir. “Esto no quiere decir que todas las dificultades hayan sido superadas: a partir de este momento el niño afrontará las dificultades propias a la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto” (p.269).

2.2.9. Niveles de construcción de un texto

En primer lugar, Rita Flórez (2011) manifiesta que en la alfabetización inicial, la conciencia fonológica es la habilidad para segmentar y manipular las palabras en operaciones como identificación de sílabas, fonemas, sonidos iniciales y finales de una palabra y detección de rimas. La autora manifiesta además que esta práctica fortalece los procesos de alfabetización inicial a través del trabajo del principio de correspondencia entre los fonemas y las letras. En este sentido, las actividades de conciencia fonológica deben organizarse con propósitos de aprendizaje, los niveles de razonamiento del niño, ser dinámicos y reflexivos.

En segundo lugar, Rita Flórez y Clemencia Cuervo (2005), consideran que en el proceso de escritura de un texto se requiere que el escritor se formule metas e identifique la audiencia, es decir, el grupo al cual está dirigido el texto. También, el escritor debe identificar que los textos tienen que ver con “Los tipos o marcos que le dan forma particular a un escrito: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo. Aunque estos textos deben combinarse, deben

reconocerse alguno como predominante” (p.29). Además de lo anterior, las autoras reconocen que componer un texto no se cumple en un solo acto, es decir, que el escritor debe reconocer unos niveles para la construcción de su texto e identificar que las versiones de un texto “cada uno de los textos que se van produciendo a medida que se avanza en el proceso de componer un escrito” (p.33), son indispensables y necesarias en el proceso de construcción de un texto.

De la misma manera, las autoras sustentan que la escritura es un proceso que requiere de ciertas operaciones mentales, las cuales se dividen en operaciones de alto y bajo nivel. Las operaciones de alto nivel, son procesos mentales del escritor que ocurren antes, durante y después de producir un texto, y las operaciones de bajo nivel tienen que ver con habilidades secretarias, es decir, la ortografía, los signos de puntuación, la distribución del texto en la hoja, entre otros aspectos. Las autoras afirman además, que no concibe la escritura como un producto terminado, que aparece mágicamente en un único y rápido acto. Por el contrario, se interpreta la escritura como la composición de una obra de arte, que por humilde que sea, requiere de un trabajo artesanal.

Escribir es un acto complejo porque impone demandas simultáneas sobre el escritor. Cuando una persona escribe tiene que ocuparse de buscar contenidos y generar nuevas ideas, decidir cómo organizar el texto, pensar a qué audiencia va dirigido, tener muy claro qué efecto quiere lograr, manejar el lenguaje para conseguir ese efecto, utilizar la sintaxis correctamente, seleccionar vocabulario, tomar decisiones sobre mecanismos de estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía, producir un texto claro y transparente, lograr un texto que tenga energía, utilizar adecuadamente la puntuación para comunicar los significados deseados y controlar la longitud del texto. (p.1)

También, manifiestan que en el acto de escribir intervienen aspectos importantes como el ambiente inmediato de la tarea de escribir, donde influyen las exigencias cognitivas y lingüísticas que imponen los diferentes tipos de texto (contenido, estructura, y forma del texto), las características de la audiencia y el motivo de la escritura. Pero también, incluye en el acto de escribir aspectos como el conocimiento que trae el escritor en el momento de sentarse a componer, el temperamento del escritor y además el componente emocional. En este sentido y gracias a los modelos cognitivos de la escritura, las autoras sugieren tres subprocesos en el acto de escribir; el primer proceso tiene que ver con la planificación del texto, seguido de la transcripción/ traducción y finalmente la revisión/ edición del texto final.

Del mismo modo, Josette Jolibert (como se citó en Revista Internacional Magisterio, 2012), considera que construir textos requiere de no solo competencias lingüísticas sino también, “se debe construir respecto a las competencias (saber hacer), conductas (saber ser), en conocimientos (saberes en general) indispensables para la construcción de textos”, en la “utilidad y las diferentes funciones de la escritura”, del “poder que otorga el dominio adecuado de la escritura” y “el placer que puede producir la producción de un escrito: placer de inventar, de construir un texto, de comprender cómo funciona”(p.44).

A continuación se describe cada uno de los subprocesos definidos por Rita Flórez y Clemencia Cuervo (2005).

a. Planeación de un texto

Para empezar a escribir, el escritor debe pensar por ejemplo en el tema (contenido acerca del cual trata un texto oral o escrito) el propósito (lo que el escritor quiere lograr con el lenguaje), y la audiencia (destinatarios del texto, se tiene en cuenta la forma, el contenido y el vocabulario que se va a utilizar). “En el proceso de composición de un texto, cuando se planea ya se está escribiendo. “Desde que surge *una motivación genuina* para escribir, se empiezan a incubar las ideas y se activa la invención-termino que se ha utilizado para describir la búsqueda activa de ideas” (p.88). Algunas estrategias que ayudan en la planificación de un texto incluyen tomar notas, realizar lluvia de ideas, hacer listas, formular preguntas y responderlas trabajar colaborativamente, y escribir de manera libre, “técnica que se caracteriza por dejar fluir el pensamiento libremente a través de la escritura. Se requiere que la persona exprese las ideas tal como van apareciendo en la mente” (p.96).

b. La transcripción

La transcripción se describe como el proceso de escritura de la primera versión del texto. En este subproceso se tiene en cuenta la escritura de un buen párrafo “Es una unidad de pensamiento relacionada con la exposición concisa de una idea única. Todos los detalles-razones, ilustraciones, hechos-utilizados deben relacionarse con la idea-control” (p.139). Durante este proceso se le da lugar a la traducción de ideas en palabras y estructuras sintácticas, además, se da un movimiento desde el pensamiento al papel y del papel al pensamiento. “Lo que va quedando escrito puede tener el poder de transformar el pensamiento” (p.140).

Por tanto, la primera versión del texto se constituye en el andamiaje del texto. “La meta de este subproceso debe ser terminar con una versión que le permita emprender el camino de la revisión, que no podrá ser posible si no existe “un algo” que revisar” (p.142). Durante este subproceso de composición del texto, el escritor va tomando decisiones que pueden modificar o enriquecer aspectos de la planeación. Las autoras señalan que para guiar la transcripción de la primera versión del texto se requiere dos aspectos en el texto total: la cohesión y coherencia.

Cohesión

La cohesión es la cualidad del texto que permite relacionar entre sí los elementos que lo constituyen. Los recursos cohesivos son elementos lingüísticos que sirven para establecer relaciones estructurales y semánticas entre los elementos de un texto, contribuyen a la continuidad y coherencia del escrito, se expresan a través de la gramática y el vocabulario y se manifiestan en el uso de enlaces cohesivos.

Mecanismos de cohesión

- ✓ Referencia: Es una relación semántica en que la información necesaria para la interpretación de algún elemento del texto se encuentra en otra parte del mismo. Existen tres tipos de referencia: pronominal (pronombres personales) demostrativa (pronombres demostrativos) y comparativa.
- ✓ Elipse: La elipse es la omisión de un elemento del enunciado porque se sobreentiende.
- ✓ La sustitución: La sustitución es el reemplazo de un elemento por otro.
- ✓ Recursos léxicos: Son efectos cohesivos que se logran a través de la selección de vocabulario. Pueden ser mediante el uso:
 - * de la misma palabra
 - * de sinónimos
 - *superordinados o palabra general
- ✓ La conjunción: Se utiliza para expresar la relación lógica entre los enunciados de un texto. Se realiza por medio de elementos lingüísticos que sirven para enlazar palabras, oraciones o párrafos.

- ✓ **Coherencia:** Es una unidad de sentido, cuando se dice que un texto es coherente, queremos decir que está organizado lógicamente y que se puede interpretar. La coherencia de un texto puede ser interna o externa.
- ✓ **Coherencia interna:** Se manifiesta por medio de una estructura significativa que tiene organización lógica y armónica sintáctica, semántica y pragmática entre sus partes.
- ✓ **Coherencia externa:** Depende de los factores que se encuentran fuera del texto. El texto conecta con otros textos y con experiencias anteriores del lector u oyente que le proporcionan marcos de referencia para la interpretación.
- ✓ La coherencia surge de la interacción entre la estructura del texto y la interpretación del lector, que ha de contar con datos contextuales. Para facilitar la coherencia, un texto debe cumplir algunas condiciones básicas:

* Debe ser relevante.

* Debe presuponer correctamente la información conocida.

* Debe tener un tema central alrededor del cual se desarrolla la información secundaria.

* Debe argumentar o exponer las ideas de manera adecuada.

* Debe emplear los mecanismos de cohesión necesarios.

c. La revisión/ edición

La revisión involucra observar la primera versión y asegurarse de que incluya la información necesaria para cumplir el propósito, además, de que sea clara y efectiva. La edición se refiere a concentrarse en los detalles de la gramática, la puntuación, la ortografía y la selección del vocabulario. En la revisión de la primera versión del texto, se busca que la composición de texto, tenga coherencia y la cohesión del texto total, de los párrafos y de las oraciones.

Oración: Una oración nombra algo o alguien (éste es el sujeto) y nos dice algo acerca de un sujeto (éste es el predicado).

Sujeto + Verbo + Objeto + Complemento(s)

En la revisión, el escritor debe tomar decisiones sobre lo que es necesario arreglar o lo que se puede excluir. “En la revisión se lucha por precisar y clasificar el significado, es decir, por disminuir la discrepancia entre lo que se tiene en la mente y el corazón y lo que aparece en el papel o en la pantalla” (p.200). En general, la revisión de un texto es una operación que se lleva a cabo en todos los niveles del escrito: palabras, oraciones, párrafos y el texto total. Además de la claridad, la revisión debe ocuparse de lograr concisión y el uso adecuado de los énfasis. Finalmente en la edición del texto, el escritor debe revisar el uso de signos de puntuación, la ortografía, algunas incorrecciones del lenguaje, niveles de títulos, entre otros.

2.2.10. Tipologías textuales

Fabio Jurado (2014), afirma que en la producción textual, el texto debe responder a un propósito comunicativo, debe estar dirigido a alguien y presentar un contenido organizativo de acuerdo a formas convencionales. En este sentido, el autor manifiesta que los géneros textuales deben presentar secuencias predominantes, como narrativa, explicativa, descriptiva, argumentativa e instruccional:

- La secuencia *narrativa* procura contar qué sucede o le sucedió a unos actores participantes en ciertos acontecimientos desarrollados en el tiempo. Uno de los hechos narrados es el conflicto que debe resolverse. Es predominante en el género cuento, entre otros.
- La secuencia *explicativa* es la que se usa para decir por qué o cómo se produce un fenómeno, está muy presente en el género llamado divulgación científica.
- La secuencia descriptiva se refiere a las propiedades de los objetos. Los textos descriptivos responden a las preguntas relacionadas con ¿qué y cómo es? El relato es un género predominantemente descriptivo.
- La secuencia *argumentativa* es la que presenta tesis o una posición frente a un tema y unos argumentos para defenderla. Su intención es la persuasión a través de la verosimilitud y no de la verdad.
- La secuencia *instruccional* o instructiva responde a las preguntas: ¿qué hacer y cómo hacerlo?, e incluye los procedimientos, reglas, regulaciones y estatutos que especifican ciertos comportamientos. (p. 44)

Ahora bien, para T. A Van Dijk (citado por Josette Jolibert, 2002), las superestructuras son principios que organizan el discurso. Poseen un carácter jerárquico que define en forma gruesa la

“sintaxis global” del texto. Para la autora, las superestructuras textuales deben ser percibidas y utilizadas por las niñas y los niños. Un ejemplo claro son las *siluetas*, es decir, la distribución espacial y la función de los bloques de texto que la conforman y también la dinámica interna de un texto, bien sea, la iniciación del texto, su cierre y- entre los dos- su lógica organización (informaciones jerarquizadas, cronología, progresión semántica, entre otros). También, la autora clasifica por tipos de textos las historias, fichas técnicas, poemas, historietas, canciones, afiches, páginas del guía de teléfono, extractos de diccionarios, avisos publicitarios, entre otros.

Al lado de ello, Rita Flórez y Clemencia Cuervo (2005), consideran que los tipos de textos hacen referencia al orden en el que se desarrollan las ideas. “Los diferentes tipos de texto corresponden a los diferentes marcos o superestructuras que se activan cuando usted necesita transmitir una actividad comunicativa específica” (p.110).

Ahora veamos, lo que establece el MEN, (1998), respecto a tipologías textuales, de acuerdo a unos criterios de intencionalidad y a sus distintas modalidades.

Tabla 1. Tipologías Textuales

TIPO	MODALIDAD
Informativos	Noticia Nota de enciclopedia Artículo periodístico Afiche Circular Carta
Narrativos	Cuento Novela Mito Fábula Obra de teatro Historieta Relato cotidiano
Argumentativos	.Ensayo Artículo de opinión Reseña Editorial de un periódico o revista
Explicativos	Reseña Receta Reglas de un juego Instrucciones para armar un juguete, un mueble, instalar un electrodoméstico, entre otros.

2.2.11. Reparar la escritura de los textos dentro del aula: compromiso del maestro y el estudiante

Es necesario que dentro de la práctica pedagógica, se diseñen propuestas que faciliten y mejoren la producción de textos en las niñas y los niños. Por tanto, es importante trabajar en la intención comunicativa de los textos, crear situaciones reales donde experimenten la necesidad de escribir, descubran su función social, y además, experimenten el gusto por producir textos funcionales. En este sentido, una de las propuestas del proyecto de investigación, se centró en la producción de textos desde diferentes tipologías textuales. Por consiguiente, la revisión de los escritos por parte del maestro y los escritores fue parte fundamental para mejorar y profundizar en el proceso de composición del texto. Daniel Cassany (2004), manifiesta:

Escribir es una habilidad espontánea como conversar. El escritor no redacta los textos a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, redacta borradores. [...], o sea, que corregir o revisar forma parte del proceso de redacción, es un subproceso más allá al lado de otros, como buscar ideas, organizarlas, o redactar. (p.19)

Para este autor, la corrección de lo escrito, es una técnica didáctica (variada, flexible y prescindible), que puede realizar por grupos, individual o mejor aún en una estrecha relación de profesor-estudiante. Además, puede ser divertida, e incluso entusiasmadora, activa, motivante, y lo más importante, implica que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje. El autor, propone técnicas variadas de corrección y afirma que lo importante de estas es saber utilizarlas en el momento preciso y con las personas adecuadas. Algunos de los objetivos que propone en la corrección de lo escrito se relacionan con que el estudiante tenga alguna información precisa sobre algún aspecto específico (ortografía, léxico, gramática, darle instrucciones para que corrija las faltas, desarrollar sus estrategias de composición, que el estudiante mejore su escritura, entre otros).

Decidir qué objetivos didácticos tiene la corrección es el primer paso para construir una práctica eficaz. Si sabemos dónde queremos llegar es mucho más fácil decidir qué haremos (qué corregimos), cómo (procedimientos), cuándo y con qué (técnicas, actividades...). Sin saber nuestro destino, es mucho más difícil escoger un camino y un medio de transporte. (p.30)

Además, Cassany considera que algunos aspectos a corregir pueden ser normativos, de coherencia, y cohesión. Una de las técnicas para reparar la escritura, invita a que el profesor marque los errores sin corregirlos, es decir, con la ayuda de unas marcas para corregir lo escrito en la primera versión (borrador). Algunos objetivos para utilizar estas *marcas de corrección* se relacionan con:

- Marcar los errores de la redacción sin dar la solución correcta, para que sea el mismo alumno el que los reformule.
- Disponer de un sistema de señales o marcas que permita dar información precisa sobre el tipo de error cometido.
- Compartir entre alumnos y maestro el sistema de marcas. (p.71)

De aquí que, la característica más importante de la técnica es que resitúa la corrección en el ámbito real al que pertenece, dentro del proceso de escribir [...], el alumno debe responsabilizarse de su propia corrección, aunque reciba ayuda del maestro. [...], de esta manera, el acto de releer un texto corregido, que tenía antes poco interés, se convierte en un ejercicio activo, en el que el alumno tiene que esforzarse para comprender los errores y rectificarlos.

2.2.12. Secuencias didácticas como recurso para la producción textual en el aula

Diferentes autores y desde la misma praxis se hace evidente que la escuela es la encargada de orientar el aprendizaje de la lectura y la escritura, es por eso que las secuencias didácticas son un instrumento que darán sentido a estas prácticas socioculturales y además, lograr una educación integral. Anna Camps² refiere que es necesario establecer secuencias didácticas que se fundamenten en la producción escrita y en el establecimiento de objetivos claros y específicos que den sentido a estas prácticas. La autora señala que, la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) que define por las características siguientes:

1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.

² Camps, A. (1995). "Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela". En: Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, n° 5, Barcelona: Graó, pp. 21-28.

2. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.

3. Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de “foco” de la actividad. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje

4. El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación.

La *preparación* es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guíen la producción; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Tiene lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

La fase de *producción* es aquella en que los alumnos escriben el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc.: se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc. Durante la tarea, los escritores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita.

La *evaluación* debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es por lo tanto una evaluación formativa. Las tres fases pueden interrelacionarse. Se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas, etc.

5. En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre oral y escrito y entre lectura y escritura. La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases. La lectura y el análisis de textos juegan distintas funciones, una de las cuales es ofrecer «modelos» textuales que sirvan de punto de referencia.

2.2.13. Las rejillas como instrumento de evaluación de la producción textual

El MEN, (1998), para facilitar la evaluación dentro del proceso de producción textual, propone la utilización de rejillas. Son herramientas gráficas que permiten una visión total de la información para interrogar los textos. En esta, se deben establecer unos criterios, es decir, unas características o propiedades para elaborar juicios. “Los criterios explícitos en el momento de la producción son de vital importancia a la hora de evaluar ya que este proceso consistirá en una contrastación entre lo establecido y lo que aparece realmente en el texto. [...] las rejillas son flexibles e intercambiables, se van transformando en la medida en que los criterios se van modificando y afinando en el desarrollo del proyecto de escritura” (p.119).

2.2.14. Las carpetas como instrumento de evaluación en la producción textual

Según Mabel Condemarín (1995) dentro del movimiento de evaluación auténtica y su relación con evaluar las habilidades de lectura y escritura dentro de contextos reales y situaciones donde estas habilidades se ponen en práctica, el uso de las carpetas estimula la participación activa de los estudiantes y profesores en el proceso de evaluación. “proporcionan a todos evidencias tangibles y comprensibles y promueven la reflexión y el análisis del desarrollo de las habilidades a lo largo del tiempo” (p.5). Algunas de las razones principales en el uso de las carpetas, se relaciona con que la lectura y la escritura son procesos complejos y que su uso permite recoger muestras de los procesos afectivos y cognitivos que se expresan a través de las actividades de alfabetización.

2.2.15. La educación artística en ciclo inicial

Las experiencias artísticas en la escuela permiten construir ambientes de aprendizaje y enseñanza, permitiendo a las niñas y los niños una nueva forma de relacionarse con la realidad. En este sentido, los lenguajes artísticos invitan a leer el mundo más allá de las palabras a través de la

expresión y la comunicación de múltiples lenguajes (pintura, música, danza, escultura, plástica, entre otros) y además, generan experiencias significativas que aportan a su desarrollo integral. La SED (2010) afirma:

El arte involucra al descubrimiento y el disfrute de diversas sensaciones; invita a los niños y las niñas, con la orientación de maestros y maestras, a experimentar a partir de las diferentes posibilidades que les ofrece su cuerpo y el manejo de distintos materiales. Las experiencias artísticas son en sí mismas una excelente oportunidad para expresar, comunicar, representar, apreciar, descubrir y crear desde la vivencia con otros y con el entorno. (p.63)

De la misma manera, la diversidad de lenguajes artísticos a través de sus símbolos y códigos permiten darle significado al legado cultural que ha dejado la sociedad. Por tanto, el MEN, (2014), señala que “Contemplar el arte como una actividad inherente al desarrollo infantil contribuye a evidenciar que posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético” (p.15).

El arte posibilita integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida de las niñas y los niños. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido. (p.15)

2.2.16. Literatura

La literatura en la educación inicial permite a través de la palabra construir el lenguaje oral, escrito y no verbal, además de tener un vínculo con el desarrollo emocional, cognitivo, lingüístico y cultural de los niños y las niñas. También, la literatura permite acercarse no solo con el lenguaje escrito, sino, con otros lenguajes y así tener la posibilidad de preguntar, expresar emociones, crear, recrear y desarrollar el pensamiento. Para Michèle Petit, (2013), “La literatura, en todas sus formas (poesía, cuentos, novelas, teatro, diarios, tebeos, ensayos – siempre y cuando estén escritos, trabajados -, etc.), aporta un soporte remarcable para despertar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de simbolización, de construcción de sentido” (p.14).

Del mismo modo, Yolanda Reyes, (MEN, LEER para comprender, ESCRIBIR para transformar. , 2013), considera que es posible “enseñar” la experiencia esencial de la literatura “su poder para revelarnos sentidos ocultos y secretos: para conmovernos, y aterrarnos y zarandearnos y nombrarnos y hacernos reír o temblar, y para hablar de todo aquello que no se dice, de labios para afuera, en las visitas” (p.67). Por su parte, la SED (2010), se refiere a la literatura infantil como:

El arte de jugar con el lenguaje -no solo con el lenguaje verbal, ni exclusivamente con el lenguaje escrito, sino con múltiples lenguajes- para imprimir las huellas de la experiencia humana, elaborarla y hacerla comprensible a otras personas. Esa voluntad estética que nos impulsa a crear, recrear y expresar nuestras emociones, nuestros sueños y nuestras preguntas, para contarnos: “noticias secretas del fondo de nosotros mismos”, es un lenguaje simbólico, es fundamental en el desarrollo infantil (p. 56).

2.2.17. Lenguajes integrados: Literatura y música en ciclo inicial

Las posibilidades de integrar los lenguajes artísticos dentro en el aula permiten articular saberes y aprendizajes. María Clemencia Vanegas (2009), afirma que la palabra se incorpora a la música en la canción infantil para relacionar múltiples elementos del arte y así potenciarse mutuamente. En Colombia los compositores para niños y niñas tienen una relación directa con la literatura. “El ritmo, la rima, la imagen poética, el lenguaje conciso y lleno de evocaciones de la canción y del juego de palabras apelan a aquella parte de nuestra primera conciencia del mundo, en la que fuimos seres de escucha, antes de sujetos de lenguaje” (p.1). Pero también, la música despierta el interés por la palabra y libro. Es una oportunidad que a través de la canción, conecta los libros, el juego y la música. “el arte (el literario y el musical) son oportunidades para estimular el mundo sensible de manera grata, ojalá placentera. No todas las actividades deben ser divertidas o lúdicas, pero sí deben ser por lo menos retadoras, interesantes e invitar a la exploración de los lenguajes y sus posibilidades expresivas” (p.2). También Wooten, V (2012), afirma:

La música es un lenguaje y tanto la música como el lenguaje verbal, sirven para los mismos propósitos: pueden ser usados para comunicarse con los demás, pueden ser leídos y escritos, pueden hacernos reír o llorar, sirven para hacer pensar o dudar, y con ellos podemos dirigirnos a uno o a varios al tiempo; ambos nos hacen mover. En algunos casos, la música puede ser mejor que la palabra, porque no es necesaria que sea entendida para que sea efectiva.

2.2.18. Lenguajes integrados: Literatura, expresión plástica y visual en ciclo inicial

Ahora bien, el encuentro con diferentes autores y lectores permite explorar y reconocer diversas herramientas para identificar los elementos de un texto narrativo, como sus imágenes, sus personajes, lugares, entre otros, y además, realizar propuestas de ilustración, modelado, expresar opiniones, saberes, entre otros. La SED, (2010), manifiesta que la plástica es un lenguaje que tiene la imagen como principal elemento mediador de sensaciones o experimentaciones” (p.130). Además, es un medio para que las niñas y los niños en la escuela se comuniquen y se expresen a través de la imagen “les posibilita imaginar, inventar e interactuar con los demás, por medio del placer derivado de la experimentación de estímulos visuales y táctiles, en relación con todos los sentidos” (p.130). Spravkin (como se citó en SED, 2010), manifiesta:

Apropiarse del lenguaje plástico, servirse de él como vehículo para la expresión y comunicación en sentido amplio, no significa acumular experiencias y conocimientos, por más ricos que éstos sean. Sino más bien el proceso por el cual estos conocimientos y experiencias permiten a nuestros niños y niñas construir significados acerca del mundo que los rodea y comprender lo que ese mundo significa para otros seres humanos. Apropiarse de este lenguaje significa, para ellos, ampliar las posibilidades de su condición humana. (p.130)

La experiencia plástica y visual permite el desarrollo de la percepción, la sensibilidad, la capacidad creativa y expresiva y la estética de las niñas y los niños. “Por medio de la plástica es posible para los niños y niñas expresar sensaciones, emociones y sentimientos, resultado de la experimentación con su entorno a través de la utilización de diferentes materiales, técnicas e intercambios comunicativos” (p.135).

A través de la relación de expresiones plásticas como el dibujo, la pintura, el modelado, y las artes visuales con el cine, se logra una conexión entre los lenguajes que permite reflexionar y construir conocimiento sobre el mundo. En este sentido, ambientes artísticos y expresivos en la escuela, posibilitan rutas para que los niños y las niñas vivan y participen en experiencias sensoriales, emocionales, cognitivas y significativas. Lowenfeld y Lambert, (como se citó en MEN, 2014 a), afirman:

Una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño

reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente, cómo ve. (p.40)

2. 3. Marco político

2.3.1. Educación, lectura, escritura y arte en ciclo inicial

Como apoyo fundamental para la formulación del proyecto de investigación *“Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es”* Una secuencia didáctica para la comprensión y producción textual en grado primero, del Centro Integral José María Córdoba IED, 2014, se pretende ofrecer una reseña de la situación política referente al campo del lenguaje en Colombia durante los últimos diez años, sin perder de vista los aportes significativos a nivel nacional que hizo la Constitución Política de Colombia (1991), Ley General de Educación (1994) y Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998).

En primer lugar, la Constitución Política de Colombia (1991), señala que “La educación es concebida como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Art 67 p.3). Por esta razón, la escuela, la familia y la sociedad son los sociales encargados de formar a las niñas, niños, jóvenes y adultos para contribuir a su desarrollo personal, social y humano de tal manera que puedan aportar al desarrollo de una sociedad más justa, equitativa e incluyente para todas y todos. .

En la Ley General de Educación de 1994, se afirma que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Art 1. p.1), y retoma que uno de los objetivos generales de la educación básica debe ser “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (Art 20.p.6).

Con base en lo anterior, el MEN (1998), publicó los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana como guía para el diseño del currículo, plan de estudios, proyectos escolares y el

trabajo de enseñanza en el aula y en los establecimientos educativos. Esta propuesta incluyó el concepto de competencia entendida como “las capacidades con que un sujeto cuenta para” (p. 17). Por tanto, indicó que el sujeto requiere de algunas competencias comunicativas en el campo del lenguaje; competencia semántica, pragmática o socio cultural, competencia enciclopédica y literaria.

Así mismo, allí se retoma el concepto de competencia comunicativa de Dell Hymes como el “uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados” (p.17), que “introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio -culturales resultan determinantes en los actos comunicativos” (p. 25). Esta propuesta de competencias se potenció desde los ejes referidos incluidos allí como la producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, ,medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación).

Ahora bien, en el año 2006 el gobierno nacional creó el Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016) definiéndolo como:

Un pacto social por el derecho a la educación, y que tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el próximo decenio, de referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación, entendida ésta como un derecho fundamental de la persona y como un servicio público que, en consecuencia, cumple una función social. (p.16)

A partir de esta ruta el MEN (2006) establece los criterios para los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje los cuales constituyen una guía para el “diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares, las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula, la producción de textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, el diseño de nuevas prácticas de valoración institucionales y criterios comunes para evaluaciones externas que permitan revisar , reflexionar y ajustar cada uno de estos procesos” (p.11).

De la misma manera, la SED en el año 2007 entregó el documento *Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión*, donde se abordan nuevas propuestas pedagógicas de estos campos del conocimiento. La propuesta se enmarca a partir de la teoría de

Vygotsky sobre la función de la escuela en el desarrollo cultural del sujeto (potenciar sus posibilidades de expresión) y se orienta hacia la construcción de la voz en la escuela; leer y escribir como prácticas socioculturales para la construcción de los códigos de expresión y comunicación, la diversidad textual y la diversidad de prácticas lectoras, entre otros. Para el primer ciclo el eje de desarrollo es la “Estimulación y exploración en donde el desarrollo del lenguaje está orientado a fortalecer la oralidad, explorar la cultura escrita, mejorar prácticas de lectura, repensar el papel de la literatura, la tecnología, la evaluación y algunas alternativas didácticas para la enseñanza del lenguaje.

Además, dentro de esta invitación, se propone que la escuela genere experiencias relacionadas con los lenguajes artísticos como medio de expresión y comunicación, a través de experiencias artísticas, que permitan concebir el arte como un espacio integrador. Dentro de este marco la SED (2007) en las *Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión* propone como condiciones básicas para pensar la educación artística:

- Una pedagogía que comprenda el arte, tanto como esfera estética como comunicativa, dos conceptos que en el arte son recíprocos y que pueden ayudar a los procesos de comunicación en la escuela.
- Una pedagogía que aplique la creatividad de los niños y las niñas como herramienta y no sólo como fin o circunstancia aislada a las formas de aprender.
- Una pedagogía que mire a través de la sensibilidad y que requiera cada día más de ella.
- Una pedagogía que pueda llamarse “de la imaginación” que desborda las posibilidades, los medios y las didácticas de lo que puede ser tradicional en el ámbito de la escuela, una identidad particular desde el primer ciclo, rica, creativa y sensible.
- Una pedagogía que entienda y /o trata de aprender el arte para llevar a los niños a comprender e interpretar.
- Una pedagogía que abre un espacio significativo dentro de la escuela para el arte como elemento vital en la significación, construcción, transformación de la cultura y la sociedad. (p.43)

Del mismo modo, el plan de desarrollo de Bogotá Humana a través de la SED, entrega los *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en primer ciclo* (2010). La propuesta está orientada para maestros del área de Lenguaje y maestros de diferentes áreas del conocimiento, para que integren estos referentes, no solo con el objeto de mejorar procesos de lenguaje en ciclo inicial,

sino también, para fortalecer procesos emocionales, cognitivos y sociales de los estudiantes. Es importante, señalar, que estos referentes fueron organizados desde los ciclos educativos.

El MEN (2014 b), a través del Plan Nacional de Lectura y escritura “*Leer es mi cuento*” presenta su serie “*Río de Letras*” con un material pedagógico para los maestros titulado *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes* y *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*.

El objetivo de estas publicaciones es brindar herramientas que permitan a formadores y maestros volver la mirada sobre sus prácticas de enseñanza, extrañarse de las mismas, alejarse y, con el lente de observadores perspicaces, tratar de develar qué hay detrás de ellas, qué intenciones las configuran, cuál es su rol como maestros, qué papel juegan los estudiantes y, algo muy importante, para qué se lee y se escribe en ese micromundo que es la escuela; es claro que ella debe generar las experiencias de aprendizaje suficientes para que niños, niñas y jóvenes sean sujetos de derecho y ciudadanos activos en su contexto social, cultural y político. (p.5)

Así mismo, en año 2013, como una oportunidad clave para el desarrollo integral de las niñas y los niños, publica la *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: El arte en la educación inicial*. La orientación propone:

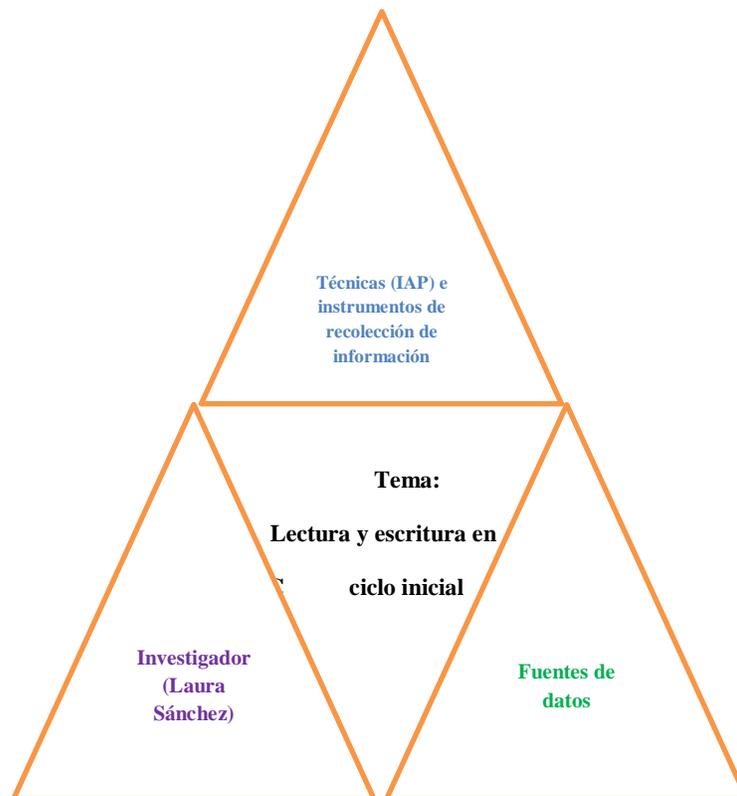
Invitar a las maestras, a los maestros y a los agentes educativos a que promuevan experiencias en las que se acerquen a la música, el arte visual y plástico, el arte dramático y todas las demás experiencias artísticas, para que las niñas y los niños canten y se muevan al compás de los múltiples ritmos musicales, vibren con los colores, exploren diferentes materiales, representen y expresen con todo el cuerpo su sentir, ser, ideas, deseos, intereses y emociones. (p. 1).

Con este apartado se da por terminado el contexto político en el cual se enmarco este proyecto de investigación.

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico que se utilizó para este proyecto fue la investigación cualitativa. Hugo Cerda (2002), afirma que la investigación cualitativa hace parte del grupo de investigaciones “*no tradicionales*”, donde su finalidad es revelar las cualidades de un objeto o de un fenómeno, en el caso de la presente investigación, la incidencia de la secuencia *didáctica* “*Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es*”. Es necesario mencionar, que en el marco de este tipo de investigación se utiliza la técnica de triangulación. Ésta técnica garantiza la validez de la información para ello se utilizan múltiples fuentes, métodos e investigadores. El principio de la triangulación y convergencia (análisis) es una estrategia para alcanzar niveles de credibilidad interna y externa para estudiar este fenómeno. En el caso de la presente investigación la triangulación fue así:



Los ángulos posicionales o niveles sirven para alcanzar un conocimiento más amplio, pleno y profundo de lo que se investiga. El proyecto de investigación, estableció resultados y

conclusiones a partir de la triangulación de la información. Además, el diseño a seguir fue la investigación acción participativa, en tanto, se centró en detectar el problema, formular una propuesta didáctica, implementarla y finalmente retroalimentar los resultados.

3.2. Alcance de la investigación

El alcance del proyecto de investigación “*Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es*” es descriptivo. Roberto Sampieri (2010), señala que el alcance descriptivo de una investigación “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.85). Por tanto, la presente investigación pretendió describir y especificar sobre los procesos pedagógicos de lectura y escritura a partir de la implementación de una estrategia didáctica.

3.3. Población

La institución educativa en la que se realizó esta investigación está ubicada en la localidad seis de Bogotá, D.C., antes de constituirse como localidad, en su principio fue *la hacienda Tunjuelito*, ubicada cerca al río también llamado Tunjuelito. Sus primeros pobladores fueron artesanos donde se dedicaron a la explotación de canteras y areneras. Dentro de los barrios de esta localidad se encuentra la ciudadela El Tunal, con un gran número de urbanizaciones, también, espacios para la recreación y la cultura como lo son la biblioteca Pública El Tunal, El centro comercial Ciudad Tunal y el Parque Metropolitano El Tunal.

El contexto educativo de la institución, tiene su horizonte a partir del Proyecto Educativo Institucional: “Formación Humanista para una Vida Trascendente y Productiva”, el cual propende fortalecer y enriquecer el conocimiento científico, técnico y humanístico, desarrollando en los estudiantes sus dimensiones socio-afectivas, psicomotrices e intelectuales, con el fin de lograr una persona autónoma para guiar su propio destino, consciente de sus responsabilidades sociales y con elementos básicos para una futura formación.(Manual de convivencia, 2014). En este momento la institución educativa está implementando la reorganización de la enseñanza por ciclos, como una estrategia de integración de los saberes, construcción del currículo desde proyectos y además, potenciar el trabajo interdisciplinar. En este sentido, el ciclo inicial de la

jornada tarde cuenta con tres cursos de cada grado, donde las prácticas de enseñanza y aprendizaje están enmarcadas desde la impronta del ciclo “Estimulación y exploración”. También, desde hace algunos años se viene fortaleciendo la malla curricular con el fin de ordenar el currículo cada año de acuerdo a los intereses de la población.

En relación con la investigación, es fundamental señalar que se realizó en específico con los estudiantes del grado 102 (33 estudiantes) jornada tarde, que oscilaban entre los cinco (5) y siete (7) años de edad. La mayoría de ellos realizaron sus estudios de preescolar (únicamente transición) en la institución, otros fueron repitentes, o estudiaron preescolar en otras colegios públicos y privados de la localidad de Tunjuelito y Ciudad Bolívar. El grupo se conformó por 13 niñas y 20 niños, con diversos ritmos de aprendizaje, necesidades educativas transitorias y especiales, repitentes, entre otros. Como se ha mencionado a lo largo del documento, la mayoría de estudiantes ingresaron al grado primero sin haber adquirido el código alfabético.

Dentro del contexto económico de la comunidad educativa, la población se ubica en estratos uno y dos. Un porcentaje bastante alto de esta población educativa vive en la localidad de Ciudad Bolívar por lo que la SED, ofrece para los estudiantes el servicio de rutas distritales para facilitar el acceso de ellos al colegio. También, otros estudiantes de la institución viven en barrios cercanos al colegio, se transportan caminando con los padres o familiares, rutas privadas, medios de transporte como la bicicleta o llegan solos dependiendo de la edad de los estudiantes. En lo que se refiere al contexto familiar de los estudiantes, es importante mencionar que los padres de familia trabajan algunos como independientes, vendedores ambulantes, empleados de empresas grandes y pequeñas, modistas, aseadoras, vigilantes, estilistas o también algunas madres de familia son amas de casa.

3.4. Categorías de análisis

Las categorías que se presentan a continuación se utilizaron para analizar los resultados alcanzados en relación con la comprensión y producción textual. Así mismo, es importante mencionar que estas surgieron de los datos obtenidos en el proceso de investigación (problema, estado de arte, marco teórico y actividades dentro del aula).

Tabla 2. Categoría de análisis - Comprensión textual

Esta categoría y sus indicadores fueron estructurados a partir de los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* del MEN, y los planteamientos teóricos sobre los niveles de comprensión textual que se recogen en el marco teórico de esta investigación.

Categoría	Indicadores	Nivel inicial	Nivel medio	Nivel alto
<p>Comprensión textual</p>	<p>Nivel literal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No identifica el significado de palabras y frases. • No utiliza las letras iniciales (comienzo) como claves visuales para decodificar. • No conoce e identifica palabras comunes a partir de categorías básicas. • No usa una variedad de estrategias para comprender el texto (por ejemplo, recontar historias en la secuencia correcta, recordar detalles, releer). 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica medianamente el significado de palabras y frases. • Utiliza medianamente las letras iniciales (comienzo) como claves visuales para decodificar. • Conoce e identifica medianamente palabras comunes a partir de categorías básicas. • Usa medianamente una variedad de estrategias para comprender el texto (por ejemplo, recontar historias en la secuencia correcta, recordar detalles, releer). 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el significado de palabras y frases. • Utiliza las letras iniciales (comienzo) como claves visuales para decodificar. • Conoce e identifica palabras comunes a partir de categorías básicas. • Usa una variedad de estrategias para comprender el texto (por ejemplo, recontar historias en la secuencia correcta, recordar detalles, releer).

		<ul style="list-style-type: none"> • No utiliza los detalles específicos e información de un texto para responder preguntas literales. • No conoce la idea principal o el tema y los detalles de apoyo de una historia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza medianamente los detalles específicos e información de un texto para responder preguntas literales. • Conoce medianamente la idea principal o el tema y los detalles de apoyo de una historia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los detalles específicos e información de un texto para responder preguntas literales. • Conoce la idea principal o el tema y los detalles de apoyo de una historia.
	<p style="text-align: center;">Nivel inferencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No establece relaciones y asociaciones entre los significados. • No usa conocimiento previo, ilustraciones y texto para realizar predicciones. • No confronta claves contextuales para construir significados (clave de significado) (por ejemplo, ilustraciones, conocimiento de la historia y tópico). 	<ul style="list-style-type: none"> • Establece medianamente relaciones y asociaciones entre los significados. • Usa medianamente el conocimiento previo, ilustraciones y texto para realizar predicciones. • Confronta medianamente claves contextuales para construir significados (clave de significado) (por ejemplo, ilustraciones, conocimiento de la historia y tópico). 	<ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones y asociaciones entre los significados. • Usa conocimiento previo, ilustraciones y texto para realizar predicciones. • Confronta claves contextuales para construir significados (clave de significado) (por ejemplo, ilustraciones, conocimiento de la historia y tópico).

		<ul style="list-style-type: none"> • No confronta claves visuales, estructurales y de significado para descifrar palabras desconocidas. • No utiliza conocimiento previo y razones de apoyo que se encuentran en el texto para determinar si una historia o texto es hecho o ficción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confronta medianamente claves visuales, estructurales y de significado para descifrar palabras desconocidas. • Utiliza medianamente conocimiento previo y razones de apoyo que se encuentran en el texto para determinar si una historia o texto es hecho o ficción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confronta claves visuales, estructurales y de significado para descifrar palabras desconocidas. • Utiliza conocimiento previo y razones de apoyo que se encuentran en el texto para determinar si una historia o texto es hecho o ficción.
	Nivel crítico-intertextual	<ul style="list-style-type: none"> • No relaciona el significado del texto con sus saberes utilizando su capacidad argumentativa . • No desarrolla vocabulario escuchando y discutiendo selecciones tanto familiares como conceptualmente retadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona medianamente el significado del texto con sus saberes utilizando su capacidad argumentativa. • Desarrolla medianamente vocabulario escuchando y discutiendo selecciones tanto familiares como conceptualmente retadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona el significado del texto con sus saberes utilizando su capacidad argumentativa . • Desarrolla vocabulario escuchando y discutiendo selecciones tanto familiares como conceptualmente retadoras.

Tabla 3. Categorías de análisis - Producción Textual

Esta categoría y sus indicadores fueron estructurados a partir de los planteamientos teóricos sobre el desarrollo de la escritura que se retoman en el marco teórico de esta investigación y que parten de la concepción de la escritura como proceso.

Categoría	Indicadores	Nivel inicial	Nivel medio	Nivel alto
<p align="center">Producción textual</p>	<p>1. Nivel de desarrollo de la escritura.</p> <p>En este componente se plantean los niveles del desarrollo de la escritura planteados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979). Este componente sirve como referente de evaluación para la caracterización inicial y valoración final en la producción textual.</p>	<p>Hipótesis silábica</p> <ul style="list-style-type: none"> * Utiliza letras a cambio de pseudo letras o números. * Escribe letras convencionales al azar. * Intenta dar un valor sonoro a lo que escribe. * Utiliza la hipótesis silábica para escribir el nombre propio. 	<p>Hipótesis alfabética</p> <ul style="list-style-type: none"> * Utiliza indistintamente una vocal o consonante de cada sílaba para escribir una palabra. * Introduce algunas consonantes dentro de sus escritos con vocales. * Escribe utilizando el código alfabético básico (con consonantes y vocales). 	<p>Escritura alfabética</p> <ul style="list-style-type: none"> * Escribe utilizando consonantes y vocales. * Utiliza combinaciones en la escritura de palabras. * Apropia los niveles de escritura ubicándose en la escritura de textos fluidos.
	<p>2. Legibilidad del texto.</p> <p>Juan Carlos Negret (2008), manifiesta que el niño debe pulir ciertos matices para que sus escritos sean legibles. Algunos de estos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Separación o segmentación de palabras. • Homogeneidad de las letras. • Caso y tamaño de la letra. • Utiliza en sus escritos artículos, combinaciones y diptongos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Utiliza la estructura gráfica adecuada sin segmentación. 	<ul style="list-style-type: none"> * Realiza la separación y segmentación de palabras. * Muestra homogeneidad en las letras en cuanto a tamaño y sentido de las letras. * Utiliza las conjunciones y/o en sus textos. * Utiliza artículos y manejo de combinaciones. * Tiene un adecuado uso del renglón. 	<ul style="list-style-type: none"> * Realiza la producción de textos alfabéticos y legibles con estructura literaria. * Usa una estructura organizacional en la escritura. * Genera ideas antes de escribir sobre temas autogenerador y tareas asignadas. * Realiza un plan antes de escribir la primera revisión. * Escribe de manera legible. * Usa uno o más párrafos para centrarse en ideas separadas y usa

				palabras de transición apropiada.
<p>3. Nivel semántico (sentido comunicativo).</p> <p>Capacidad de componer textos autónomamente, con los cuales se tenga la intención de comunicar ideas, hechos o sentimientos a un destinatario.</p> <p>- Subprocesos de la escritura.</p> <p>_ Planeación _ Transcripción _ Revisión – Edición</p>	<p>* Dicta o escribe con dibujos o palabras una narración sobre una experiencia familiar.</p> <p>* No construye oraciones enfocándose en una idea central y agrupando ideas relacionadas.</p> <p>No usa estrategias en su texto para apoyar una idea: utilizando selección específica de palabras y detalles pertinentes tales como razones o ejemplos.</p>	<p>*Construye medianamente oraciones enfocándose en una idea central y agrupando ideas relacionadas.</p> <p>* Usa medianamente estrategias en su texto para apoyar una idea: utilizando selección específica de palabras y detalles pertinentes tales como razones o ejemplos.</p>	<p>*Construye oraciones enfocándose en una idea central y agrupando ideas relacionadas.</p> <p>* Usa estrategias en su texto para apoyar una idea: selección específica de palabras y detalles pertinentes tales como razones o ejemplos.</p> <p>* Revisa el borrador para desarrollar posteriormente un escrito en el cual ha agregado, eliminado y reorganizando ideas y detalles.</p>	
<p>4. Nivel pragmático (función comunicativa).</p> <p>Capacidad de componer textos autónomamente, con los cuales se tenga la intención de comunicar ideas, hechos o sentimientos a un destinatario.</p> <p>- Subprocesos de la escritura.</p> <p>_ Planeación _ Transcripción _ Revisión – Edición</p>	<p>* El texto no cumple con la intención de comunicar un tema o idea central.</p> <p>* No se identifican los componentes del tipo de texto.</p> <p>* No escribe con un propósito y para diferentes destinatarios.</p> <p>* No expresa ideas, sentimientos y emociones en el texto.</p>	<p>* El texto cumple medianamente con la intención de comunicar un tema o idea central.</p> <p>* Se identifican medianamente los componentes del tipo de texto. Escribe medianamente con un propósito y para diferentes destinatarios.</p> <p>* Expresa medianamente ideas, sentimientos y emociones en el texto</p>	<p>El texto cumple con la intención de comunicar un tema o idea central.</p> <p>* Se identifican los componentes del tipo de texto.</p> <p>* Escribe con un propósito y para diferentes destinatarios.</p> <p>* Expresa ideas, sentimientos y emociones en el texto.</p>	

	<p>5. Aspectos ortotipográficos (ortografía y tipografía).</p> <p>Milagros, A.I. (2011), considera que los signos ortográficos están constituidos por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Signos de puntuación (en este caso punto final). • Comenzar el texto con mayúscula. <p>Los signos tipográficos, están constituidos por normas convencionales. En este caso, (símbolos para reparar el escrito).</p>	<p>* No utiliza adecuadamente el punto final en el texto.</p> <p>* No utiliza adecuadamente las mayúsculas en el texto.</p> <p>* No utiliza adecuadamente las convenciones para reparar su escrito.</p>	<p>* Utiliza medianamente el punto final en el texto.</p> <p>* Utiliza medianamente las mayúsculas en el texto.</p> <p>* Utiliza medianamente las convenciones para reparar su escrito.</p>	<p>* Utiliza adecuadamente el punto final en el texto.</p> <p>* Utiliza adecuadamente las mayúsculas en el texto.</p> <p>* Utiliza adecuadamente las convenciones para reparar su escrito.</p>
--	--	---	---	--

3.5. Instrumentos de recolección de información

Para el proceso de recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

Tabla 4. Instrumentos utilizados para la recolección de información

INSTRUMENTOS	DESCRIPCIÓN
<p>Prueba inicial- comprensión textual- producción textual</p>	<p>Se diseñaron unas pruebas iniciales para identificar: Nivel de comprensión textual (ver anexo 1).</p> <p>Nivel De producción textual (ver anexo 2).</p>
<p>Pruebas de comprensión textual y producción textual</p>	<p>En cada actividad de la estrategia didáctica, se diseñaron pruebas de comprensión y producción textual (ver anexo 3).</p>
<p>Rejillas de análisis.</p>	<p>Se diseñaron unas rejillas en Excel con base en las categorías comprensión y producción textual y se estableció una valoración para cada criterio.</p>

Diario de campo	Se contó con registros reflexivos sobre el proceso de comprensión y producción textual de los participantes durante la investigación (ver anexo 9).
Videos y fotografías	Instrumentos visuales para evidenciar las experiencias de los estudiantes frente a los procesos de comprensión y producción textual (ver anexo 8)

Es importante anotar que estos instrumentos se diseñaron con base en pruebas de otros programas que ya habían sido avalados por expertos y que se ajustaron a algunos requerimientos y realidades propias del contexto escolar.

3.6. Plan de acción

La siguiente tabla muestra el plan de acción, de acuerdo a los objetivos propuestos en la investigación.

Tabla 5. Cronograma de trabajo

Objetivo General	Objetivos específicos	Actividad	Año 2014	Año 2015	Responsable
	* Caracterizar los niveles iniciales de comprensión y producción textual de las niñas y los niños.	* Realizar las pruebas de lectura y escritura para identificar los niveles iniciales de comprensión y producción textual de los niños y niñas.	X		Laura Sánchez
Identificar qué incidencia tiene la implementación de la secuencia didáctica <i>Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es</i> , en	* Diseñar e implementar una estrategia didáctica que incluya la literatura y otros lenguajes artísticos, que permita facilitar los procesos de	* Diseñar e implementar la estrategia didáctica.	X		Laura Sánchez

<p>los procesos de comprensión y producción textual en las niñas y los niños del Centro Integral José María Córdoba IED, grado primero jornada tarde, de la localidad de Tunjuelito.</p>	<p>comprensión y producción textual en las niñas y los niños.</p>				
	<p>* Valorar la incidencia de la implementación estrategia didáctica en relación con los procesos de comprensión y producción textual de las niñas y los niños.</p>	<p>* Diseñar rejillas para recoger y analizar la información de acuerdo a las categorías de análisis de comprensión y producción textual.</p>		X	Laura Sánchez
	<p>Reflexionar sobre los cambios en las prácticas pedagógicas, a partir del diseño e implementación de la estrategia didáctica.</p>			X	Laura Sánchez

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con la pregunta de investigación y los objetivos planteados para la misma, a continuación se presentan los resultados del proyecto. En primer lugar, se presentan los resultados y el análisis de la caracterización inicial en comprensión y producción textual; en segundo lugar, el diseño de la propuesta didáctica, en tercer lugar, la valoración final de los resultados en comprensión y producción textual y finalmente se presentan las conclusiones, recomendaciones y reflexiones que surgen en la práctica pedagógica a partir de la implementación de la secuencia didáctica.

4.1. Caracterización inicial comprensión textual

Muestra

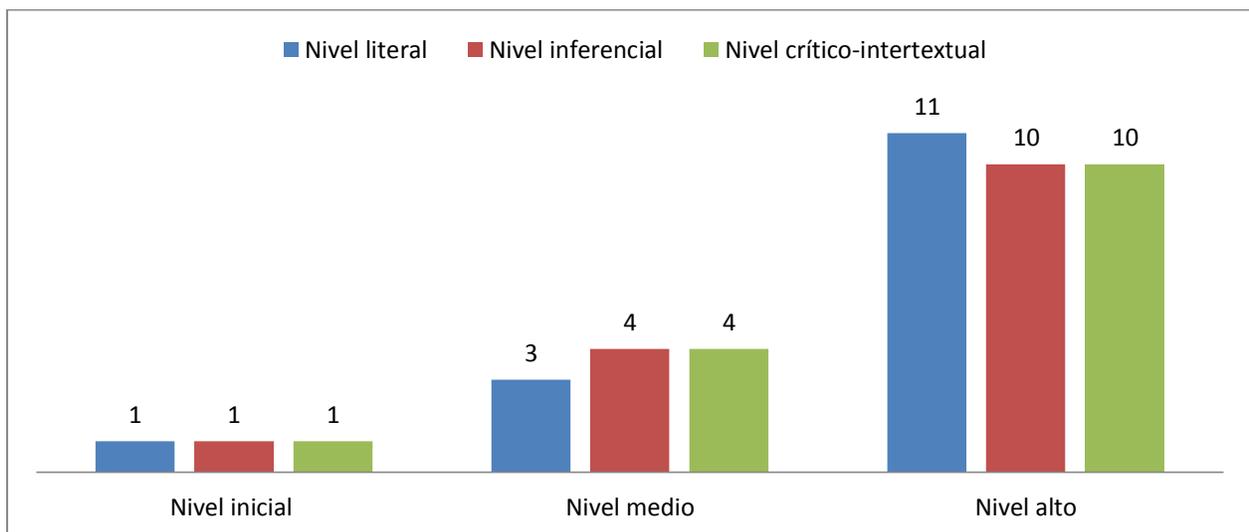
La prueba inicial se aplicó a 33 estudiantes, pero se tomaron 15 muestras. Se aclara que los participantes seleccionados fueron aquellos que participaron en todas las actividades del proyecto de investigación, en tanto, algunos estudiantes por condiciones de salud y familiares no asistieron constantemente durante el año escolar, y su participación no fue permanente en todas las actividades.

Durante el primer periodo del año escolar (2014), se realizó una prueba inicial para valorar la comprensión textual de los participantes a partir del texto narrativo *Cuenta ratones* de Ellen Stoll Walsh. Esta prueba se basó en las estrategias de lectura planteadas por Isabel Solé (1994), antes, durante y después de la lectura y se desarrolló en tres momentos: El primero fue de conversación previa a la lectura, es decir, en la que la maestra indagó sobre los saberes previos de los participantes; un segundo momento, en el que la docente leyó en voz alta el cuento “*Cuenta ratones*” de Ellen Stoll Walsh; y un tercer momento en el que los participantes se dedicaron a resolver la prueba de forma individual. Estos criterios valoraron los niveles para la comprensión textual establecidos en la propuesta de Mauricio Pérez (2003) quien considera que la evaluación se ha orientado a la exploración de tres modos de lectura, o tipos de lectura. El *Nivel literal* corresponde a que el lector reconozca el significado de palabras y frases del texto y las asocié con su contexto; el *Nivel inferencial* conlleva a que el lector establezca relaciones y asociaciones entre los significados y el *Nivel crítico-textual* corresponde a identificar la macroestructura del

texto y además, en este nivel el lector activa sus conocimientos para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Con base en lo anterior, la prueba tuvo cinco preguntas, de las cuales dos fueron literales, dos inferenciales, cada una tuvo tres opciones de respuesta. De esta manera, las preguntas del nivel literal de la prueba inicial, indagaron por la capacidad de .los participantes para identificar el significado de palabras y frases, usar una variedad de estrategias para comprender el texto (por ejemplo, recontar historias en la secuencia correcta, recordar detalles, releer), utilizar los detalles específicos e información de un texto, conocer la idea principal o el tema y los detalles de apoyo de la historia. También, las preguntas del nivel inferencial de la prueba inicial, buscaron que los participantes establecieran relaciones y asociaciones entre los significados, usaran su conocimiento previo, ilustraciones y textos para realizar predicciones y confrontaran claves contextuales para construir significados (clave de significado) (por ejemplo, ilustraciones, conocimiento de la historia y tema). La última pregunta fue de tipo abierta y se valoró allí el nivel crítico-intertextual. Esta pregunta invitó a los participantes a que relacionaran el significado del texto con sus saberes utilizando su capacidad argumentativa. A partir de los resultados de la prueba, se recogió la información en una rejilla de acuerdo con los indicadores establecidos en la categoría de comprensión textual.

A partir de los resultados de la caracterización inicial, se recogió la información en una rejilla de acuerdo a los indicadores establecidos en la categoría de análisis de comprensión textual. La siguiente gráfica muestra el desempeño de los participantes.

Gráfica 1. Caracterización inicial - Comprensión textual



Nivel literal

Con base en las preguntas y respuestas dadas por las niñas y los niños en la prueba inicial, se observa en la *gráfica 1*, que únicamente el 6.6% de los participantes se ubicó en un nivel inicial de lectura literal, el 20% se ubicó en un nivel medio en lectura literal, y el 73,4% gozó de un nivel alto en lectura literal. Este resultado es significativo, puesto que más del 70% de los participantes se ubican en un nivel alto en comprensión de lectura literal. En este sentido, y a la luz de los indicadores de este nivel de comprensión de lectura los participantes identifican el significado de palabras y frases, conocen e identifican palabras comunes a partir de categorías básicas, usan una variedad de estrategias para comprender el texto (por ejemplo, recontar historias en la secuencia correcta, recordar detalles, releer, conocen la idea principal o el tema y los detalles de apoyo de una historia).

Lo anterior, se hizo evidente por ejemplo en la respuesta de la primera pregunta: *En el texto la palabra hambrienta significa*, en tanto un gran porcentaje escogió la respuesta acertada: *Tiene alguien mucha hambre*. Así mismo, se ubicaron en un nivel alto también, porque en la segunda pregunta: *Según el texto ¿Qué estaba haciendo la serpiente en el campo?*, escogieron la respuesta acertada, *buscando comida*. Por lo anterior, es importante resaltar que los participantes aún sin tener el código alfabético consolidado, lograron alcanzar resultados significativos en el primer nivel de comprensión de lectura, gracias a la lectura en voz alta realizada por la maestra teniendo en cuenta los tres momentos de la lectura; antes, durante y después.

Nivel inferencial

En relación con las preguntas y respuestas planteadas para valorar este nivel se observó en la *gráfica 1*, que únicamente el 6.6% de los participantes se ubicó en un nivel inicial de lectura inferencial, mientras que el 26,7% se ubicó en un nivel medio de lectura inferencial, y el 66,7% gozó de un nivel alto en lectura inferencial. Nuevamente nos encontramos con que los participantes en un porcentaje mayor al 60% se ubicaron en un nivel alto de lectura inferencial. En este sentido, y a la luz de los indicadores de este nivel de comprensión de lectura, los participantes establecieron relaciones y asociaciones entre los significados, y usaron conocimientos previos, las ilustraciones y el texto para realizar predicciones.

Lo anterior, se hizo evidente por ejemplo en la respuesta de la tercera pregunta: *El ratón que le habló a la serpiente tuvo la intención de*, en tanto que, un gran porcentaje de participantes escogió la respuesta acertada: *Engañarla para poder huir y salvarse con los otros ratones*. Así mismo, se ubicaron en un nivel alto también, porque en la cuarta pregunta: *Los personajes de la historia son*, escogieron la respuesta acertada, *10 ratones y una serpiente*.

Nivel crítico-intertextual

Con el propósito de evaluar la capacidad que tenían los participantes de dar opiniones argumentadas a partir de la lectura, la *gráfica 1*, muestra que el 6.6% de los participantes se ubicó en un nivel inicial de lectura crítico-intertextual. También, se evidenció que el 26,7% se ubicó en un nivel medio de lectura crítico-intertextual y el 66,7% gozó de un nivel alto en lectura crítico-intertextual, siendo resaltable una vez más que las niñas y los niños se ubican en un nivel alto en los niveles de lectura y escritura. En este sentido, y a la luz de los indicadores de este nivel de comprensión de lectura, los participantes relacionan el significado del texto con sus saberes utilizando su capacidad argumentativa. Lo anterior, se hizo evidente por ejemplo en la última pregunta: *¿Cuál será el destino final de los ratones?*, en tanto más del 60% de los participantes se ubicaron en un nivel alto porque argumentaron su respuesta de forma oral e ilustrativa.

Con todo y lo anterior, es importante resaltar que los participantes aún sin tener el código alfabético consolidado, lograron alcanzar resultados significativos en la comprensión de lectura, gracias a la lectura en voz alta realizada por la maestra teniendo en cuenta los tres momentos de la lectura; antes, durante y después. Finalmente, con los resultados de la caracterización inicial en comprensión textual, se reflexionó que dentro de la estrategia didáctica era necesario el fortalecimiento dentro del aula de la lectura en voz alta de textos narrativos, que permitieran alcanzar en los participantes mejores resultados en cada nivel de comprensión de textos narrativos mediante estrategias antes, durante y después de la lectura. Como evidencia, a continuación se relaciona una prueba inicial de un participante.

Prueba inicial en comprensión textual de un participante

Resultado de las preguntas literales e inferenciales.

Secuencia didáctica: "Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es"



Nombre: Johan Arley

A continuación vas a responder unas preguntas con base en el cuento *Cuenta ratones* de Ellen Stoll Walsh. Cada una de estas tienen tres opciones de respuesta: A, B y C. Escoge la mejor respuesta y rellena el círculo de la letra que corresponda.

EJEMPLO

0. El mes de las cometas se celebra en:

- A. Diciembre
B. Octubre
C. Agosto

1. En el texto la palabra "hambrienta" significa

- A. tiene alguien mucho sueño
B. tiene alguien mucha hambre
C. alguien está muy lleno de tanto comer

2. Según el texto ¿Qué estaba haciendo la serpiente en el campo?

- A. jugando con los ratones
B. buscando comida
C. bañándose en la laguna

3. El ratón que le hablo a la serpiente tuvo la intención de

- A. ayudarla para que pudiera conseguir alimento
B. ser su amigo para ir a jugar los dos
C. engañarla para poder huir y salvarse con los otros ratones

4. los personajes de la historia son

- A. 10 conejos y un ratón
B. 10 serpientes y un ratón
C. 10 ratones y una serpiente

Resultado de la pregunta crítico-intertextual

Nombre: Johan Arley Iglesias

Fecha: _____ Grado: _____

PROPÓSITO:

*Predecir el final del cuento "Cuenta ratones" de Ellen Stoll Walsh.

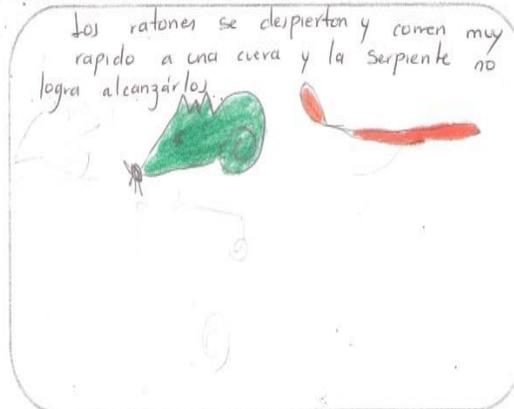
Pobres ratones...cuál será el destino de ellos. ¿Se los comerá la serpiente hambrienta? ¿Lograrán volver a jugar en el campo? ¿Les perdonará la vida la serpiente?

1. Observa la imagen y comenta con tus compañeros y profesora lo que observas ¿Será ese el final de los ratones?



Imagen recuperada de la página web <http://www.pintodibujos.com/2010/10/cuenta-ratones-para-colorear.html>

2. Represente pictóricamente lo que pienses que va a suceder con los 10 ratoncitos.



Como se observa en la prueba anterior, el participante escogió una opción de respuesta en las preguntas de nivel literal (1 y 2) y nivel inferencial (3 y 4) marcando únicamente una ovalo. En lo que se refiere a la pregunta crítico intertextual, el participante argumentó de forma ilustrativa y oral su respuesta, la cual fue transcrita por la docente.

4.2. Caracterización inicial-Producción textual

En el Centro Integral José María Córdoba IED, el proceso de construcción del código alfabético comienza en el ciclo inicial (preescolar y primero). Los estudiantes del grado 102 de la jornada tarde, ingresaron al grado primero reconociendo que existe un código convencional que se utiliza para escribir y que tiene una función comunicativa. De aquí que, dentro del currículo institucional se señala que el estudiante en grado primero debe alcanzar su escritura con el código convencional, es decir “*escritura alfabética*”, tal como lo señala Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), “Al llegar a este nivel, el niño reconoce que cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir. “Esto no quiere decir que todas las dificultades hayan sido superadas: a partir de este momento el niño afrontará las dificultades propias a la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto” (p.269).

Ahora bien, durante el primer periodo del año escolar (2014), se realizó una prueba inicial para identificar la producción textual de los estudiantes de grado 102, jornada tarde. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), afirman que el desarrollo de la escritura en el niño pasa por unos niveles de evolución y que desde temprana edad el niño puede producir textos con sentido, dependiendo de las influencias ambientales y de las concepciones infantiles.

Muestra

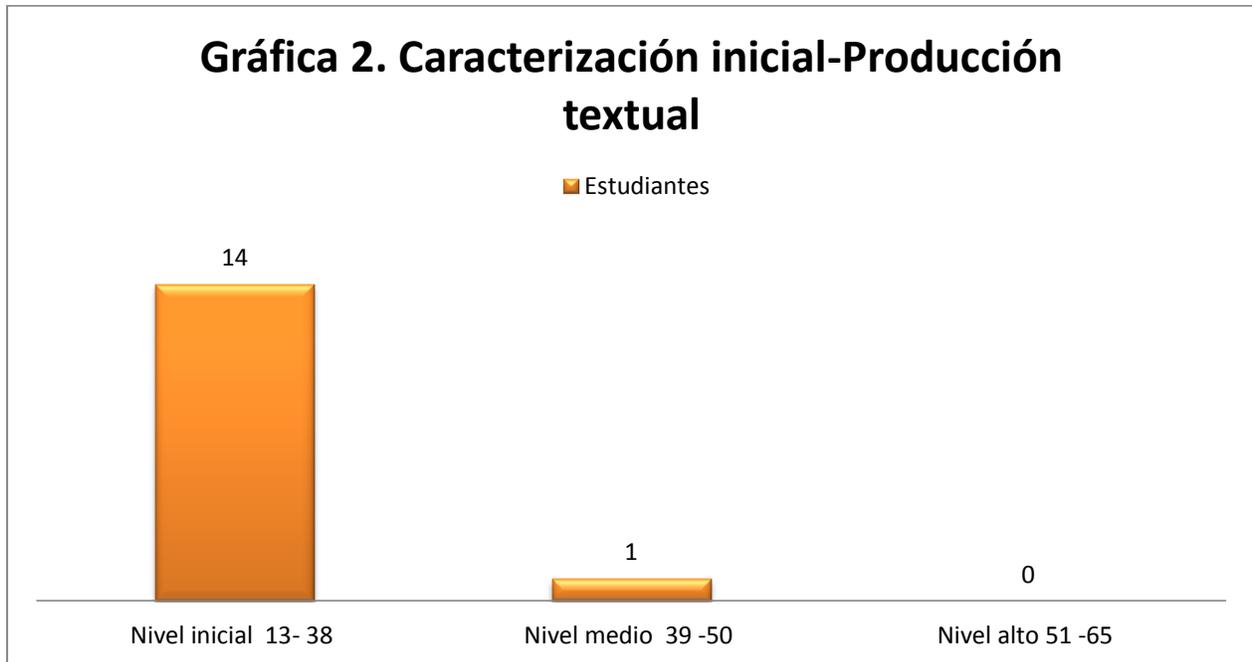
La prueba inicial se aplicó a 33 estudiantes, pero se tomaron 15 muestras. Se aclara que los participantes escogidos fueron aquellos que participaron en todas las actividades del proyecto de investigación, en tanto, algunos estudiantes por condiciones de salud y familiares no asistieron constantemente durante el año escolar, y su participación no fue permanente en todas las actividades.

A partir de los resultados de la prueba, se recogió la información en una rejilla de acuerdo con los indicadores establecidos en la categoría de producción textual. El primer criterio de la rejilla se valoró el nivel de desarrollo de escritura de cada participante, según los niveles de escritura que plantean Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), los demás criterios valoraron la legibilidad del

texto (matices para que los escritos sean legibles), el nivel semántico (sentido comunicativo), el nivel pragmático (función comunicativa) y aspectos ortotipográficos (ortografía y tipografía).

La siguiente gráfica muestra el desempeño de la caracterización inicial de los participantes de acuerdo a los indicadores establecidos en la categoría de análisis de producción textual.

Gráfica 2. Caracterización inicial - Producción textual



Como se observa en la *gráfica 2*, el 93.3% de los participantes se ubicaron en el nivel inicial de producción textual. También, se evidenció que el 6.66% de los casos alcanzó el nivel medio en la producción textual, y ningún participante gozó de un nivel alto en la producción textual. Al realizar el análisis de las pruebas de acuerdo a los indicadores establecidos en la categoría de producción textual, únicamente se pudo analizar el indicador 1. *Nivel de desarrollo de la escritura*, en tanto, los resultados de las pruebas evidenciaron que los participantes presentaban características del nivel 3, *hipótesis silábica*, identificando que la mayoría de ellos escribieron únicamente su nombre en la prueba inicial y no hubo una producción de texto diferente a la escritura de su nombre. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), reconocen que en este nivel, aunque el niño escriba correctamente su nombre propio y otras palabras (mamá y papá) utiliza la hipótesis silábica para el resto “utilización sistemática de la hipótesis silábica aplicada al nombre propio” (p.278).

A partir de los resultados que se observan en la *gráfica 2*, únicamente se pudo valorar la prueba inicial de un (1) participante en todos los indicadores de la categoría de producción textual (legibilidad del texto, nivel semántico y pragmático y aspectos ortotipográficos) porque en el momento de realizar la producción textual de la situación significativa, alcanzó un nivel medio (hipótesis alfabética) en el criterio *1. Nivel de desarrollo de la escritura*.

También, los resultados de las pruebas mostraron que catorce (14) de ellos se ubicaron en el nivel inicial en el desarrollo de la escritura *hipótesis silábica* y no alcanzaron el nivel medio o alto del desarrollo de la escritura, *hipótesis alfabética* y *escritura alfabética* propuestos en el indicador *1. Nivel de desarrollo de la escritura*.

En las pruebas iniciales que se presentan a continuación, se evidencia que los participantes escribieron su nombre únicamente y dictaron la experiencia significativa. Esto quiere decir que, se ubicaron en el nivel inicial *hipótesis silábica*, en el desarrollo de su escritura, en tanto, la mayoría de ellos escribieron únicamente su nombre y dictaron a la maestra la experiencia significativa. Según Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) esto se relaciona con la “utilización sistemática de la hipótesis silábica aplicada al nombre propio” (p.278). Por lo anterior, es evidente que no hubo una producción textual donde se pudiera valorar los otros criterios de la categoría de producción textual ((Legibilidad del texto, nivel semántico y pragmático y aspectos ortotipográficos).

Escritos de los participantes a partir de la prueba inicial en producción textual

El participante escribe su nombre y dicta la experiencia a la docente.

Nombre: Fajder Arley Quiroga

1. En el cuadro representa con una ilustración una situación significativa de tu vida (en la familia, escuela, ciudad, entre otros). En los renglones explica lo que significa esa imagen para ti.



Cuando fue a Villavieja con los abuelos

Se sentía feliz por que nada en el río

2. En el cuadro representa con una ilustración la PAZ. En los renglones explica lo que significa esa imagen para ti.



Dibuje una iglesia para mi bonita paz

El participante escribe su nombre y dicta la experiencia a la docente.

Nombre: Sara Valentina Nieto Alvarez

1. En el cuadro representa con una ilustración una situación significativa de tu vida (en la familia, escuela, ciudad, entre otros). En los renglones explica lo que significa esa imagen para ti.



Yo estoy en el colegio haciendo Fita

para salir al parque con mis amigos.

2. En el cuadro representa con una ilustración la PAZ. En los renglones explica lo que significa esa imagen para ti.



La Paz es bonita y Decencia.

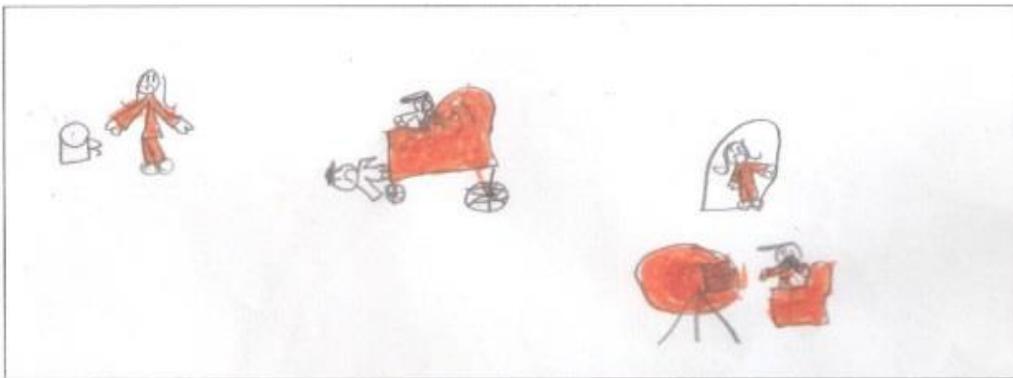
También, como se puede observar en la siguiente prueba, un (1) participante escribió su nombre y además, realizó producción textual de acuerdo a la explicación de la situación significativa. El resultado a la luz de los indicadores evidenció, que el participante se ubicó en el nivel medio *hipótesis alfabética* en el indicador 1. *Nivel de desarrollo de la escritura*. Para las autoras anteriores, esta etapa es un espacio transicional, en tanto el niño está preparado para una escritura

con el código alfabético convencional, porque paso a paso introduce la consonante y la sílaba para darle un sonido. Con esta prueba se pudo valorar los otros criterios de la categoría de producción textual (legibilidad del texto, nivel semántico y pragmático y aspectos ortotipográficos) ubicándose finalmente en un nivel medio en la categoría de producción textual.

c. Prueba inicial participantes

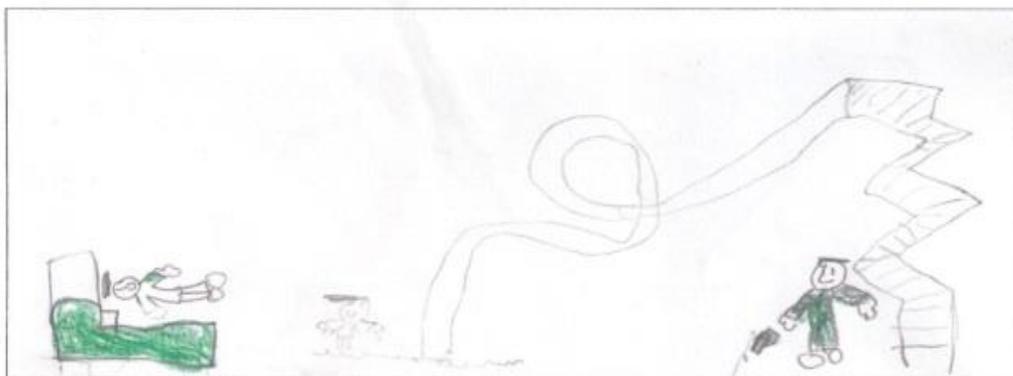
Nombre: Samuel Felipe ROZO Morales

1. En el cuadro representa con una ilustración una situación significativa de tu vida (en la familia, escuela, ciudad, entre otros). En los renglones explica lo que significa esa imagen para ti.



que me ipac la tequemi primo yera
seca heria del coche

2. En el cuadro representa con una ilustración la PAZ. En los renglones explica lo que significa esa imagen para ti.



La paz es
Significa estar todos tranquilos y que los
Soldados no luchen más.

4.3. Diseño secuencia didáctica “*Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es*”

A partir de los resultados y análisis de las pruebas de caracterización inicial en comprensión y producción textual a la luz de la teoría, los indicadores de cada categoría, y los intereses de las niñas, los niños y la maestra, se diseñó una secuencia didáctica de acuerdo a las fases para su realización planteadas por Ana Camps (1995), preparación, producción, evaluación. De acuerdo a la categoría de comprensión textual, se retomó lo que propuso Mauricio Pérez (2010) y (2003), sobre los propósitos, modalidades de la lectura y la evaluación de los tres modos de lectura o tipos de lectura (literal, inferencial y crítico-intertextual). Además, se utilizó para cada actividad de comprensión textual las estrategias que propone Isabel Solé (1992) antes, durante y después de la lectura.

Para responder a la categoría de producción textual, se realizaron actividades en la secuencia que facilitarían el desarrollo de la escritura planteado en la investigación de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979). También, se retomó lo planteado por Rita Flórez y Clemencia Cuervo (2005), sobre los tres subprocesos en el acto de escribir; el primer proceso tiene que ver con la planificación del texto, seguido de la transcripción/ traducción y finalmente la revisión/ edición del texto final.

Así mismo, es importante mencionar que la secuencia didáctica integró en sus actividades diferentes lenguajes artísticos y además el juego, en tanto permitieron acercarse a la lectura y escritura y tener la posibilidad de preguntar, expresar emociones, crear, recrear y desarrollar el pensamiento. Para la María Clemencia Vanegas (s.f) la música despierta el interés por la palabra y libro. Es una oportunidad que a través de la canción, conecta los libros, el juego y la música.

Teniendo en cuenta además, que las artes plásticas permiten identificar los elementos de un texto narrativo a través de la ilustración, el modelado, expresar opiniones y saberes. “La plástica es un lenguaje que tiene la imagen como principal elemento mediador de sensaciones o experimentaciones” (SED, 2010, p.130), “Por medio de la plástica es posible para los niños y niñas expresar sensaciones, emociones y sentimientos, resultado de la experimentación con su entorno a través de la utilización de diferentes materiales, técnicas e intercambios comunicativos”

(p.135), se utilizaron diferentes técnicas plásticas que permitieron integral significativamente la lectura y la escritura con otros lenguajes artísticos.

A continuación se presenta la secuencia didáctica “*Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es*”. La propuesta se desarrolló en dos momentos: El primero, tuvo como propósito que las niñas y los niños alcanzaran el nivel 5 en el desarrollo de *escritura alfabética*, y el segundo momento, que los estudiantes alcanzaran la comprensión de textos narrativos y escribieran diferentes tipologías textuales.

“Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es” Una secuencia didáctica para la comprensión y producción textual en grado primero.

Ciclo: Inicial **Grado:** Primero

Institución: Centro Integral José María Córdoba IED

Docente: Laura Liliana Sánchez Sánchez

Curso: 102 Jornada tarde (33 estudiantes)

Año de implementación: 2.014

Categoría	Icono	Actividad
Comprensión textual		1-2-3-4.
Producción textual		Preliminar-1-2-3-4

Dentro de las actividades de comprensión y producción textual se utiliza la imagen  (niñas y niños hablando) la cual identifica que dentro de las categorías se utilizó la expresión oral como parte del proceso en las actividades.

Actividad preliminar



Expresión oral



Producción textual

a. Preparación

Tema: Construcción del código alfabético.

Propósito: Escribir palabras, frases y oraciones a partir del conocimiento del entorno.

Recursos físicos: imágenes de animales, personas, plantas, objetos y situaciones, guías de trabajo, cuadernos, colores.

Aprendizajes esperados

Saber conocer (conocimientos)	Saber hacer (procedimientos)	Saber ser (actitudes y valores)
Comprende que la escritura tiene un proceso que permite construir palabras e identificar su significado.	Escribe e identifica palabras, frases y oraciones.	Demuestra interés por en la construcción del código alfabético.

b. Producción

Motivación

A las niñas y los niños del grado primero les gusta hablar y comentar sobre situaciones significativas de su entorno. Uno de los temas que les apasiona a esta edad es sobre el reino animal. De manera que, para empezar a trabajar escritura de palabras se identificarán las letras del abecedario a partir de nombres de animales y palabras que los estudiantes reconozcan de su entorno.

Para la construcción del código alfabético y la identificación de cada letra, los estudiantes inician la producción textual a partir del trabajo de:

- Conciencia fonológica
- Diferenciación de fonemas en las palabras
- Reconocimiento de palabras que comiencen con las misma letra
- Escritura de palabras con consonantes y vocales
- Escritura de palabras con legibilidad
- Reconocimiento de palabras con combinaciones.
- Escritura de frases cortas.
- Escritura de oraciones
- Juegos de palabras (ahorcado, crucigramas, sopa de letras, entre otros)

Preguntas orientadoras

¿Cuál es el animal de la imagen? ¿Qué saben de este animal? ¿Dónde vive? ¿De qué se alimenta? ¿Dónde los han visto? ¿Qué han escuchado sobre estos animales? ¿Con qué letra comienza la escritura del animal? ¿Qué otros animales comienzan con la misma letra? ¿Qué otro objeto/ fruta/ planta comienzan por esa letra?

También, en la escritura de frases y oraciones se planten imágenes con diferentes situaciones para que los estudiantes puedan escribir y darle significado a estas.

c. Evaluación

Se realiza un seguimiento diario sobre el proceso de cada estudiante en la producción textual y así apoyar en las dificultades que se generen durante la construcción del código alfabético. En este sentido, se realizan actividades y guías que permitan el reconocimiento del código convencional.

Actividad 1



Expresión oral

MOMENTO 1

a. Preparación

Tema: El viento y las cometas

Propósito: Expresar y narrar oralmente anécdotas de la salida pedagógica *“Festival de Cometas”*

Salida pedagógica “Festival de Cometas”

El mes de Agosto se caracteriza por los fuertes vientos que tenemos en nuestro país y como actividad tradicional del colegio, se realiza una salida al parque el Tunal para que los estudiantes disfruten este día “lúdico-recreativo” con diferentes actividades dentro del parque (elear cometas, juegos tradicionales y práctica libre de deportes)

Esta salida es muy significativa para los estudiantes porque ellos comparten actividades donde aprenden reglas de juego y normas. También, se evidencia que dentro de estas actividades se resalta el trabajo en equipo y colaborativo (equipos de fútbol, equipos de costalados y trabajo en equipo entre ellos para elevar cometas)

Recursos físicos:

Papel, colores, lana, perforadora.

Aprendizajes esperados

Saber conocer (conocimientos)	Saber hacer (procedimientos)	Saber ser (actitudes y valores)
Identifica que la expresión oral hace parte de sus ideas y sus anécdotas son parte de la comunicación.	Conversa en un ambiente espontáneo sobre su vida y sus experiencias.	Demuestra interés por escuchar a sus compañeros y respetar el turno de la palabra.

b. Producción

Motivación

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes a partir de algunas preguntas se expresen de forma oral y narren sus experiencias recientes con la salida *al “Festival de cometas”* y los vientos de Agosto. Con base en lo anterior, posteriormente se realiza una actividad de escritura donde ellos escriben sobre una anécdota de este día en el parque.

- Preguntas orientadoras

¿Cómo se sintieron el día de la salida pedagógica al parque el Tunal?

¿El clima estaba adecuado este día para que el viento elevara las cometas?

¿Ustedes salieron con sus familiares a elevar cometa en el mes de agosto?

¿Cómo eran sus cometas?

¿Por qué hace tanto viento en el mes de Agosto?

Si tuvieran la oportunidad de crear una cometa ¿Cómo la decorarían?

¿Existen otras características de clima en este mes que afecte o favorezca a la ciudad?

Los estudiantes se expresaran de forma oral con su grupo y escucharán activamente las experiencias de sus compañeros. Después, ellos realizaran con la técnica del origami una cometa de papel. En este momento buscaran a alguien del grupo para que conversen de una forma más íntima sobre sus experiencias con las cometas.

c. Evaluación

En el transcurso de la actividad se espera que desarrollen habilidades de expresión oral, respeten el turno de la palabra y escuchen a sus compañeros sobre sus experiencias.

Actividad 1



Producción textual

MOMENTO 2

a. Preparación

Tema: El viento y las cometas

Propósito: Elaborar un texto corto donde los estudiantes relaten su experiencia de acuerdo con la actividad “El viento y las cometas”

Recursos físicos:

Papel de colores, colores, carpeta, lápices, hoja con la superestructura de la anécdota.

Aprendizajes esperados

Saber conocer (conocimientos)	Saber hacer (procedimientos)	Saber ser (actitudes y valores)
Comprende que los procesos de escritura tienen una función social y una intención comunicativa que permiten expresar lo que se siente.	Realiza escritos (borradores) teniendo en cuenta sugerencias para mejorar la producción textual.	Demuestra interés por la producción de textos con sentido.

b. Producción

Motivación

La profesora entrega un texto corto de una anécdota que realizó sobre su experiencia en el parque el Tunal el día de la salida pedagógica *“Festival de cometas”*. La intención es que los estudiantes la lean y compartan comentarios sobre el significado de la lectura. Después de esto, la profesora lee la anécdota en voz alta para reflexionar enseguida con las siguientes preguntas.

- Preguntas orientadoras

Se explica qué características tiene una anécdota y por qué son parte de la narrativa de sus vidas y experiencia de cada uno.

Cada estudiante debe preguntarle a un compañero sobre una anécdota significativa que hayan tenido.

¿Alguien había escuchado anécdotas alguna vez?

¿Recuerdan alguna anécdota vivida durante la actividad de cometas?

Después, se invitará a los estudiantes a escribir su anécdota.

c. Evaluación

Se lee cada escrito (versión borrador) y con la guía de “Símbolos para marcar los errores de tus escritos” se marcan las sugerencias que necesite cada estudiante para reparar su escrito. Después, cada estudiante realiza la reescritura del texto (versión final) de acuerdo a las sugerencias

entregadas en la revisión de la versión borrador .Finalmente, cada estudiante archiva las dos versiones de su texto en una carpeta.

Actividad 1



Comprensión textual



Expresión oral

MOMENTO 3

a. Preparación

Tema: El viento y las cometas

Propósito: Alcanzar la comprensión de un texto narrativo a través de la lectura en voz alta y los diferentes momentos de la lectura (Antes-durante y después)

Recursos físicos:

Cuento *Elmer y el viento*. David Mckee. Ed Norma, Bogotá, D.C., 2006.

Aprendizajes esperados

Saber conocer (conocimientos)	Saber hacer (procedimientos)	Saber ser (actitudes y valores)
Comprende la lectura de un texto narrativo (libro álbum) a través de sus momentos: antes, durante y después de la lectura.	Experimenta en la lectura diferentes emociones que expresa a través de narraciones orales y escritas.	Demuestra interés por la lectura en voz alta.

b. Producción

Motivación

Las preguntas orientadoras se relacionan con los tres momentos de la lectura del cuento; antes, durante y después de la lectura.

Propuesta antes de la lectura

Érase una vez un elefante...

Preguntas orientadoras

Las siguientes preguntas se relacionan con los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre el personaje del cuento, Elmer.

¿Ustedes recuerdan a Elmer el elefante de colores?

¿Por qué Elmer era especial dentro de su manada?

¿Recuerdan dónde vivía Elmer y sus amigos?

¿Qué saben de elefantes?

¿Los han visto? ¿Tocado?

Después de la lluvia de preguntas, se realiza una escultura con plastilina de un elefante, bien sea con los colores de Elmer o según la imaginación de cada estudiante.

Jugamos con el título

Se lee en voz alta el título del libro álbum y cada estudiante tiene que colorear a Elmer (guía). Luego, se escribe en el tablero el título de este cuento y se pide a los estudiantes que lo lean y así descubran el significado de los dibujos: elefante, viento, hoja. Se trata de que aprenda a interpretar imágenes y reconocer las letras.

También, se sigue con preguntas sobre elefantes.

¿En dónde viven los elefantes? ¿Qué comen ellos? ¿En Colombia hay elefantes?

¿Saben por qué hay vientos más fuertes en Agosto? ¿Qué otros objetos el viento puede elevar o subir?

Propuesta durante la lectura

Se continúa leyendo el cuento a los estudiantes quienes deben expresarse oralmente frente a lo que le sucede a Elmer y contestar preguntas como:

¿Quiénes se inventaron las cuevas? ¿Por qué los elefantes andan en manadas? ¿En la vida real el viento puede elevar a un elefante? Por qué si/no? ¿Ustedes pueden cambiar de voz como Elmer y Wilbur su primo? (Se invita a que cambien de voz) ¿A ustedes les gustan las bromas? (se invita a que comenten sobre bromas pesadas).

Reconozco el entorno donde sucedió la historia Elmer y el viento

En esta actividad se pretende desarrollar la capacidad de observación y asociación de los estudiantes. Ellos ya se están familiarizando con la historia, ahora lo que interesa es que sean capaces de reconocer el lugar donde sucedió la historia, por tanto, se les entrega una guía con imágenes de diferentes lugares del planeta Tierra (un océano, la sabana africana, un bosque).

Ellos la observan e identifican el lugar dónde transcurrieron los hechos y además señalan algunos detalles, objetos y colores que existen en el entorno de esta historia.

Propuesta después de la Lectura

Libro acordeón

Se realiza un libro acordeón³ con tres partes del cuento: inicio, problema y final. Los estudiantes van a ser ilustradores y autores de un nuevo cuento a partir de inicio y problema de la historia de Elmer y el viento.

Construcción de un nuevo final de la historia: libro acordeón

Los niños después de leer e ilustrar el cuento en el libro acordeón (inicio y problema) escriben otro final para Elmer y su travesía con el viento.

c. Evaluación

Interesa que los estudiantes obtengan la experiencia de la lectura en forma significativa y que todos los estudiantes pasen por cada momento de la lectura para que la comprensión del texto sea más enriquecedora. De acuerdo a cada actividad realizada se valora la comprensión de lectura de acuerdo a las respuestas de los estudiantes en la guía de lectura.

Anexan a la carpeta la actividad.

Actividad 2



Comprensión textual



Expresión oral

MOMENTO 1

A. Preparación

Tema: La caída de mis dientes

Propósito: Alcanzar la comprensión de un texto narrativo a través de estrategias de lectura (Antes-durante y después)

Recursos físicos:

Cuento *Se me mueve un diente*. Miriam Moss – video *El doctor muelitas y la leyenda de los dientes*-guías para la comprensión de lectura- silueta caja de *El ratoncito Pérez*-colores- lápiz- tijeras- pegante.

³ Adaptación de la página la Biblio de los chicos educared.org.ar/imaginaria/biblioteca

Aprendizajes esperados

Saber conocer (conocimientos)	Saber hacer (procedimientos)	Saber ser (actitudes y valores)
Comprende la lectura de un texto narrativo (libro álbum) a través de sus momentos: antes, durante y después de la lectura.	Experimenta en la lectura diferentes emociones que expresa a través de narraciones orales y escritas. Identifica el buen uso de una higiene oral para el cuidado de su cuerpo.	Demuestra interés por la lectura en voz alta.

b. Producción

Motivación

A las niñas niños de grado primero se les empieza a caer los dientes de leche. Lo anterior despierta el interés de todos los estudiantes por contar a sus compañeros y a sus profesores sus múltiples historias sobre este acontecimiento. Aprovechando estas ganas de narrar sus experiencias, se les ofrece a los estudiantes la oportunidad de observar video *El doctor muelitas y la leyenda de los dientes*. Lo anterior es un motivo para hablar sobre hábitos de higiene dental, buena alimentación, características de los dientes, entre otros.

Propuesta antes de la lectura

¿Se te han caído últimamente los dientes?

Preguntas orientadoras

Las siguientes preguntas tienen que ver sobre los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre el tema de la caída de los dientes.

¿Ustedes saben por qué se les caen los dientes a las niñas y niños?

¿Guardan los dientes que se les caen?

¿Crees que el ratón Pérez se lleva tus dientes y te deja monedas?

¿Qué le pasa a nuestros dientes cuándo no hay una buena higiene?

¿Cuál es la función de los dientes en el cuerpo humano?

Después de la lluvia de preguntas, se realiza una actividad de escritura, donde los estudiantes identifiquen el nombre de cada diente, cuál es la función de cada uno, para qué cuidarlos, entre otros. También, se les muestra un afiche con los cuidados de los dientes, donde ellos participan a través de preguntas.

Propuesta durante la lectura

¿Qué pasó con los dientes de los compañeros de Guille?

Durante la lectura del cuento *Se me mueve un diente*, los estudiantes realizan preguntas de acuerdo a los acontecimientos de Guille y sus compañeritos en la escuela. También, tienen que identificar por medio de una guía qué le ocurrió a Guille y sus compañeritos con los dientes después que se les cayeran.

Propuesta después de la lectura

Ordena la secuencia

A partir de unas imágenes de la historia de Guille los estudiantes tienen que organizar la secuencia de imágenes y escribir qué lo que comprendieron del texto.

Caja secreta El ratoncito Pérez

A cada estudiante se le entrega la silueta de una caja para que la colorean y la armen (figura geométrica-cubo) para guardar los dientes que se les sigan cayendo.

Escritura de una carta

Los estudiantes realizan una carta a un compañero de otro salón (grado 2°) sobre las experiencias que han tenido sobre la caída de sus dientes y sobre sus vidas. También, es la invitación para que ellos escriban con sentido e intención comunicativa. Los estudiantes de 2° responderán a la carta de los estudiantes de 1°.

c. Evaluación

Interesa que los estudiantes obtengan la experiencia de la lectura en forma significativa y que todos los estudiantes pasen por cada momento de la lectura para que la comprensión del texto sea más enriquecedora. De acuerdo a cada actividad realizada se valora la comprensión de lectura de acuerdo a las respuestas de los estudiantes en la guía de lectura.

Anexan a la carpeta la actividad.

Actividad 2



Producción textual



Expresión oral

Sánchez Sánchez Laura Lílana

MOMENTO 2

a. Preparación

Tema: La caída de mis dientes

Propósito: Escribir una carta con sentido e intención comunicativa.

Recursos físicos:

Cuento *El león que no sabía escribir*- buzón de cartas- guías de escritura para la elaboración de cartas- colores- hojas de colores para hacer los sobres-carta del ratón Pérez.

Aprendizajes esperados

Saber conocer (conocimientos)	Saber hacer (procedimientos)	Saber ser (actitudes y valores)
Comprende que los procesos de escritura tienen una función social y una intención comunicativa que permiten expresar lo que se siente.	Realiza escritos (borradores) teniendo en cuenta sugerencias para mejorar la producción textual.	Demuestra interés por la producción de textos con sentido.

b. Producción

Motivación

Antes de realizar la escritura de la carta, los estudiantes escucharán (lectura en voz alta) el cuento de *El león que no sabía escribir*. Después, recibirán una carta escrita por el ratón Pérez para que la lean y se familiaricen con sus partes y su intención comunicativa y posteriormente le escriban una carta a un compañero del colegio del grado 2°.

Propuesta momento previo a la escritura

- Preguntas orientadoras

¿Ustedes han escrito cartas?

¿Para qué son las cartas?

¿Sabes cuáles son las partes para escribir una carta?

¿Quisieran conocer a un compañero de un colegio por medio de una carta?

Después de estas preguntas, los estudiantes leerán una carta que les ha enviado el ratón Pérez. En el momento de la lectura de la carta, se realizarán preguntas identificando las partes de esta.

Propuesta para la escritura de la carta

En primer lugar, los estudiantes realizan el primer borrador de la carta, se revisa y después realizan una segunda versión de la carta para enviársela al compañero de segundo. Finalmente, se realiza una reunión con los dos cursos para compartan experiencias sobre el ejercicio de escritura.

c. Evaluación

Se lee cada escrito (versión borrador) y con la guía de “Símbolos para marcar los errores de tus escritos” se marcan las sugerencias que necesite cada estudiante para reparar su escrito. Después, cada estudiante realiza la reescritura del texto (versión final) de acuerdo a las sugerencias entregadas en la revisión de la versión borrador. Finalmente, cada estudiante archiva las dos versiones de su texto en una carpeta.

Actividad 3



Comprensión textual



Producción textual

MOMENTO 1

a. Preparación

Tema: Los esqueletos y yo podemos bailar

Propósito: Experimentar a través de la música la posibilidad de comprender una canción a partir de la letra, el canto, los sonidos, el ritmo, la expresión corporal, la expresión gráfica y la expresión escrita, con el fin de aportar al comprensión y producción textual y al desarrollo integral de los estudiantes.

Recursos físicos:

- Canciones “Los esqueletos” y “Baile de los esqueletos”. Tita Maya. Un dos tres por mí y por todos. Cantoalegre y Juanes.
- Grabadora, salón de danzas y guía para la comprensión de la letra de la canción.
- Colores y marcadores.
- Cuento digital “La muerte chiquita”. Ignacio Frontana Lorarca.
- Biblioteca y video Ben.

Aprendizajes esperados

Saber conocer (conocimientos)	Saber hacer (procedimientos)	Saber ser (actitudes y valores)
Interpreta canciones infantiles a través de la melodía de la música. Propone diferentes finales a la letra de la canción de “Los esqueletos”.	Acompaña espontáneamente canciones infantiles a través del canto movimientos corporales, gestos y palabras. Expresa mediante la ilustración y la palabra los diferentes momentos de la canción infantil.	Demuestra interés por participar activamente de las diferentes actividades que se proponen a través de la música, la expresión corporal, la expresión gráfica y la expresión escrita.

b. Producción

Motivación

Las canciones infantiles son una experiencia significativa en ciclo inicial que permiten potenciar el desarrollo rítmico, melódico y auditivo de los sujetos y además permiten fortalecer la memoria, identificar nuevo vocabulario y adquirir una mayor fluidez en la expresión oral. Los estudiantes en la clase de música y en otras áreas interpretan canciones que reflejan el interés constante por aprender desde este arte, por tanto, se hace pertinente acompañar la comprensión y producción textual a través de la música y otros lenguajes artísticos como la expresión corporal y el cuento y así promover experiencias que permitan al desarrollo integral de los estudiantes.

Propuesta antes de la canción

La música en mi vida

Preguntas orientadoras

¿Qué es la música para ustedes?

¿En la casa de ustedes alguien es cantante?

¿Qué música les gusta?

¿Cómo se llaman los autores de las canciones que les gustan?

¿Conocen canciones infantiles?

¿Cuáles? ¿Cantamos algunas?

Propuesta durante la canción

A cantar y a bailar con los esqueletos

Los estudiantes en sala de danzas interpretan la canción “Los esqueletos” y “Baile de los esqueletos” .Además de cantarla en voz alta y voz baja, utilizan la expresión corporal para darle significado a la letra de la canción con diferentes movimientos y sonidos con la intención de posibilitar diversas sensaciones y emociones que produce la interpretación y el baile de las canciones infantiles.

Propuesta después de la canción

Y los esqueletos a la una....se van a la luna

Después de interpretar la canción y trabajar con la expresión corporal, los estudiantes realizan una guía para la comprensión de la letra de la canción. La intención es que completen la letra de la canción, propongan un final diferente de acuerdo a la hora en que salen los esqueletos e ilustren las diferentes escenas de la canción

Cuento “La muerte chiquita”

Finalmente los estudiantes observan y disfrutan de un cuento “La muerte chiquita” relacionado con los esqueletos y la muerte. Este cuento es narrado por un profesor mexicano a través del link

<http://www.youtube.com/watch?v=rotmUr1NJg8>

Actividad 4



Comprensión textual



Producción textual

MOMENTO 1

1.1. Preparación

Tema: La magia de la navidad

Propósito:

- Comprender un texto narrativo a través de la lectura en voz alta e individual del cuento Don Fresquete.
- Identificar textos descriptivos utilizando recursos literarios como las adivinanzas.
- Experimentar emociones, sentimientos y fantasías a través del cuento y la película El expreso polar.

- Crear una obra de arte para representar la historia de Don fresquete.

Recursos físicos:

- Guía de comprensión de lectura a partir de la adaptación del cuento Don Fresquete. Tomado de WALSH, María Elena. Cuentos de Galubú. Colombia: Alfaguara Infantil.2007.
- Libro “ El expreso Polar” del autor Chris Van Allsburg-Editorial Ekare
- Guía de adivinanzas con la temática de la navidad.
- Plastilina, colores, cartón paja.
- Biblioteca y video beam
- Película “El expreso polar del director Robert Zemeckis, 2004.

Aprendizajes esperados

Saber conocer (conocimientos)	Saber hacer (procedimientos)	Saber ser (actitudes y valores)
<p>Comprende textos narrativos y descriptivos.</p> <p>Reconoce la función social de los diferentes tipos de textos.</p>	<p>Práctica habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar y hablar) para interpretar textos narrativos y descriptivos.</p> <p>Lee diferentes tipos de texto.</p> <p>Escribe textos narrativos.</p> <p>Establece diferencias entre un texto y una película.</p>	<p>Comprende el valor de las celebraciones especiales-La Navidad.</p> <p>Reconoce el valor de la amistad.</p>

a. Producción

Motivación

La navidad es una época importante para las niñas y los niños de primero. Después de Halloween, empiezan a fantasear y soñar con la llegada de esta fecha (regalos, viajes, vacaciones, decoración de sus casas, entre otros), por tanto, se leerá un cuento con la temática de La Navidad.

Propuesta antes de la lectura

¿Qué recuerdo de mis navidades pasadas?

Preguntas orientadoras

¿Qué se celebra en Diciembre?

¿Qué es la navidad para ustedes?

¿En navidad se canta?

¿Qué canciones son importantes en esta fecha?

¿Recuerdan momentos de la navidad del año pasado?

¿Los papitos hacen comida especial en esta fecha?

¿Qué comidas hacen especiales en sus casas?

¿Cuáles? ¿Cantamos algunas?

¿Y aparte de navidad, que otra fecha importante se celebra?

¿Alguno de ustedes cumple años en este mes?

Y qué sabes del granizo...

Antes de realizar la lectura en voz alta del cuento, se conversará con los estudiantes sobre lo que saben acerca del granizo ¿Qué es? ¿Qué ocurre en las calles cuando cae? ¿Han jugado con granizo? ¿En qué se parece a la nieve?

Propuesta durante la lectura

Lectura en voz alta del cuento Don Fresquete

La lectura del cuento se lee desde la guía de lectura, no se tiene el libro álbum, sino solo el texto. Cuando se termine de leer el texto narrativo los estudiantes contestan unas preguntas para identificar la comprensión del texto.

Propuesta después de la lectura

La aventura de Don Fresquete

Los estudiantes tienen que inventar una aventura de Don Fresquete cuando se fue, escribirla e ilustrarla.

Adivina, adivinador!

Los estudiantes leen textos descriptivos (adivinanzas) con la temática de la navidad. Después, se hacen en grupo y describen una adivinanza en voz para que todos sus compañeros adivinen el significado de cada una.

Realicemos a Don Fresquete....

Los estudiantes crearan una escultura (plastilina) para recrear la historia de Don Fresquete. Pueden realizarla con la interpretación que cada uno le dio al texto o con la aventura que inventaron de su personaje.

La historia del El expreso polar

La historia El expreso polar, invita a los estudiantes a empezar a soñar e imaginar una navidad llena de aventuras y emociones. Por lo anterior, lo estudiantes tendrán un espacio dentro del salón para disfrutar de la lectura del cuento y también, la proyección de película que es una adaptación del cuento.

c. Evaluación

Interesa que los estudiantes obtengan la experiencia de la lectura en forma significativa y que todos los estudiantes pasen por cada momento de la lectura para que la comprensión del texto sea más enriquecedora. De acuerdo a cada actividad realizada se valora la comprensión de lectura de acuerdo a las respuestas de los estudiantes en la guía de lectura. Anexan a la carpeta la actividad

ACTIVIDAD 4



Producción textual

MOMENTO 2

a. Preparación

Tema: La magia de la navidad

Propósito: Escribir un texto instructivo (receta navideña).

Recursos físicos:

- Utensilios e ingredientes para realizar la receta navideña en el salón.
- Disfraz de chef navideños.
- Superestructura receta de navidad.
- Colores, lápiz, borrador, tajalápiz.

Aprendizajes esperados

Saber	conocer	Saber	hacer	Saber ser (actitudes y
--------------	----------------	--------------	--------------	-------------------------------

(conocimientos)	(procedimientos)	valores)
Reconoce las características de los diferentes tipos de texto. Encuentra diferencias entre diversos textos.	Escribe textos instructivos. Reconoce la función de los textos instructivos.	Participa a través de la escucha, la práctica y la escritura en las diferentes actividades navideñas.

b. Producción

Motivación

La navidad es una época importante para las niñas y los niños de primero. Después de realizar las actividades de comprensión de lectura del cuento “Don Fresquete”, los estudiantes inventarán y realizarán una receta navideña en el salón para compartir con los compañeros un momento navideño.

Propuesta antes de realizar la receta

¿Qué recuerdo de mis navidades pasadas?

Preguntas orientadoras

Para iniciar con la temática de receta navideña, se realizan unas preguntas sobre la navidad y los alimentos que usualmente comen en esta época.

¿Algunos de ustedes ha cocinado con los papitos algo especial en navidad?

¿Saben que es una receta?

¿Para qué sirven las recetas?

¿Qué receta se saben o han aprendido en casa?

¿Qué se necesita para realizar una receta de cocina?

¿Si se va a preparar arroz con leche, que nombre le pondríamos a la receta? ¿Qué ingredientes llevaría? ¿Cuáles serían los pasos para prepararla? ¿Quién sería el chef?

¿Tendríamos que escribir la receta?

Propuesta durante la preparación de la receta

Hoy seré el chef...

Se invita a cada estudiante a realizar una receta navideña en clase “papá Noel con fresitas” y “Muffins navideños”. Cada estudiante asiste disfrazado, con utensilios y con ingredientes para

realizar la receta. En el momento de la realización de la receta, se dialoga de la importancia de escribir las recetas navideñas, los pasos para hacerla (nombre de la receta-ingredientes-preparación-chef) y la importancia de esta como texto instructivo.

Ahora escribamos una deliciosa receta...

Los estudiantes inventan y escriben una receta navideña en el salón. Tienen la oportunidad de realizar dos versiones del escrito (borrador y versión final).

c. Evaluación

Se lee cada escrito (versión borrador) y con la guía de “Símbolos para marcar los errores de tus escritos” se marcan las sugerencias que necesite cada estudiante para reparar su escrito. Después, cada estudiante realiza la reescritura del texto (versión final) de acuerdo a las sugerencias entregadas en la revisión de la versión borrador. Finalmente, cada estudiante archiva las dos versiones de su texto en una carpeta.

4.4. Valoración final de los avances del nivel de comprensión textual

A partir de la caracterización inicial, la cual evidenció que la mayoría de participantes se encontró en un nivel satisfactorio en comprensión textual de textos narrativos, se realizaron actividades con el propósito de seguir enriqueciendo y facilitando la comprensión de textos narrativos, y además acercarlos a experiencias estéticas a partir de la literatura y otros lenguajes artísticos. Para ello, se realizaron actividades antes, durante y después de la lectura. La estrategia principal que enmarcó la propuesta fue la lectura en voz alta por parte de la maestra, en donde se utilizaron los siguientes textos narrativos:

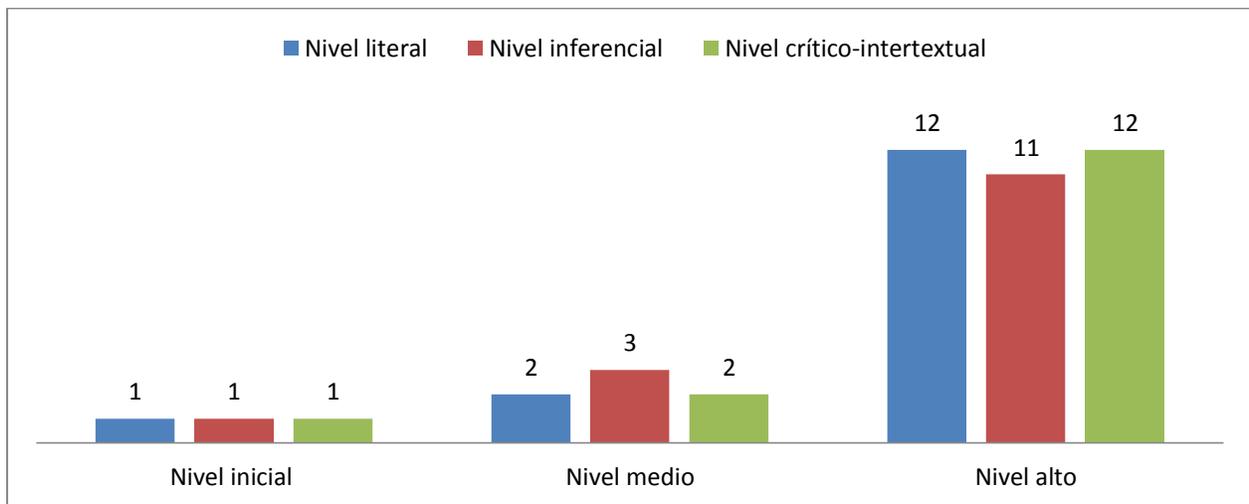
- *Elmer y el viento*. David Mckee
- *Don fresquete*. Adaptación del cuento de María Elena Walsh
- *El expreso polar*. Chris Van Allsburg

De igual manera que en la caracterización inicial, se diseñaron y valoraron las pruebas finales de comprensión textual a partir de la propuesta de Mauricio Pérez (2003) quien considera que la evaluación se ha orientado a la exploración de tres modos de lectura, o tipos de lectura (nivel

literal, inferencial y crítico-intertextual). El *Nivel literal* corresponde a que el lector reconozca el significado de palabras y frases del texto y las asocie con su contexto; el *Nivel inferencial* conlleva a que el lector establezca relaciones y asociaciones entre los significados y el *Nivel crítico-textual* corresponde a identificar la macroestructura del texto y además, en este nivel el lector activa sus conocimientos para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice.

Con base en lo anterior, se realizaron pruebas finales de comprensión de lectura con tres opciones de respuesta donde se incluyeron preguntas de cada nivel de comprensión de lectura (literales, inferenciales y crítico-intertextuales). A partir de los resultados, la siguiente gráfica muestra el desempeño de la valoración final de los participantes de acuerdo a los indicadores establecidos en la categoría de análisis de comprensión textual.

Gráfica 3. Resultados valoración final-comprensión textual



Nivel literal

Con base en las pruebas finales, se observa en la *gráfica 3*, que de acuerdo al criterio del *Nivel literal*, el resultado de las pruebas arrojó que únicamente el 6.6% de los participantes se ubicó en un nivel inicial de lectura literal. Al realizar la comparación con la prueba inicial el porcentaje se mantuvo. También, se evidenció que el 13.3% se ubicó en un nivel medio en lectura literal. Al realizar la comparación con la prueba inicial, hubo disminución del 6.6% de los participantes en

este nivel. Finalmente, el 80% de los participantes gozó de un nivel alto en lectura literal y al compararlo con prueba inicial, se evidencia un avance del 6.6% de los participantes en este nivel.

Preguntas literales del texto Elmer y el viento

A la luz de los indicadores de este nivel de comprensión de lectura los participantes identificaron el significado de palabras y frases, usaron una variedad de estrategias para comprender el texto (por ejemplo, recontar historias en la secuencia correcta, recordar detalles, releer, conocen la idea principal o el tema y los detalles de apoyo de una historia). Lo anterior, se hizo evidente por ejemplo en la pregunta: *Señala en qué lugar sucedieron los hechos de Elmer y el viento, además dibuja algunos detalles objetos y colores que existen en el entorno de esta historia*. Según los resultados de la pruebas, más del 70% de los participantes se ubicaron en un nivel alto, en tanto, utilizaron estrategias como la ilustración para recordar detalles de apoyo de la historia.

Nivel inferencial

En el indicador del *Nivel inferencial*, las pruebas evidenciaron que únicamente el 6.6% de los participantes se ubicó en un nivel inicial de lectura inferencial. Al realizar la comparación con la prueba inicial el porcentaje se mantuvo También, se evidenció que el 20% se ubicó en un nivel medio de lectura inferencial. Al realizar la comparación con la prueba inicial, hubo disminución del 6.6% de los participantes. Finalmente, el 73.3% gozó de un nivel alto en lectura inferencial y al realizar la comparación con la prueba inicial hubo un avance del 6.6%.

Preguntas inferenciales del texto Don Fresquete

A la luz de los indicadores de este nivel de comprensión de lectura los participantes identificaron y establecieron relaciones y asociaciones entre los significados, usaron su conocimiento previo, ilustraciones y textos para realizar predicciones y confrontaron claves contextuales para construir significados (clave de significado) (por ejemplo, ilustraciones, conocimiento de la historia y tema). Lo anterior, se hizo evidente por ejemplo en la pregunta: *En la historia de Don Fresquete, se dice que él es un sinvergüenza porque, en tanto más del 70% seleccionó la respuesta correcta: Él voló pegado a un cohete.*

Nivel crítico-intertextual

Finalmente, las pruebas evidenciaron que en el indicador del *Nivel Crítico-intertextual* únicamente el 6.6% de los participantes se ubicó en un nivel inicial de lectura crítico-intertextual. Al realizar la comparación con la prueba inicial el porcentaje se mantuvo. También, se evidenció que el 13.3% de los participantes se ubicó en un nivel medio de lectura crítico-intertextual y al realizar la comparación con la prueba inicial, hubo una disminución del 13.3%. Finalmente, el 80% gozó de un nivel alto en lectura crítico-intertextual. Al realizar la comparación con la prueba inicial, hubo un aumento del 13.3%, es decir, que el 13.3% que se ubicaba en un nivel medio, alcanzó un nivel alto.

Pregunta critico-intertextual del texto El expreso polar

Con el propósito de evaluar la capacidad que tenían los participantes de dar opiniones argumentadas a partir de la lectura y a la luz de los indicadores de este nivel de comprensión de lectura, los participantes relacionaron el significado del texto con sus saberes utilizando su capacidad argumentativa. Lo anterior, se hizo evidente por ejemplo en la pregunta: *Si los niños que viajaron al polo norte en el expreso polar se quedarán a vivir allí ¿Qué crees que los pondría a hacer papá Noel?*, en tanto más del 70% de los participantes respondieron argumentada y de forma escrita su respuesta. Como evidencia de los resultados presentados anteriormente, se presentan algunas pruebas de los participantes y a continuación se hace un pequeño análisis de cada una de estas.

Pruebas finales de comprensión textual de algunos participantes

a. Actividad previa a la lectura del texto Elmer y el viento.



Comprensión textual

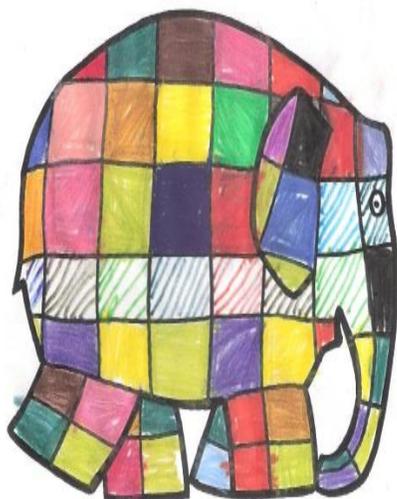
Actividad 1

Momento 3-Tema: El viento y las cometas

¿Recuerdas a Elmer? ¿Recuerdas sus colores? Este es un nuevo cuento de él y sus amigos un día que hacía mucho, mucho viento, tal como el día que fuiste al "Festival de cometas". Colorialo según los tonos que tiene el en su piel, no olvides que es un elefante de retazos de colores.

Elmer y el viento

Nombre: John Freddy Blanco



b. Pregunta literal del texto Elmer y el viento



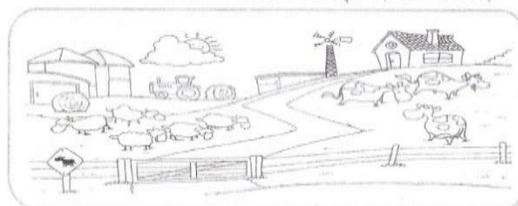
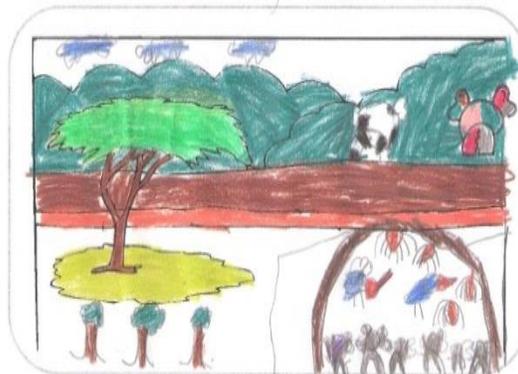
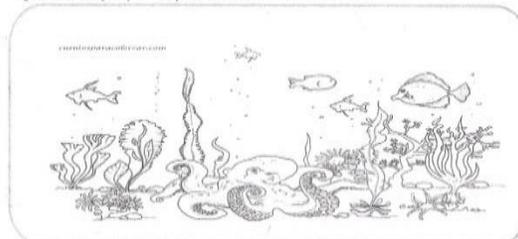
Comprensión textual

Actividad 1

Momento 3-Tema: El viento y las cometas

Nombre: John Freddy Blanco

Observa las ilustraciones. Señala en qué lugar sucedieron los hechos de Elmer y el viento, además dibuja algunos detalles objetos y colores que existen en el entorno de esta historia.



El resultado de la pruebas anteriores, evidenciaron que existieron unos conocimientos previos antes de la lectura, en tanto, reconocieron que el elefante es de retazos de colores, porque anterior a la lectura de *Elmer y el viento*, se realizó otra lectura con el mismo personaje. El resultado de la prueba b, evidenciaron que los participantes respondieron significativamente a preguntas literales, en este caso el lugar donde sucedió la historia de Elmer.

c. Pregunta inferencial con base en del texto Elmer y el viento

Comprende la comprensión lectora

Actividad 1

Momento 3-Tema: El viento y las cometas

Autor: Alfonso Vitero

Realiza una ilustración sobre lo que comprendiste del cuento Elmer y el viento.

d. pregunta critico-intertextual con base en el texto Elmer y el viento

En un día de mucho viento Elmer y su primo Wilbur deciden hacerle una broma a sus compañeros de la manada que están refugiados en una cueva haciéndoles creer que a Elmer por salir del refugio se lo ha llevado el viento.

ALUNDO ALUNDO ESTOY VOLANDO!!!
Escritura Elmer.

Elmer y el viento

Autor e ilustración
Alfonso Vitero
Carla Pérez

Los elefantes con la intención de auxiliar a Elmer salieron rápidamente de la cueva e hicieron una cadena sujetando trompas y colas para evitar que a ellos también se los llevara el viento y cuando salieron de la cueva...

de pronto se demoran
en la cueva y
Elmer y el viento
que dicen atrapan
picando en la

En la prueba **c**, se observa que el participante estableció relaciones y asociaciones entre los significados, usó su conocimiento previo, ilustraciones y textos para realizar predicciones y confrontara claves contextuales para construir significados (clave de significado) (por ejemplo, ilustraciones, conocimiento de la historia y tema).

Finalmente en la prueba **d**, se observa que el participante dio una opinión argumentada prediciendo el final de la historia en el libro acordeón.

e. Prueba comprensión textual de *Don Fresquete*

CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CORDOBA
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA
 FORMACIÓN HUMANA PARA UNA VIDA MÁS EDUCADA Y PRODUCTIVA



Producción textual



Comprensión textual

Actividad 4

Tema: La magia de la Navidad

Nombre: Alison Valeria Castro Patecia

Escucha con atención el cuento que te va a leer tu profesora.

Había una vez un señor todo de nieve. Se llamaba Don Fresquete. ¿Este señor blanco había caído de la luna?

No.
 ¿Se había escapado de una heladería?

No.

Simplemente, lo habían fabricado los chicos, durante toda la tarde, poniendo bolita de nieve sobre bolita de nieve. A las pocas horas, el montón de nieve se había convertido en Don Fresquete y los chicos lo festejaron, bailando a su alrededor.

Como hacían mucho escándalo, una abuela se asomó a la puerta para saber qué pasaba y los chicos estaban cantando una canción que decía:

A la rueda de firulete,
 tiene frío Don Fresquete

Como todo el mundo sabe, los señores de nieve suelen quedarse quietitos en su lugar. Como no tienen piernas, no saben caminar ni correr. Pero parece que Don Fresquete resultó ser un señor de nieve muy distinto. Muy sinvergüenza, si señor. A la mañana siguiente, cuando los chicos se levantaron corrieron a la ventana para decirle buenos días, pero...

¡Don Fresquete había desaparecido!
 En el suelo, escrito con un dedo sobre la nieve, había un mensaje que decía:

Se ha marchado Don Fresquete a volar en un cohete.

Los chicos miraron hacia arriba y alcanzaron a ver, allá muy lejos, a Don Fresquete, que volaba tan campante prendido de la cola de un cohete.

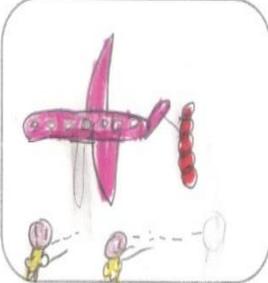
De repente parecía un ángel y de repente parecía una nube gorda.

¡Buen viaje, Don Fresquete!

1) La mayoría de cuentos llevan un título. ¿Recuerdas algunos títulos de los libros que te ha leído tu profesora o qué tú hayas leído? Ahora, te corresponde inventar un título para el cuento que acabas de escuchar.

don fresquete

2) En el siguiente cuadro, realiza una ilustración que pueda acompañar a la carátula del cuento que acabas de escuchar.



3) A continuación vas a responder unas preguntas. Cada una de estas tienen tres opciones de respuesta: A, B y C. Escoge la mejor respuesta y rellena el círculo de la letra que corresponda.

EJEMPLO

0. El mes de las cometas se celebra en:

A. Diciembre

B. Octubre

C. Agosto

1) ¿Cuál de los dibujos muestra el final de la historia?

A



B



C



A. El A.

B. El B.

C. El C.

La prueba e, evidencia que el participante respondió satisfactoriamente las diferentes preguntas de cada nivel de comprensión textual. En las preguntas del nivel crítico-intertextual ¿Por qué crees que los muñecos no tienen piernas? e inventa una historia que vivió Don Fresquete en su viaje en el cohete, el participante argumentó de forma escrita su postura frente a la historia.

f. Prueba comprensión textual del texto El expreso polar.

CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CORDOBA
FORMACIÓN BÁSICA Y AVANZADA PARA LA OBTENCIÓN DE TÍTULOS DE TÉCNICO
Y PROFESIONAL EN EL SECTOR DE LA INDUSTRIA Y EL COMERCIO

Producción textual Comprensión textual

Actividad 4
Tema: La magia de la navidad

Nombre: Johi Grey Blanco

1. A continuación vas a responder unas preguntas. Cada una de estas tienen tres opciones de respuesta: A, B y C. Escoge la mejor respuesta y rellena el círculo de la letra que corresponda.

EJEMPLO

0. El mes de las cometas se celebra en:

A. Diciembre

B. Octubre

C. Agosto

1. ¿Cuál de los dibujos muestra el comienzo de la historia?

A.  B.  C. 

A. El A.

B. El B.

C. El C.

2. Según la película ¿Dónde vive Papá Noel?

A. En una juguetería

B. En el polo norte

C. En el polo sur

3. Según la historia el cascabel que le regalo papá Noel al niño héroe era para que

A. se lo regalara a la hermana

B. lo pusiera de adorno en el árbol de navidad

C. creyera en el espíritu de la navidad.

4. En la historia, el expreso polar se refiere a

A. una taza de chocolate

B. un tren que va al polo norte

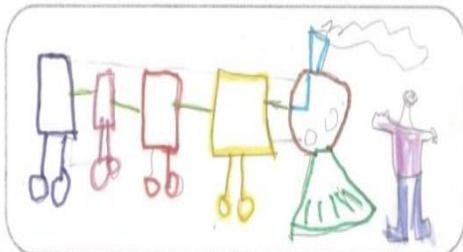
C. una noche de navidad

Las siguientes preguntas las debes contestar escribiendo.

5. Ya viste la película El expreso polar, ahora, inventa otro título para la historia ¿Cuál le pondrías?

El tren polar

6. En el siguiente cuadro realiza una ilustración que represente algún momento de la historia que te haya gustado.



7. Ahora escribe lo que representaste en la ilustración.

el expreso polar llega esta
noche de el niño

8. Si los niños que viajaron al polo norte en el expreso polar se quedarán a vivir allí ¿Qué crees que los pondría a hacer papá Noel?

los pondría a hacer
calentitos para que los niños
vajaran con un buen desayuno

La prueba f, evidencia que el participante respondió satisfactoriamente las diferentes preguntas de cada nivel de comprensión textual. En la pregunta del nivel crítico-intertextual *Si los niños que viajaron al polo norte en el expreso polar se quedarán a vivir allí ¿Qué crees que pondría a hacer papá Noel?*, el participante argumentó de forma escrita su postura frente a la pregunta.

4.5. Valoración final de los avances en la producción textual

A partir de los resultados de la caracterización inicial y de los resultados identificados con relación a la producción textual de los participantes, el diseño de la secuencia contempló dos fases: La primera fase consideró el trabajo de la construcción del código alfabético y la segunda fase, la producción de diferentes tipos de texto. A continuación se describen cada una de las fases realizadas.

Primera fase

A partir de los resultados de la prueba inicial en producción textual, se evidenció que el 93.3% de los participantes aún no alcanzaba la escritura alfabética. Por lo anterior, se inició con el trabajo de la primera fase de la secuencia didáctica “*Construcción del código alfabético*”. Por consiguiente, se realizaron actividades que incluyeran el reconocimiento de letras, sílabas y sonidos. Posteriormente, se realizaron actividades que llevaran gradualmente a la escritura de palabras, frases y oraciones a partir del conocimiento del entorno y sus saberes previos. A continuación se presentan las primeras actividades que se realizaron para que los participantes empezaran la construcción del código alfabético, a través de la identificación de los sonidos y sílabas en las palabras.

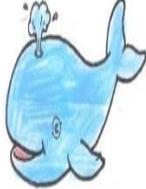
Actividades que se realizaron para la construcción del código alfabético

Según Rita Flórez (2010) la conciencia fonológica es una práctica que facilita la alfabetización inicial, por tanto, esta fase contempló el trabajo realizado para la identificación de la correspondencia entre fonemas y letras a través de la identificación de sílabas, sonidos iniciales y finales de una palabra. A continuación se evidencian algunas actividades realizadas referidas al trabajo de conciencia fonológica, con el fin de que los participantes adquirieran habilidades de decodificación y fluidez en el proceso de la construcción del código alfabético.

a. Actividades para el reconocimiento de sonidos y sílabas en las palabras.

CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CORDOBA
 INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA
 FORMACIÓN HUMANISTA PARA UNA VIDA TRASCENDENTE Y PRODUCTIVA

Nombre Maria

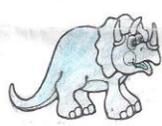
		
tas	cicleta	leste
⊗ ○ ○ ○	⊗ ⊗ ⊗ ⊗	⊗ ⊗ ⊗ ⊗
		
ton	bebé	leche
⊗ ○ ○ ○	⊗ ⊗ ○ ○ ○	⊗ ⊗ ⊗ ⊗
		
so	trador	llena
⊗ ⊗ ○ ○	⊗ ⊗ ⊗ ○ ○	⊗ ⊗ ⊗ ○ ○

b. Actividades para el reconocimiento de sonidos y sílabas en las palabras.

CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CORDOBA
 INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA
 FORMACIÓN HUMANISTA PARA UNA VIDA TRASCENDENTE Y PRODUCTIVA

Nombre David Alex Quiroga

Escribe la primera sílaba de las siguientes palabras y colorea los círculos según las sílabas.

		
ch	dedo	ducha
● ● ○ ○	● ● ○ ○	● ● ○ ○
		
rosauro	Diana	Dyanna
● ● ● ●	● ● ○ ○	● ● ● ●
		
Diego	Daniel	David
● ● ○ ○	● ● ○ ○	● ● ○ ○

Actividades como la **a** y **b**, llevaron gradualmente a que los participantes escribieran con todas las consonantes y vocales, solucionar crucigramas, sopas de letras, adivinanzas, entre otros, tal como se observa en las siguientes actividades:

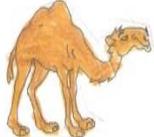
Actividades de juegos de palabras (crucigramas).

Actividades de juegos de palabras (adivanzas).

Comprensión textual
Actividad 4-Tema: La magia de la navidad

Nombre: Sara Valentina Nieto Arenas

Lee las adivanzas, recorta la imagen que corresponda y escribe su nombre.

<p>Nunca me quito la ropa, pero me pongo un disfraz sobre mi vestido verde al llegar la navidad.</p>  <p><u>arbol de navidad</u></p>	<p>Se prepara cuando se acerca la navidad con animales y personas, ríos y puentes pastores y ovejas y también una estrella ¿Sabes lo qué es?</p>  <p><u>el pesebre</u></p>
<p>Surcando y cruzando el cielo va volando en su trineo ¿Sabes quién es?</p>  <p><u>papa noel</u></p>	<p>Con la nieve se hace y el sol lo deshace. ¿Qué es?</p>  <p><u>muñeco de nieve</u></p>
<p>Por fuera muy colorido por dentro una sorpresa un lazo y una cinta y el nombre de un ser querido ¿Qué puede ser?</p>  <p><u>regalo</u></p>	<p>En sus grandes jorobas a los Reyes Magos trajeron, atravesando el desierto sin agua ni alimento</p>  <p><u>camello</u></p>

Finalizando la primera fase de la implementación de la secuencia didáctica, los participantes realizaron producción textual de frases y oraciones con todas las consonantes tal como se observa en las siguientes muestras. En este sentido, se facilitaron actividades que permitieron la convención de la palabra escrita y su separación, en tanto la niña y el niño tienden a unir las palabras que deben estar separadas (hiposegmentación) y la tendencia a separar partes de palabras que deben estar juntas (hipersegmentación).

Actividades de escritura de frases y oraciones.

1 La Flota es verde



2 Mi tía es flaca



3 Don Flaminio murio

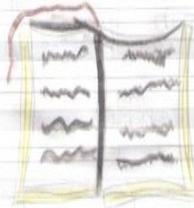


Actividades de escritura de frases y oraciones.

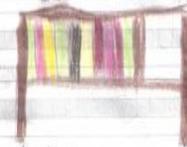
* Blanca lee su diario



* La biblia esta nueva



* Yo tengo una bibioteca



* Mama tiene una blusa



Segunda fase

En el último periodo de año escolar (2014), se finalizó con la segunda fase de la secuencia didáctica, que tuvo como propósito la construcción de textos funcionales a partir de los subprocesos de la composición escrita planteados por Rita Flórez y Clemencia Cuervo (2005). La producción textual tuvo dos momentos: el primero, a partir de la escritura de la versión borrador del texto. En este sentido, Daniel Cassany (2004), considera que el escritor construye su escrito con trabajo y oficio y que “corregir o revisar forma parte del proceso de redacción, es un subproceso más allá al lado de otros, como buscar ideas, organizarlas, o redactar. (p.19).

El autor señala que una de las técnicas para reparar la escritura, invita a que el profesor marque los errores sin corregirlos, es decir, con la ayuda de unas marcas para corregir lo escrito en la primera versión (borrador). Es por eso que, dentro de la propuesta para reparar la escritura de cada participante, se diseñó una guía (**ver anexo 6**) con símbolos para señalar algún aspecto específico, como lo señala Cassany (2004), ortografía, léxico, gramática, darle instrucciones para que corrija las faltas, desarrollar sus estrategias de composición, que el estudiante mejore su escritura, entre otros. Posteriormente, los estudiantes presentaron la versión final de sus textos, los cuales fueron guardados en una carpeta que recogió la composición de cada tipología textual (versión borrador y versión final). Las tipologías textuales utilizadas fueron: escritura de anécdotas (texto narrativo) escritura de carta (texto informativo) y escritura de receta (texto explicativo).

La siguiente gráfica muestra el desempeño de la valoración final de los participantes de acuerdo a los indicadores establecidos en la categoría de análisis de producción textual.

Gráfica 4. Valoración final - Producción textual



Como se observa en la *gráfica 4*, el 0% de los participantes se ubicó en el nivel inicial de la producción textual. Al realizar la comparación con la caracterización inicial de la producción textual de los participantes, se observó que en este nivel hubo un avance del 93.3%. También, se evidencia que apenas el 20% de los participantes se ubicó en el nivel medio en la producción textual. Al realizar la comparación con la caracterización inicial de la producción textual de los participantes, se observó que en este nivel hubo un avance del 13,3%. Finalmente, se evidencia que el 80% de los participantes gozaron de un nivel alto en la producción textual. Al realizar la comparación con la caracterización inicial de la producción textual de los participantes, se observó que en este nivel hubo un avance del 80% de los participantes.

A partir de los resultados que se pueden evidenciar en la *gráfica 4*, se observa que se valoraron los otros indicadores de la categoría de análisis de producción textual (legibilidad del texto, nivel semántico y pragmático y aspectos ortotipográficos), en tanto, hubo un avance significativo de los participantes en el desarrollo de la escritura, alcanzando un 93.3% en el nivel alto *escritura alfabética* del indicador 1. *Nivel de desarrollo de la escritura* de la categoría de análisis de producción textual. Se resalta que en la prueba inicial de producción textual únicamente se pudo valorar el primer indicador de la categoría, en tanto, la mayoría de participantes se ubicó en un nivel inicial de escritura.

En las siguientes pruebas finales de los participantes, se evidencia el nivel alcanzado en el desarrollo de la escritura, es decir, escritura alfabética. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), señalan que al llegar a este nivel, el niño reconoce que cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir. “Esto no quiere decir que todas las dificultades hayan sido superadas: a partir de este momento el niño afrontará las dificultades propias a la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto” (p.269).

También se evidencia allí, el proceso de composición de diferentes textos que realizaron los participantes, de acuerdo a lo que señala Rita Flórez y Clemencia Cuervo (2005), sobre los subprocesos en el acto de escribir; el primer proceso tiene que ver con la planificación del texto, seguido de la transcripción/ traducción y finalmente la revisión/ edición del texto final.

Como se puede observar en las siguientes imágenes, el proceso de escritura de diferentes textos se llevó a cabo a partir de dos subprocesos: el primero, se llamó versión borrador, en donde cada participante realizó su primer escrito con la intención de comunicar algo, para alguien. Allí, la docente utilizó los símbolos para reparar la escritura retomando los aportes de Daniel Cassany (2004), quien señala que una de las técnicas para reparar la escritura, invita a que el profesor marque los errores sin corregirlos, es decir, con la ayuda de unas marcas de corrección. Después de la revisión de la primera versión, los participantes escribieron la versión final de su texto de acuerdo a las sugerencias dadas por la docente. De manera que, durante este proceso se pudieron valorar todos los indicadores planteados en la categoría de análisis (nivel de desarrollo de la escritura, legibilidad, nivel semántico, nivel pragmático y aspectos ortotipográficos), alcanzando una producción textual significativa en los participantes. Finalmente, se demostró que el avance en la producción textual de los participantes se pasó de un nivel inicial de escritura donde la producción textual fue de un 6.66%, a un nivel alto donde la producción textual gozó de un 93.3% además, de encontrarle funcionalidad a sus escritos. A continuación, se presentan algunas pruebas de los participantes de acuerdo a la lectura como proceso, plantada por Rita Flórez y Clemencia Cuervo (2005)

Producción textual de los participantes

Proceso de escritura de la anécdota.

El participante realiza la versión borrador de su texto.

La docente señala con símbolos los aspectos a reparar del texto.

Taller 1- Anécdota- Borrador N° 1

Tema: El viento y las cometas

Yo Juge Fútbol y

Jaider Arley Quiroga

(Autor (a) de la anécdota)

Yo Juge Fútbol y me divertí
Juge Fútbol y con mis amigos
y ellos con me las cometa
y se me daña la cometa
y Juge con Natalia.

(Descripción de la situación)



Jaider, tu anécdota está interesante.
Revisa tu escrito y reparalo en el segundo borrador.

(Dibujo de la situación)

El participante realiza la versión final de su texto, de acuerdo con lo que señala la docente que hay que reparar en su texto.

Taller 1- Anécdota- Borrador N°

Tema: El viento y las cometas

Yo jugue Fútbol

Jaider Arley Quiroga

(Autor (a) de la anécdota)

Yo jugue con mis amigos
y Flevocometa y se me
dono la cometa
y Juge Fútbol con Natalia.

(Descripción de la situación)



(Dibujo de la situación)

b. Proceso de escritura de la carta

El participante realiza la versión borrador de su texto.

La docente señala con símbolos los aspectos a reparar del texto.

Actividad 2
Momento 2-Tema: La caída de mis dientes
Escritura de la carta borrador N° 1

2019

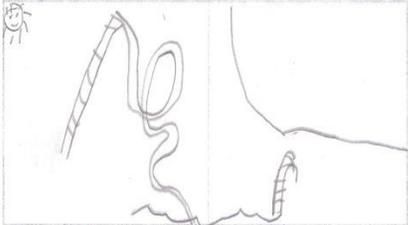
colegio al octubre 2019
(Lugar y fecha)

Hola Lizeth completar el nombre
(Saludo y destinatario)

M
te quiero contar que
se me ha caído un
diente y lo lancé a la
terrazza y al otro día
me fui a melgosa
(Contenido de la carta)

M
adiós querida Lizeth
(Despedida)

Sully
(Firma) ROSO



Samuel:
Tu carta esta interesante, por favor
reparala en tu segundo escrito.

Sully
ROSO

El participante realiza la versión final de su texto, de acuerdo con lo que señala la docente que hay que reparar en su texto.

colegio al octubre 2019
(Lugar y fecha)

Hola Lizeth estudiante
(Saludo y destinatario)

Te quiero contar que se
me ha caído un
diente y lo lancé a la
terrazza y al otro día me
fui a melgosa
(Contenido de la carta)

adiós Lizeth
(Despedida)

Sully
(Firma) ROSO



c. Proceso de escritura de la receta

El participante realiza la versión borrador de su texto.
La docente señala con símbolos los aspectos a reparar del texto.

Secuencia didáctica: Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es!

CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CORDOBA
 INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA TECNOLÓGICA
 FORMACIÓN HUMANA PARA UNA VIDA TRANSFORMANTE Y PRODUCTIVA

Producción textual

Actividad 4-Tema: La magia de la Navidad

Ya realizaste una receta con tus compañeros y profesora, ahora inventa una receta para que la puedas hacer en casa con tu familia. Escribe el primer borrador.

en salada de frutas

Nombre de la receta

Ingredientes:

- leche - ciruelas - manzana
- melocotón - cerezas
- Crema de leche
- leche - manzana - kiwi
- kiwi
- helado de mora



Dibujo de la receta

Preparación:

Para las frutas, cortar en 40
 plato y des. Poner ^{agregarlas} en la
 leche condensada, des. Poner ^{agregar} el
 helado

Chef Diana Sofía Fajero Muñoz

El participante realiza la versión final de su texto, de acuerdo con lo que señala la docente que hay que reparar en su texto.

Secuencia didáctica: Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es!

CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CORDOBA
 INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA TECNOLÓGICA
 FORMACIÓN HUMANA PARA UNA VIDA TRANSFORMANTE Y PRODUCTIVA

Producción textual

Actividad 4-Tema: La magia de la Navidad

Ahora, repara el escrito de tu receta, escribe el texto final y llévala a tu casa para que la realices con tu familia.

Ensalada de frutas

Nombre de la receta

Ingredientes:

- Frutas - Ciruelas manzana
- melocotón cerezas crema
- de leche Palaya
- mango kiwi helado
- de mora



Dibujo de la receta

Preparación:

Para las frutas, cortar en un
 plato y después cortar la leche
 condensada después el helado

Chef Diana Sofía Fajero Muñoz

5. CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones generales que surgen en el marco del diseño, implementación y valoración de la secuencia didáctica *“Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es”* a partir de dos aspectos: prácticas pedagógicas de agente educativo y los procesos de comprensión y producción textual de las niñas y los niños.

Prácticas pedagógicas

A partir de la experiencia vivida durante el desarrollo del proyecto de investigación y desde el quehacer pedagógico se puede concluir que:

- Es fundamental reflexionar y partir de las concepciones que se tienen acerca de la lectura y la escritura, para desde allí, transformar y replantear las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la escuela; sin embargo, es necesario anotar que los fundamentos teóricos y la literatura son necesarios y se debe tomar una posición crítica para poder articularlos y llevarlos a la práctica.
- Es necesario que los docentes tengan claro cuál es la función de la escuela frente a las prácticas de lectura y escritura para el desarrollo integral de las niñas y los niños, para que éstas no se queden en tareas mecánicas y únicamente funcionales.
- Se requiere partir de una línea de base o caracterización para identificar el estado de los procesos de cada uno de los participantes, para desde allí, plantar un trabajo reflexivo y que responda en primer lugar, a los intereses de las niñas y los niños, y que contribuyan a su desarrollo integral.
- Los procesos de lectura y escritura deben ser articulados a todas las áreas de conocimiento y requieren que sean trabajados desde los diferentes lenguajes artísticos, respondiendo a esos mismos intereses de las niñas y los niños con relación al juego, el arte, la música, la expresión corporal, la creatividad y la imaginación.
- Se hace evidente la necesidad de que los docentes comprendan que los procesos de lectura y escritura no comienzan en grado primero, sino incluso, deben ser prácticas que se deben fomentar desde antes del nacimiento, tal como lo afirma Evelio Cabrejo *“el primer libro del bebé es el rostro de su madre”*.

- La lectura y escritura deben concebirse como prácticas sociales y culturales que permiten la disminución de las brechas sociales, culturales, políticas y económicas de los países, siendo prácticas inclusivas y transformadoras de las realidades que viven las niñas y los niños.
- El trabajo colaborativo entre maestros permite una reflexión centrada y pensada en beneficio de las niñas y los niños y en las prácticas pedagógicas, con el propósito de fortalecerlas y enriquecerlas desde los saberes y experiencias de cada uno.
- Es evidente que se requiere de la apertura de espacios en las instituciones educativas para compartir las experiencias que puedan transformar las prácticas de otros maestros.
- Diseñar secuencias didácticas implica tiempo importante, pero es fundamental hacerlo y compartirlo con los pares y así, realizar un trabajo reflexivo para articularlo al currículo y a los ciclos.
- La participación de estudiantes se constituye en el motor que moviliza y da vida a las propuestas que plantean los maestros.
- Es necesario considerar que la pedagogía es un saber flexible, porque aunque se tenga una planeación y un objetivo claro, estos pueden cambiar de acuerdo a los intereses e inquietudes de las niñas y los niños en el momento.
- Una parte fundamental del quehacer pedagógico son los espacios enriquecedores en donde las niñas y los niños puedan tener acceso a diferentes bienes culturales, como los libros.
- Los lenguajes artísticos deben ser considerados como procesos que nacen y surgen de la cotidianidad de las niñas y los niños como experiencia cultural y que deben ser tenidos en cuenta en la planeación de actividades.
- La tarea de enseñar a leer y a escribir a las niñas y los niños no es un trabajo que le compete únicamente al docente de lengua castellana, sino, es responsabilidad compartida entre todos los docentes y diferentes actores que hacen parte de la vida de las niñas y los niños, como lo es la familia.
- Aunque exista una política educativa que promueva los procesos de lectura y escritura en Colombia, sigue existiendo una brecha que imposibilita que el maestro transforme sus prácticas, debido tal vez a la falta de formación, seguimiento y acompañamiento a la implementación de estas políticas.

- La secuencia didáctica respondió y se articuló al PEI de la institución educativa.

Para cerrar estas conclusiones, es importante señalar que este proceso de investigación contribuyó efectivamente en las prácticas pedagógicas puesto que, generó un proceso de reflexión en torno al quehacer pedagógico para transformar la función y los procesos de lectura y escritura que se desarrollan con las niñas y los niños del Centro Integral José María Córdoba, IED.

Con relación a la maestría, el aporte que hace esta investigación se da desde la mirada reflexiva que se le hace a los procesos de lectura y escritura, y a los planteamientos de la política y planes nacionales, con miras a transformar la calidad de la educación oficial, para así, disminuir las brechas de desigualdad que aún existen en el país y que ponen en desventaja a las niñas y los niños que asisten a instituciones oficiales. En este sentido, deben ser prácticas que permitan participar en la ciudadanía y en la posibilidad de la democracia.

Procesos de comprensión y producción textual ligados a otros lenguajes de expresión

Con relación a los procesos de comprensión y producción textual ligados a otros lenguajes de expresión se puede concluir que:

- La estrategia de lectura articulada a otros lenguajes de expresión artística, efectivamente contribuyó al fortalecimiento de la producción textual de las niñas y los niños tal como se muestra en la valoración final, en tanto, más del 90% de los participantes se ubicaron en un nivel alto en los indicadores presentados para esta categoría.
- Aunque esta propuesta no contempló el fortalecimiento de la oralidad, este proceso emergió a partir de las estrategias de lectura utilizadas por la maestra, lo que contribuyó a una participación activa y efectiva de las niñas y los niños frente a las temáticas planteadas en la secuencia.
- Los lenguajes artísticos permitieron a las niñas y los niños acercarse a los procesos de lectura de una manera más amena y despertar gusto y placer por estas prácticas.
- A partir de la implementación de la secuencia, se permitió a las niñas y los niños acercarse a otros bienes culturales y materiales como los son los diferentes tipos de texto y a la literatura.

- Mediante la escritura de textos se logró consolidar microcomunidades de lectores y escritores, en donde la escritura tuvo una función comunicativa clara para cada uno de los estudiantes.
- Se logró que las niñas y los niños se sensibilizaran y vivenciaran gusto y placer por el arte, la plástica, la literatura, la música y la danza.
- Se generó en las niñas y los niños una mejor disposición frente al aprendizaje de la lectura y escritura, lo cual se evidencia en perder el miedo al leer y a escribir y al expresarse sus ideas frente a un tema.
- La escucha fue un proceso que emergió en la implementación de la secuencia y que permitió favorecer los procesos de comunicación y respeto entre los estudiantes del grupo.
- La escritura como proceso no culmina con la implementación de la secuencia, por tanto, se requiere que en los siguientes grados de primaria se sigan trabajando con la escritura de diferentes tipologías textuales.
- Permitir el acercamiento de diversos lenguajes artísticos dentro de la propuesta, permitió que las prácticas de lectura y escritura se volvieran prácticas inclusivas, en tanto, el acercamiento a otros lenguajes de expresión y comunicación hizo que la lectura de textos narrativos y la escritura de textos funcionales se volviera cotidiano y necesario todas las clases.
- El diseño e implementación de la secuencia didáctica contribuyó a la articulación y tejido de las propuestas curriculares de las otras áreas del conocimiento y así presentarle a las niñas y los niños un aprendizaje significativo para la vida.
- Se observó la necesidad de seguir trabajando en la secuencia didáctica para seguir permitiendo la articulación entre las áreas y el fortalecimiento de la lectura y escritura en todos los grados.

6. RECOMENDACIONES

- Es necesario que las facultades de educación y otras instituciones que brinden formación a docentes, se articulen con las políticas públicas educativas y reflexión, para desde allí, generar transformaciones que realmente impacten en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas de clases y específicamente en la vida de las niñas y los niños.
- Se sugiere seguir fortaleciendo los procesos de escucha en los estudiantes, en tanto, se evidenció que es un componente esencial dentro del fortalecimiento de las competencias comunicativas.
- Se invita a otros maestros a concebir la lectura y la escritura como un proceso que se vive y se transforma durante toda la vida.
- Se propone que los maestros reconozcan en la lectura y los libros un medio para acercar a las niñas y los niños a su cultura y a otras realidades.
- Se requiere que los maestros hagan uso de las bibliotecas públicas y escolares en pro del fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura de las niñas y los niños.
- Desde el Ministerio de Educación se requiere que se fortalezcan los procesos de formación a los maestros en pro de la implementación del Plan Nacional de Lectura y Escritura.
- Para la continuidad de la secuencia didáctica es importante retomar y vincular a las familias para lograr una mayor consolidación de las prácticas de lectura y escritura.

A partir de estas conclusiones y recomendaciones y para finalizar el apartado surge una nueva pregunta que se centra en ¿Cómo hacer efectiva la implementación de la política pública de lectura y escritura en las instituciones educativas cuando aún quedan un sin número de docentes que no han tenido acceso a procesos de formación, y sus prácticas pedagógicas y concepciones siguen arraigadas a procesos mecánicos y tradicionales?

7. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

A partir de las experiencias, vivencias y resultados del proceso de investigación, como docente que desarrolló esta propuesta, en este apartado comparto algunas reflexiones que me permitieron enriquecer mi quehacer pedagógico y que quizás sirvan de referencia a otros maestros para que también reflexionen sobre el valor de las prácticas de lectura y escritura en la escuela.

La reflexión principal se centra en la mirada analítica y reflexiva frente a los planteamientos de la política pública en relación con las prácticas de lectura y escritura, el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos, participes y activos en la construcción y generación de nuevos conocimientos, y en el quehacer pedagógico como agente movilizador de transformaciones de las realidades de las niñas y los niños.

Se retoma el valor de la literatura no como pastilla pedagógica para centrarse únicamente en los valores, sino, como experiencia estética que puede acercar a las niñas y los niños a su cultura, a otros mundos, y a enriquecer sus experiencias personales de vida desde el valor de la palabra, de la expresión, la imaginación y la creatividad. De la misma manera, la escritura se constituye en un proceso que traspasa las historias personales y las hace visibles a través de la palabra escrita, da significado a la vida, y permite reconstruir el pensamiento.

En este sentido, poder llegar a las niñas y los niños con una mirada y una propuesta diferente frente a los procesos de lectura y escritura, hace que se enriquezcan los procesos pedagógicos y se consoliden nuevas estrategias que realmente contribuyan al desarrollo del pensamiento de ellos; se movilicen nuevas oportunidades para ejercer su participación y ejercicio de la ciudadanía, en la medida en que estas prácticas, aportan a su capacidad crítica, reflexiva, propositiva y argumentativa frente a los planteamientos que se les hace en los diferentes espacios y situaciones de su vida.

Definitivamente, una vez más se es consciente que es necesario articular los planteamientos pedagógicos que hacen diferentes autores, con la experiencia y realidad que se vive en las escuelas y que, tener en cuenta el contexto de las niñas y los niños es fundamental a la hora de

planear las actividades que se realizan con ellos. Por ello la función de la escuela y de esta propuesta no se limita específicamente al mejoramiento en los niveles de las pruebas de estado, sino, a transformar realidades marcadas por la violencia, la pobreza, la desigualdad, ausencia de la familia y otras problemáticas sociales que aquejan a las niñas y niños del país.

Es indiscutible que la transformación de las prácticas pedagógicas conlleva a interacciones entre pares, para visibilizar una postura crítica frente a las problemáticas e intereses de los maestros en pro de mejorar procesos académicos y de convivencia. Así mismo, se reconoce la necesidad de vincular a las familias en estos procesos, de tal manera que ellos también asuman una posición diferente y comprendan que los procesos de la lectura y la escritura tienen una función particular e impacto en la vida de las niñas y los niños, y que ellos como actores fundamentales del proceso pueden aportar al acercamiento de estas prácticas.

Finalmente, la reflexión más importante es que el trabajo no termina aquí, sino, es el comienzo de una experiencia que a partir de la movilización de las prácticas de lectura y escritura haga la diferencia en la calidad de la educación y en la vida de los estudiantes y del docente. El compromiso radica en seguir incluyendo en la práctica pedagógica, experiencias que realmente hagan de la lectura y la escritura prácticas placenteras y exitosas en la vida académica y personal de los diferentes actores educativos.

8. REFERENCIAS

Acosta, Carmen y colaboradores. (2013). *¿Lectores o leedores?*. Universidad Nacional de Colombia. Editorial Kimpres Ltda.

Emilia Ferreiro, A. T. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.

Camps, A. (1995). “Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela”. En: Textos de Didáctica de la 22-31). *Lengua y la Literatura*, n° 5, Barcelona: Graó, pp. 21-28.

Cassany, D. (2004). *Reparar la escritura*. España: Editorial Graó.

Cerda, H. (2002). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: Ed. El Búho.

CERLALC, (2007). *Recomendaciones para el desarrollo y fortalecimiento de políticas y programas de formación docente en lectura y escritura*. Recuperado el día 01 de mayo de 2015 de la página web http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/Recomendaciones%20Formacion_Docente.pdf

CERLALC. (Junio de 2013). *Cultura y Primera Infancia*. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/11/Cultura_y_Primer_a_Infancia-FINAL-1.pdf

Colaboradores, Ana Atorresi y. (2012). *Aportes para la enseñanza de la lectura. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE*. Bogotá, D.C: Editorial Kimpres Ltda.

Condemarín, M. (año 16, diciembre 1995). Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. *Revista lectura y Vida N° 4*, .

Constitución política de Colombia (1991). Presidencia de la República de Colombia.

Chile, M. d. (2013). *Ministerio de Educación de Chile*. Recuperado el 08 de Julio de 2015, de http://www.mineduc.cl/usuarios/bcra/File/boletin79/avivavoz_web.pdf.

Didáctica, U. d. (2010). *Universidad de La Salle*. Recuperado el 20 de junio de 2015, de repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7937/T26.10%20S381.pdf?sequence=1.

Dubois, M. E. (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de lectura. *Lectura y Vida, año 5, n° 4, 1984*.

Flórez, Rita; Medina, Magda Inés (2011). Desarrollo de habilidades de escritura convencional a través de prácticas sociales evolutivamente apropiadas. *Revista Lenguaje*, número 39 (1). Cali.

Fundalectura. (2008). *Lecturas complementarias para maestros. Proyecto Palabrario*. Colombia.

Fundalectura. (2014) *Leer en voz alta es divertido y en familia es mejor*. Recuperado el 10 de julio de 2015 de la página web

<http://www.smurfitkappa.com/vHome/co/Newsroom/PressReleases/Documents/INSERTO%20LEER%20EN%20VOZ%20ALTA.pdf>

[Fundalectura \(2015\) Recuperado el día 16 de mayo de 2015 de la página web http://www.fundalectura.org/](http://www.fundalectura.org/)

Fundación Rafael Pombo (mayo, 2015). Recuperado el 15 de mayo de 2015, de <http://www.fundacionrafaelpombo.org/>

Gutierrez, S. d. (2014). *Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales del lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en lenguaje: Pontificia Universidad Javeriana: Editorial Kimpres.

Milagros, A.I. (2011). *Signos ortográficos, ortotipografía y normas actuales*. Anejo n.º 1 de *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*. Universidad de Valencia

HALLIDAY, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica

IDEP. (2009). *la Lectura y Escritura como procesos transversales en la escuela*. Bogotá, D.C. Recuperado el día 12 noviembre de 2015, de la página web

ms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/10-
Lecturayescrituracomoprocesostransversales.pdf

IDEP. (Noviembre de 2012-2013). Proyecto “Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades. Bogotá, D.C, Bogotá, D.C, Colombia.

[Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación \(2014\) *Resultado en tercer grado en el área del lenguaje*](#). Recuperado el día 10 de julio de 2015 de la página web <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

Jim Trelease (Fundalectura, 2004), Manual de la lectura en voz alta, Bookstart+: Listening, talking, loving and sharing.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.

Jurado, F. (2014). La lectura en las escuelas de la periferia. Universidad Nacional de Colombia, facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Investigación. Bogotá, D.C.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Editorial FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.

[Ley General de Educación \(1994\). Ministerio de Educación Nacional.](#)

[Manual de Convivencia, Centro Integral José María Córdoba IED \(2014\)](#)

MEN. (1998). *Lineamientos de Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá, D.C: Cooperativa Magisterio.

MEN, (2006). *Estandares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Cuidanía*. Bogotá, D. C: Imprenta Nacional de Colombia.

MEN. (2010). *Colombia en PISA 2009*. Recuperado el día 13 de octubre de 2014 de la página web <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-257876.html>

MEN. (2013). *LEER para comprender, ESCRIBIR para transformar*. . Bogotá, D. C: Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2014: a). *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación para la educación inicial en el marco de la atención integral: El arte en la educación inicial El arte en la educación inicial*. Bogotá, D. C; Ministerio de Educación Nacional

MEN. (2014: b). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes y Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. . Bogotá, D.C.

[MEN, Colombia Aprende \(2014: c\) Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”](#)

Recuperado el día 13 de octubre de 2014 de la página web <http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-3032.html>

Milagros, A.I. (2011). *Signos ortográficos, ortotipografía y normas actuales*. Anejo n.º 1 de *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*. Universitat de València. HALLIDAY, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica

Negret, J. C. (2008). *Portafolio de educador*. Bogotá, D. C: Editorial herramientas y gestión.

¹ Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá, D.C: MEN.

Peña, L. A. (2012). Didáctica del Lenguaje en una perspectiva, ética, epistémica y estética de la comunicación y el discurso. *Revista Internacional Magisterio*, 42-48.

Petit, M. (2003). *La lectura, íntima y compartida*. Recuperado el 01 de mayo de 2015, de <http://www.catedu.es/bibliotecasescolaresaragon/images/documentos/actividades/PLan/ib%20ponencias.pdf>

[Proyecto cultural Espantapájaros \(2015\) Recuperado el día 16 de mayo de 2015 de la página web http://espantapajaros.com/](#)

Rincón, C. (2004). Unidad 11: *La competencia comunicativa*. Universidad de Antioquia. Recuperado el 1 de junio de 2014 de la página web <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>

Rita Flórez Romero, C. C. (1992). *La Escritura como proceso*. Recuperado el 15 de agosto de 2014 de la página web <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gycEEdX09v8J:files.ujghpee.webnode.com/200000173-6bd086ccab/La%2520Escritura%2520como%2520Proceso.doc+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

Rita Flórez Romero, C. C. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad nacional de Colombia.

Sampieri, R. H. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial MC Graw Hill.

SED. (2007). *Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión*. Bogotá, D.C.

SED (23 de 06 de 2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el primer ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer, y escribir para comprender el mundo*. Bogota, D.C, Bogota, D.C, Colombia: Imprenta nacional de Colombia.

SED, SDIS (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá, D.C

9. ANEXOS

Anexo 1: Prueba inicial-comprensión textual

A continuación vas a responder unas preguntas con base en el cuento *Cuenta ratones* de Ellen Stoll Walsh. Cada una de estas tienen tres opciones de respuesta: A, B y C. Escoge la mejor respuesta y rellena el círculo de la letra que corresponda.

EJEMPLO

0. El mes de las cometas se celebra en:

- A. Diciembre
- B. Octubre
- C. Agosto

1. En el texto la palabra “hambrienta” significa

- A. tiene alguien mucho sueño
- B. tiene alguien mucha hambre
- C. alguien está muy lleno de tanto comer

2. Según el texto ¿Qué estaba haciendo la serpiente en el campo?

- A. jugando con los ratones
- B. buscando comida
- C. bañándose en la laguna

3. Cuando la serpiente llegó aquel día de sorpresa donde los ratones, ellos estaban

- divirtiéndose en el campo
- bañándose en la laguna
- durmiendo en el camp

4. los personajes de la historia son

- 10 conejos y un ratón
- 10 serpientes y un ratón
- 10 ratones y una serpiente

5. Pobres ratones...cuál será el destino de ellos. ¿Se los comerá la serpiente hambrienta? ¿Lograrán volver a jugar en el campo? ¿Les perdonará la vida la serpiente?

1. Observa la imagen y comenta con tus compañeros y profesora lo que observas ¿Será ese el final de los ratones?

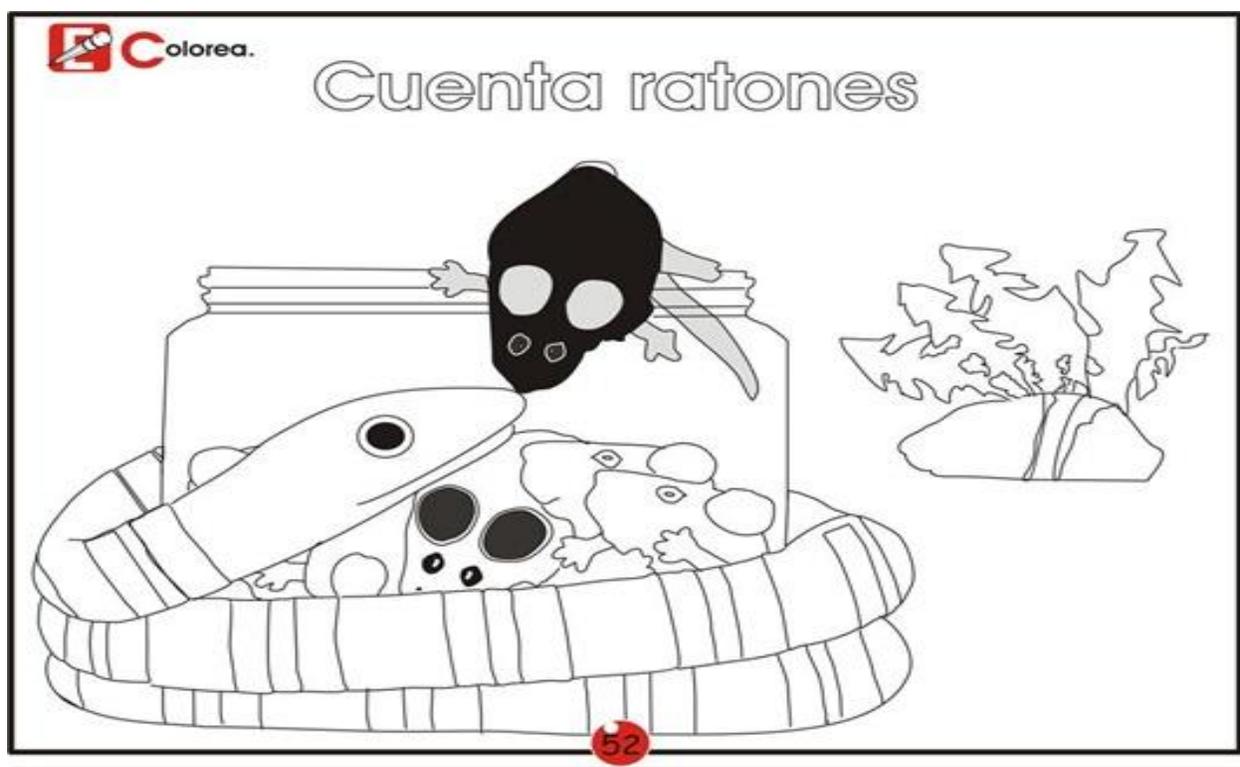


Imagen recuperada de la página web <http://www.pintodibujos.com/2010/10/cuenta-ratones-para-colorear.html>

2. Representa pictóricamente lo que pienses que va a suceder con los 10 ratoncitos.

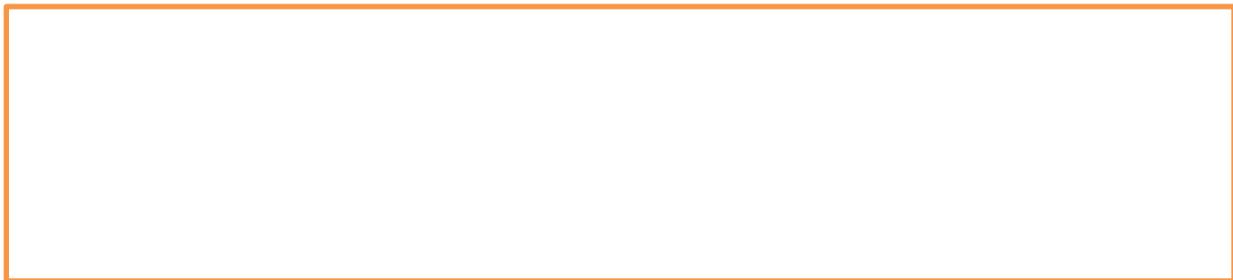
Anexo 2. prueba inicial-producción textual

Nombre:

1. En el cuadro representa con una ilustración una situación significativa de tu vida (en la familia, escuela, ciudad, entre otros). En los renglones explica lo que significa esa imagen para ti.



En el cuadro representa con una ilustración lo que significa para ti la paz. En los renglones explica lo que significa esa imagen para ti.



Anexo 3: Pruebas de comprensión y producción textual



CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CÓRDOBA
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA
"FORMACIÓN HUMANISTA PARA UNA VIDA TRASCENDENTE Y PRODUCTIVA"



Si mi entorno quiero
conocer, leyendo y
escribiendo más fácil
es!!!



Recuperado de la página web <http://www.imagui.com/a/ninos-leyendo-en-la-escuela-para-colorear-iEXGk5Lnr>

Nombre:

Curso:

Tema: El viento y las cometas



CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CORDOBA
INSTITUCION DE EDUCACION MEDIA TECNICA
"FORMACION HUMANISTA PARA UNA VIDA TRASCENDENTE Y PRODUCTIVA"



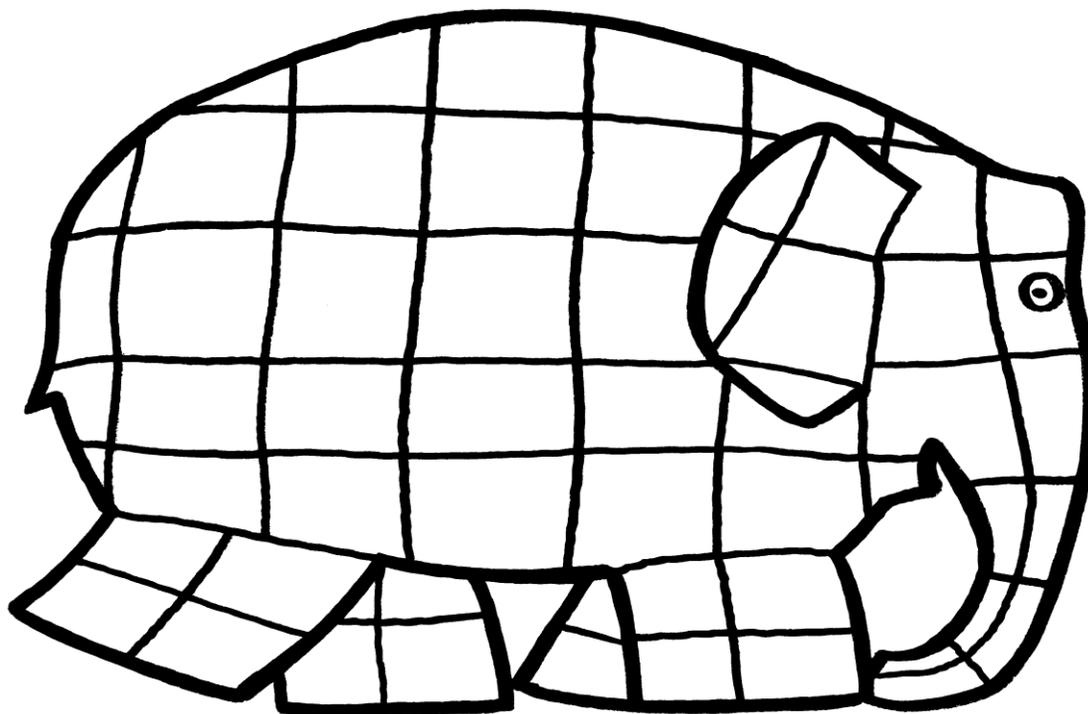
Actividad 1

Momento 3-Tema: El viento y las cometas

¿Recuerdas a Elmer? ¿Recuerdas sus colores? Este es un nuevo cuento de él y sus amigos un día que hacía mucho, mucho viento, tal como el día que fuiste al "Festival de cometas". Coloréalo según los tonos que tiene el en su piel, no olvides que es un elefante de retazos de colores.

Elmer y el viento

Autor:





Producción textual

Taller 1- Escritura Anécdota- versión ____

Tema: El viento y las cometas

(Título)

(Autor (a) de la anécdota)

(Descripción de la situación)

--

(Dibujo de la situación)



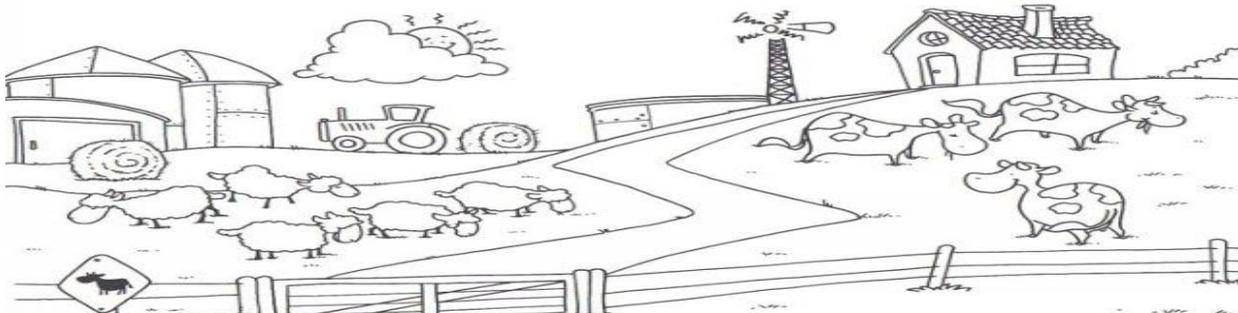
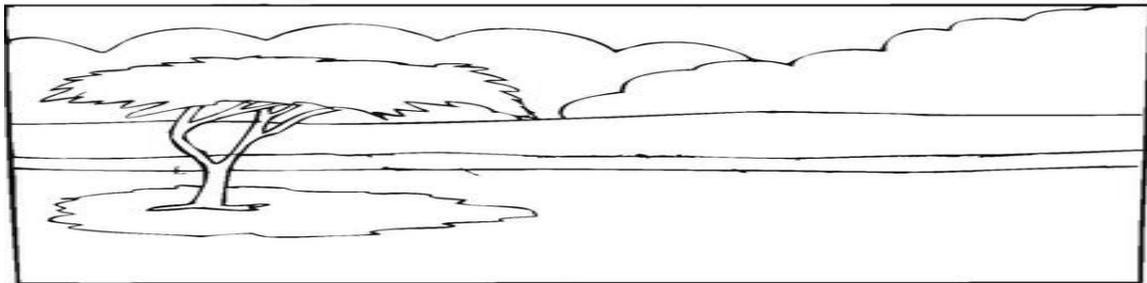
Comprensión textual

Actividad 1

Momento 3-Tema: El viento y las cometas

Nombre

Observa las ilustraciones. Señala en qué lugar sucedieron los hechos de Elmer y el viento, además dibuja algunos detalles objetos y colores que existen en el entorno de esta historia.



Libro acordeón

Elmer y el viento

Autor e ilustración

Idea tomada de la Biblio de los chicos
educared.org.ar/imaginaria/biblioteca

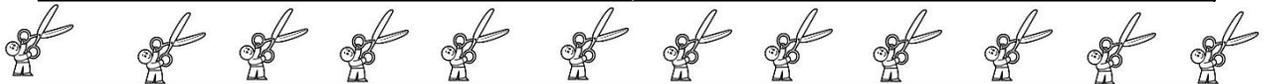
Permitida la reproducción sin fines
comerciales

Julio 2009

A

En un día de mucho viento Elmer y su primo Wilbur deciden hacerle una broma a sus compañeros de la manada que están refugiados en una cueva haciéndoles creer que a Elmer por salirse del refugio se lo ha llevado el viento. ¡AUXILIO AUXILIO ESTOY VOLANDO!!! Gritaba Elmer.

PEGAR B



B

Los elefantes con la intención de auxiliar a Elmer salieron rápidamente de la cueva e hicieron una cadena sujetando trompas y colas para evitar que a ellos también se los llevara el viento y cuando salieron de la cueva...

PEGAR C



C



Comprensión textual

Actividad 1

Momento 3-Tema: El viento y las cometas

Autor:

Realiza una ilustración sobre lo que comprendiste del cuento *Elmer y el viento*.

Tema: La caída de mis dientes



Comprensión textual

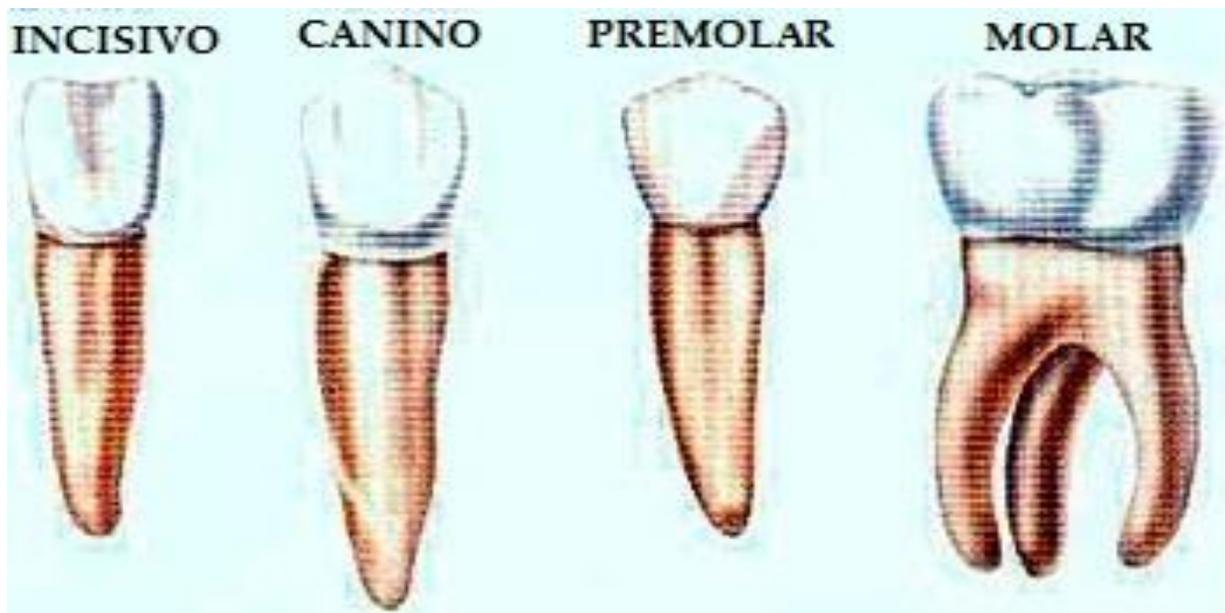
Actividad 2

Momento 1-Tema: La caída de mis dientes

Nombre

--

1. Observa las imágenes. Escucha a tu profesora y tus compañeros sobre la función y la importancia de cada diente.



2. Dibuja cada diente debajo de su nombre y escribe para qué sirve de cada uno.

Nombre del diente	Sirve para...				
incisivo	<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>				

Canino	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%; background-color: #f0f0f0;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%; background-color: #f0f0f0;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> </div>
Premolar	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%; background-color: #f0f0f0;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%; background-color: #f0f0f0;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> </div>
Molar	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%; background-color: #f0f0f0;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%; background-color: #f0f0f0;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> </div>



Comprensión y Producción textual

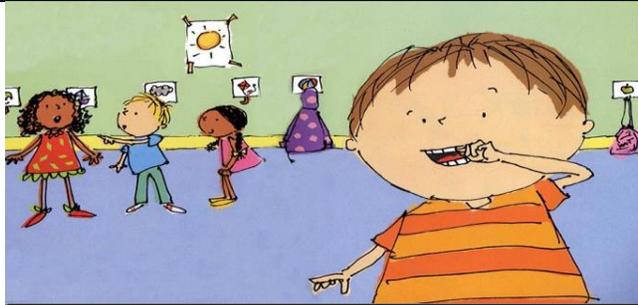
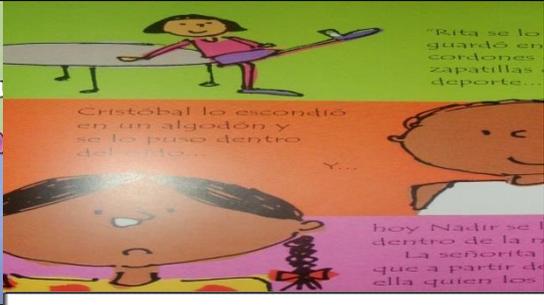
Actividad 2

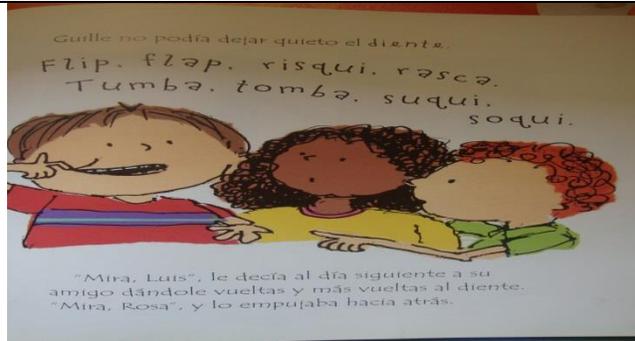
Momento 1-Tema: La caída de mis dientes

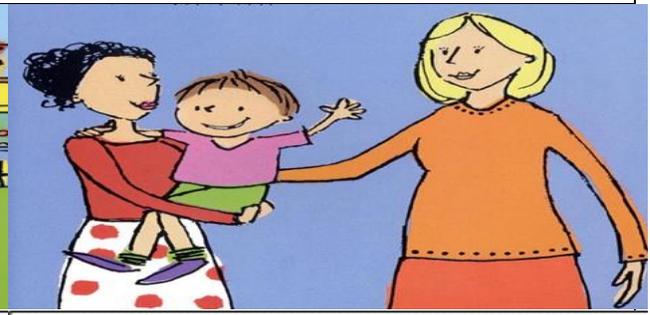
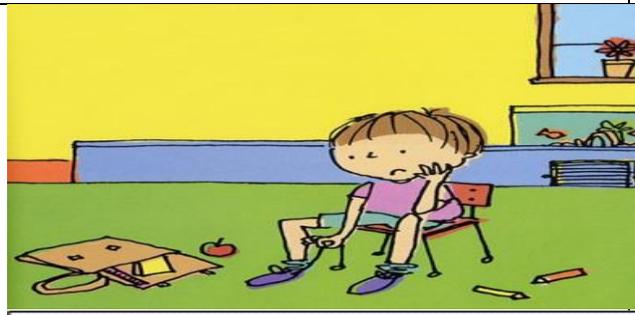
Nombre:

--

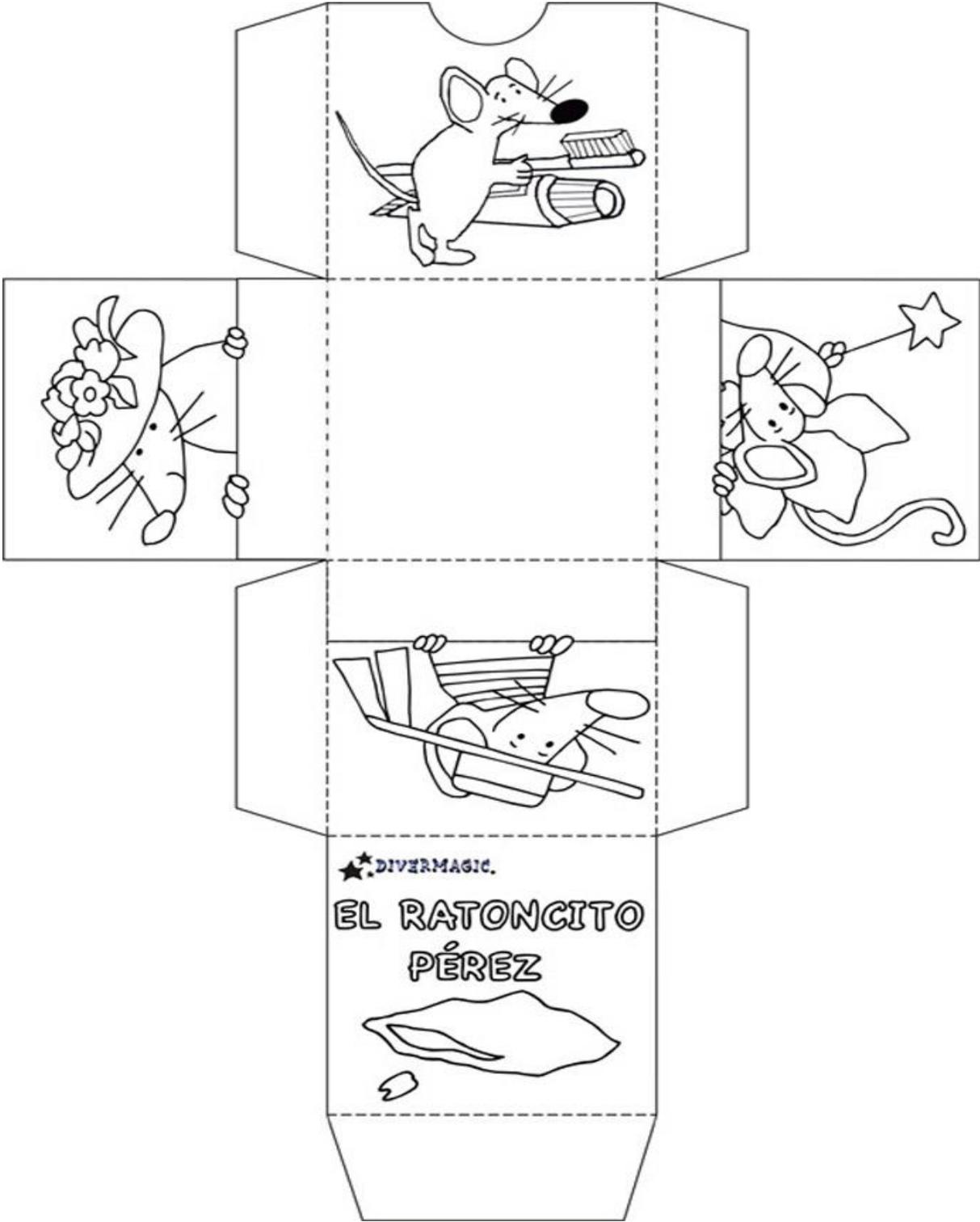
1. En la siguiente tabla pega la secuencia de imágenes según el orden como sucedió la historia de Guille y sus amigos en el cuento *Se me mueve un diente* de Miriam Moss. En la parte de abajo escribe lo que su va sucediendo en cada imagen.

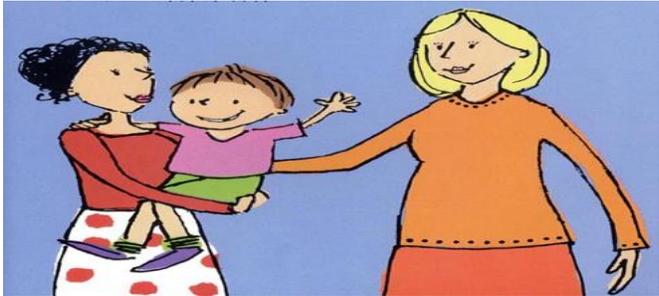




Silueta caja ratón Pérez.



Dibujos para la secuencia de imágenes.



Silueta carta

Partes de la carta

Bogotá, D.C., 14 de Octubre de 2014 ---e----- **Lugar y fecha**

Hola querido Daniel -----**Saludo y destinatario**

Este mensaje es para contarte que me he enterado que ya se te cayó tu primer diente, espero que no te hubiese dolido. Pero ¿Qué paso con el diente? ¿En qué lugar se te cayó? ¿Te he dejado algún regalo debajo de tu almohada a cambio de tus dientes?

Te cuento que mientras tú duermes mi familia y yo trabajamos muy duro en una clínica dental que tenemos. Allí, trituramos los dientes de leche que se les caen a los niños y niñas para hacerles nuevos dientes a algunos abuelitos y abuelitas que se les han caído todos los dientes.

Quisiera que le contaras a un compañero de grado segundo de tu colegio sobre la caída de tus dientes y también sobre cosas importantes de tu vida.

Un fuerte abrazo y un beso muy grande----- **Despedida**

Quién te quiere

Ratón Pérez----- **Firma**



Sánchez Sánchez Laura Lilitiana



Producción textual

Actividad 2

Momento 2-Tema: La caída de mis dientes

Escritura de la carta versión ____

(Lugar y fecha)

(Saludo y destinatario)

(Contenido de la carta)

(Despedida)

(Firma)

--

Tema: Los esqueletos y yo podemos bailar



Comprensión y Producción textual

Actividad 3

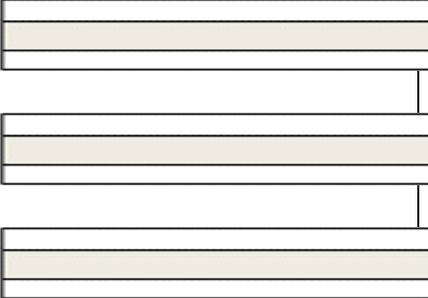
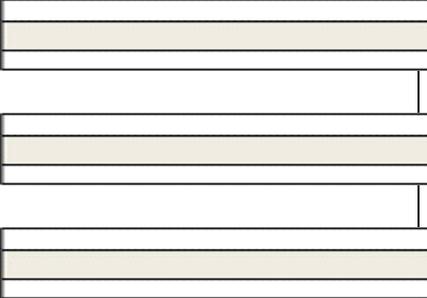
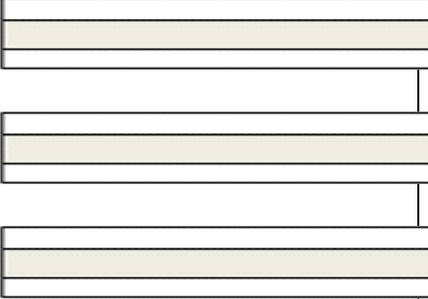
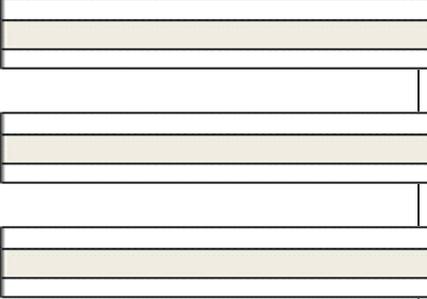
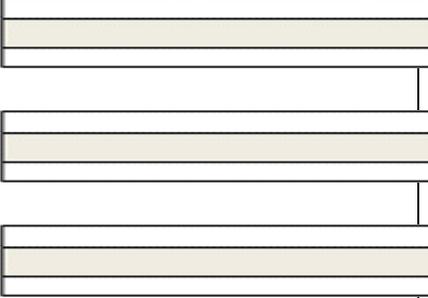
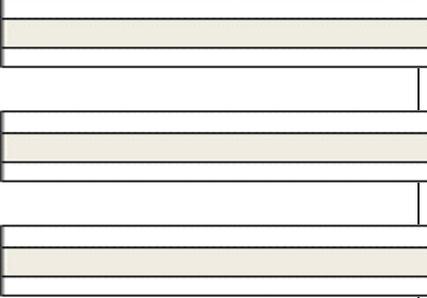
Momento 1-Tema: Los esqueletos y yo podemos bailar

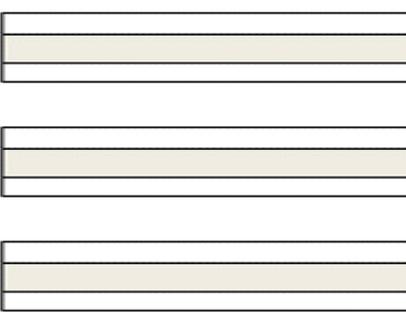
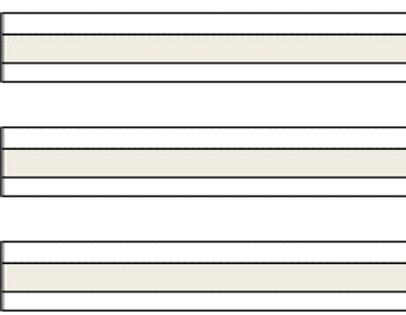
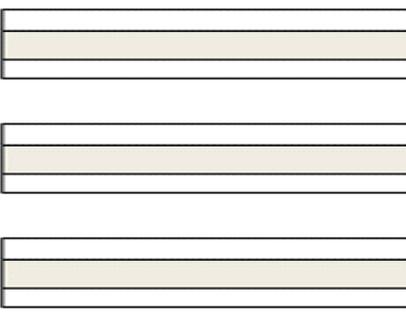
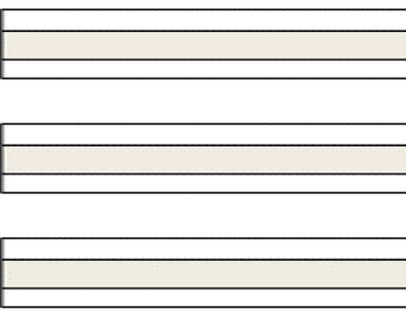
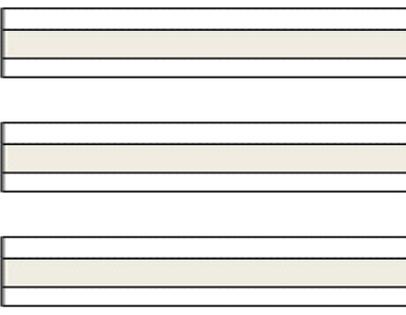
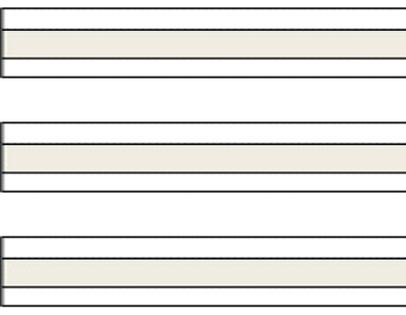
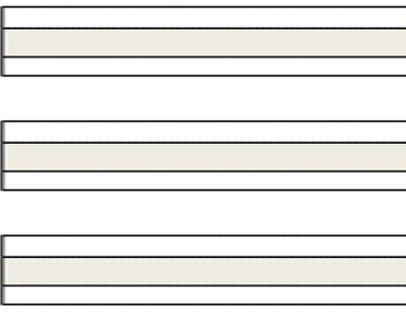
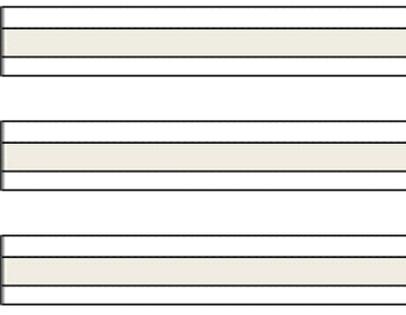
Nombre:

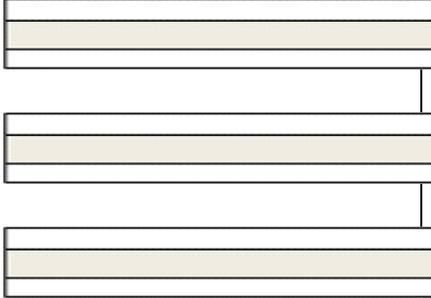
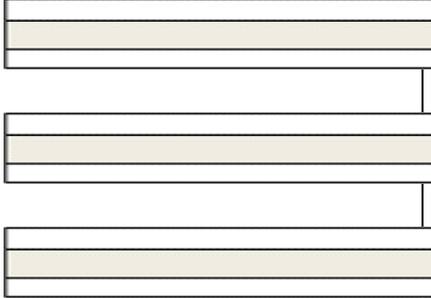
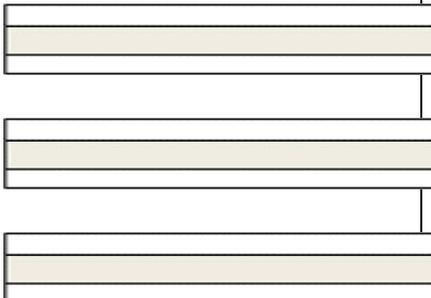
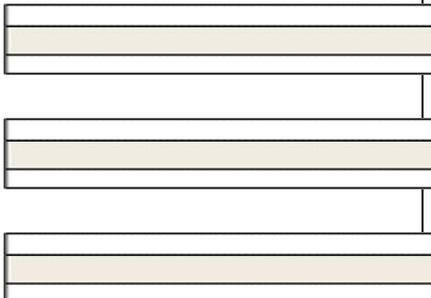
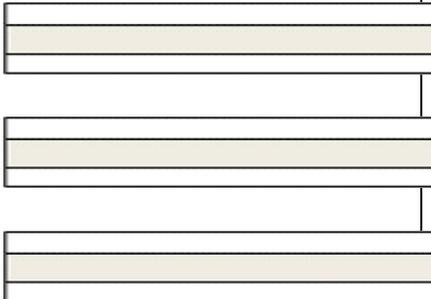
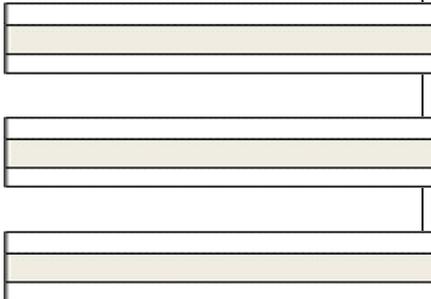
--

¡Ya escuchaste la canción “Los esqueletos”! Ahora completa en la tabla lo que hizo cada esqueleto e inventa otra actividad que puedan hacer los esqueletos en cada hora.

Cuand o el reloj marca ...	Qué hacen los personajes?	Ilustr ación	Y tú ¿Qué propones? ¿Qué hacen los esqueletos?	Ilustr ación
Cuando el reloj marca la UNA ...				
Cuando el reloj marca las DOS				

<p>Cuando el reloj marca las TRES ...</p>				
<p>Cuando el reloj marca las CUATRO...</p>				
<p>Cuando el reloj marca las CINCO ...</p>				

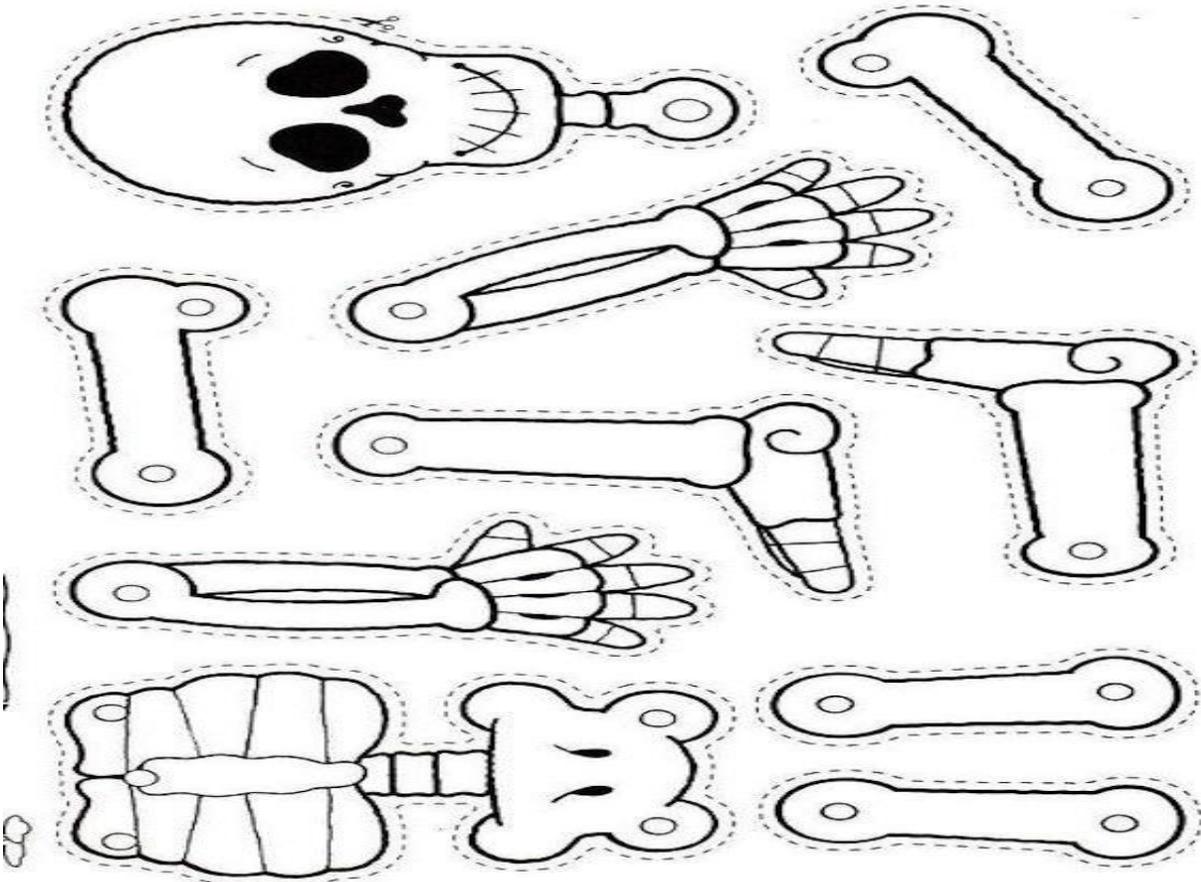
<p>Cuando el reloj marca las SEIS...</p>				
<p>Cuando el reloj marca las SIETE ...</p>				
<p>Cuando el reloj marca las OCHO ...</p>				
<p>Cuando el reloj marca las NUEVE...</p>				
<p>Cuando</p>				

<p>el reloj marca las DIEZ ...</p>				
<p>Cuando el reloj marca las ONCE ...</p>				
<p>Y finalme nte cuando el reloj marca las DOCE ...</p>				

Mascara esqueleto



Títere esqueleto



Tema: La magia de la navidad



Comprensión textual

Actividad 4-Tema: La magia de la navidad

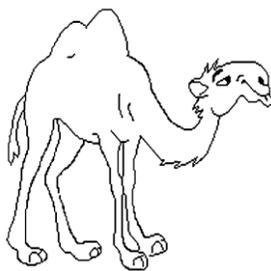
Nombre:

Lee las adivinanzas, recorta la imagen que corresponda y escribe el nombre de la respuesta.

<p>Nunca me quito la ropa, pero me pongo un disfraz sobre mi vestido verde al llegar la navidad.</p>	<p>Se prepara cuando se acerca la navidad con animales y personas, ríos y puentes pastores y ovejas y también una estrella ¿Sabes lo qué es?</p>
<p>Surcando y cruzando el cielo va volando en su trineo ¿Sabes quién es?</p>	<p>Con la nieve se hace y el sol lo deshace. ¿Qué es?</p>

Por fuera muy colorido
por dentro una **sorpresa**
un lazo y una cinta
y el nombre de un ser querido
¿Qué puede ser?

En sus grandes jorobas
a los **Reyes Magos** trajeron,
atravesando el desierto
sin agua ni alimento





Producción textual



Comprensión textual

Actividad 4

Tema: La magia de la navidad

Nombre:

Escucha el cuento que te va a leer tu profesora y si ya sabes leer, acompaña a tu profesora con la lectura mental.

Había una vez un señor todo de nieve. Se llamaba Don Fresquete.
¿Este señor blanco había caído de la luna?

No.

¿Se había escapado de una heladería?

No.

Simplemente, lo habían fabricado los chicos, durante toda la tarde, poniendo bolita de nieve sobre bolita de nieve. A las pocas horas, el montón de nieve se había convertido en Don Fresquete y los chicos lo festejaron, bailando a su alrededor.

Como hacían mucho escándalo, una abuela se asomó a la puerta para saber qué pasaba y los chicos estaban cantando una canción que decía:

A la rueda de firulete,
tiene frío Don Fresquete

Como todo el mundo sabe, los señores de nieve suelen quedarse quietitos en su lugar. Como no tienen piernas, no saben caminar ni correr. Pero parece que Don Fresquete resultó ser un señor de nieve muy distinto. Muy sinvergüenza, sí señor. A la mañana siguiente, cuando los chicos se levantaron corrieron a la ventana para decirle buenos días, pero...

¡Don Fresquete había desaparecido!

En el suelo, escrito con un dedo sobre la nieve, había un mensaje que decía:

Se ha marchado Don Fresquete a volar en un cohete.

Los chicos miraron hacia arriba y alcanzaron a ver, allá muy lejos, a Don Fresquete, que volaba tan campante prendido de la cola de un cohete.

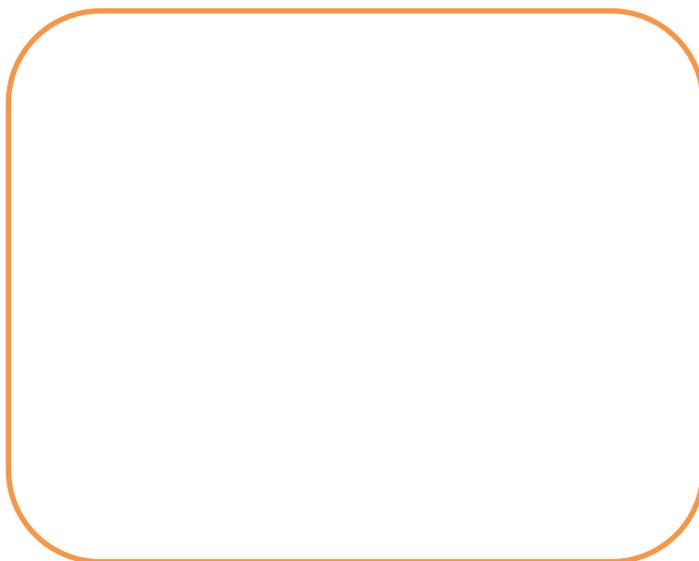
De repente parecía un ángel y de repente parecía una nube gorda.

¡Buen viaje, Don Fresquete!

1. La mayoría de cuentos llevan un título, ¿Recuerdas algunos títulos de los libros que te ha leído tu profesora o qué tú hayas leído? Ahora, te corresponde inventar un título para el cuento que acabas de escuchar.

--

2. En el siguiente cuadro, realiza una ilustración que pueda acompañar a la carátula del cuento que acabas de escuchar.



3. A continuación vas a responder unas preguntas. Cada una de estas tienen tres opciones de respuesta: A, B y C. Escoge la mejor respuesta y rellena el círculo de la letra que corresponda.

EJEMPLO

0. El mes de las cometas se celebra en:

A. Diciembre

B. Octubre

C. Agosto

1. ¿Cuál de los dibujos muestra el final de la historia?

A



B



C



A. El A.

B. El B.

C. El C.

2. Según el texto ¿De dónde salió Don Fresquete?

A. De una juguetería

B. De una panadería

C. De la nieve

3. En la historia de Don Fresquete, se dice que él es un sinvergüenza porque

A. Él hacía mucho escándalo

B. Él voló pegado a un cohete

C. ÉL se derritió con el sol

4. En el texto la palabra “chicos” se refiere a

A. el muñeco de nieve

B. los niños que hicieron a Don Fresquete

C. la cola del cohete.

Las siguientes preguntas las debes contestar escribiendo.

A. ¿Por qué crees que los muñecos de nieve no tienen piernas?

B. Inventa una aventura que vivió Don Fresquete en su viaje en el cohete.



Producción textual



Comprensión textual

Actividad 4
Tema: La magia de la navidad

Nombre:

1. A continuación vas a responder unas preguntas. Cada una de estas tienen tres opciones de respuesta: A, B y C. Escoge la mejor respuesta y rellena el círculo de la letra que corresponda.

EJEMPLO

0. El mes de las cometas se celebra en:

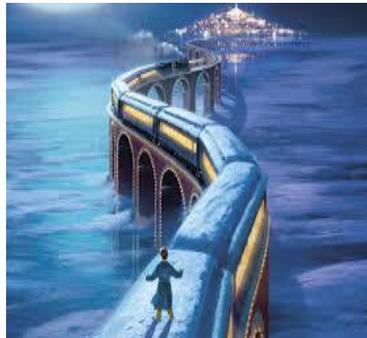
- A. Diciembre
- B. Octubre
- C. Agosto

1. ¿Cuál de los dibujos muestra el comienzo de la historia?

A



B



C



- A. El A.
- B. El B.
- C. El C.

2. Según la película ¿Dónde vive Papá Noel?

- A. En una juguetería
- B. En el polo norte
- C. En el polo sur

3. Según la historia el cascabel que le regalo papá Noel al niño héroe era para que

- A. se lo regalará a la hermana
- B. lo pusiera de adorno en el árbol de navidad
- C. creyera en el espíritu de la navidad.

4. En la historia, el expreso polar se refiere a

- A. una taza de chocolate
- B. un tren que va al polo norte
- C. una noche de navidad

Las siguientes preguntas las debes contestar escribiendo.

5. Ya viste la película El expreso polar, ahora, inventa otro título para la historia ¿Cuál le pondrías?

--

6. En el siguiente cuadro realiza una ilustración que represente algún momento de la historia que te haya gustado.

Ahora escribe lo que representaste en la ilustración.

8. Si los niños que viajaron al polo norte en el expreso polar se quedarán a vivir allí ¿Qué crees que los pondría a hacer papá Noel?

**Anexo 4. Transcripción pregunta crítico-intertextual-prueba inicial comprensión textual
grado 102 JT-2014**

Participante	Pregunta: ¿Cuál es el final de loa 10 ratoncitos? Narración de los participantes y transcripción de la investigadora
1	Yo creo que la serpiente se va y no se come a los ratones y deja libre a los ratones para no comérselos y los deja libres para toda la vida.
2	La serpiente amarra el tarro con la cola y después se come a los ratones.
3	Yo pienso que llega un cazador y mata a la serpiente y los ratones quedan libres.
4	El final va a ser que la serpiente se come a todos los ratones porque ella come animales carnívoros.
5	No responde la pregunta
6	El final va a ser que la serpiente se come a los ratones.
7	Un señor está en la jungla, la serpiente estaba matando a los ratones y el señor libera a los ratones.
8	Los ratones se despiertan y corren muy rápido a una cueva y la serpiente no logra alcanzarlos.
9	Yo pienso que el ratón que está arriba del frasco se sale, coge una manzana venenosa, se la pone en la lengua y se la pasa y el ratón coge el bastón y aplasta la serpiente.
10	Yo creo que los ratones se mueren dentro del tarro y la serpiente se come a los ratones muertos.
11	Yo creo que el ratón que está durmiendo se despierta, vio una hoja que le dice que la serpiente va a matar al ratón, el ratón se despierta con armas para matar a la serpiente y la mata.
12	La serpiente se come a los ratones, ese pienso
13	Yo pienso que el jarrón donde están los ratones, se riega y la serpiente no se da cuenta y todos se escapan.
14	Yo pienso que los ratones matan a la serpiente y después se ponen a bailar, y el papá de los ratones se pone furioso porque mataron a la serpiente y la serpiente queda en la tumba.
15	yo creo que la serpiente tapa aquí y se va a buscar más y viene otra serpiente destapa aquí

y se mete y se los come a todos.

**Anexo 5. Transcripción valoración inicial del nivel de desarrollo de la escritura grado 102
JT 2014**

Participante	Producción/transcripción	Escritura del nombre propio	Producción/transcripción	Escritura situación significativa 1- Descripción de una situación significativa de la vida	Escritura situación significativa 2-¿Qué es la paz?
1	Producción	Lesly Valetina Acosta Tinjaca	Producción		
	transcripción		Transcripción	Dibuje a mi mamá cuando nació mi hermano, se sintió feliz porque nació el hermano bonito	La paz es jugar tranquila, no pelear con los otros.
2	Producción	María Fernanda Beltran	Producción	Felis	Pas
	transcripción		transcripción	Estoy feliz en un parque, porque me llevaron allí	La paz es ser presidente
3	Producción	John Fredy Blanco castiBlanco	Producción		
	transcripción		transcripción	Cuando se murió el	Zuluaga diciendo

				hermanito, se sentía triste porque lo quería mucho	paz significa que la paz es para que no pelee la guerrilla con los policías
4	Producción	Allison Valeria Castro pulecio	Producción		Paz
	transcripción		transcripción	Me dibuje yo y a mi hermanita y a mi mamá, ella sufrió cuando lo tuvo pero yo me puse contenta	
5	Producción	Liseth camila Dias	Producción		
	transcripción		transcripción	Yo estoy jugando en el parque cerca a mi casa	Dibujo un árbol diciendo paz, para significa no pelear
6	Producción	Diana Sofia Forero Muñoz	Producción		Pas
	transcripción		transcripción	Yo estoy feliz porque estoy con mis amigos	La paz es que uno no tiene que pelear
7	Producción	Susan Natalia Herrera	Producción		

	transcripción		transcripción	Dibuje a mi familia porque me gusta estar con ellos. Estábamos en la rueda de la fortuna	Un oso y un pollito, lo dibuje porque el pollito le quito algo al oso y lo está persiguiendo. Para mi significa no pelear.
8	Producción	JoHn Arley Iglesias	Producción		
	transcripción		transcripción	Dibuje cuando la profesora de Ed física hizo unas actividades. Me sentí bien porque me gusto	Mi familia llegando a la iglesia para orar a Dios, para mí eso es paz.
9	Producción	Sara Valentina Nieto ARENAS	Producción		
	transcripción		transcripción	Yo estoy en el colegio haciendo fila para salir al parque con mis amigos	La paz es bonita y necesaria
10	Producción	Miguel Angel	Producción		
			transcripción	Cuando estaba jugando atari en la	Un pato diciendo paz porque no

				casa me sentí feliz	pelean y para escuchar a la profesora
11	Producción	Jaider Arley Quiroga	Producción	Quando fui a Villavicencio con los abuelos me sentí feliz porque nació en el río	Dibuje una iglesia par mi eso significa la paz
	transcripción		transcripción		
12	Producción	Angie Nathaila Romero	Producción		
	transcripción		transcripción	Quando nació la hija de mi tía Flor Alba, me sentí feliz porque lo quiero mucho	Yo quiero reciclar para no dañar los lagos y que los animales puedan vivir en paz
13	Producción	Samuel Felipe Rozo Morales	Producción	Jue mu ipac ta te quemí primo yera se callera delcoche	La paz es
	transcripción		transcripción	Fue muy impactante que mi primo yera se callera del coche	Significa estar todos tranquilos y que los soldados no luche mas
14	Producción	JoHan	Producción		

		Esneider Tocarrun- cho			
	transcripción		transcripción	Yo me siento feliz porque mis papas me compraron el Xbox y puedo jugar con mis amigos	Un señor iba a robar un taxi y el señor no se dejó, y lograron coger al señor e hicieron la paz
15	Producción	Daniel Eduardo garcia	Producción		
	transcripción		transcripción	Yo estaba jugando en un parque que me llevó ni papá y una amiga estaba con mi papá. Me subí a una montaña rusa y quede de cabeza e hice amigos.	La paz es no decir malas palabras y no ser grosero, no pegarle a otros.

Anexo 6. Símbolos para reparar la escritura de tus escritos

Después de que realices el primer borrador de tus escritos tu profesora los leerá, si allí se encuentran algunas palabras o cosas por reparar (falta mayúscula, palabra separada, palabra unida, entre otros) ella indicará con los siguientes símbolos lo que debes reparar en la escritura de tu segundo borrador.

Por favor, observa y ten en cuenta el significado de cada símbolo.

M

mayúscula



tilde

m

minúscula



punto



separar palabras



escribir nuevamente palabra



unir palabra

P

quitar palabra o reemplazarla por otra



revisar trazo-letra que sube



Revisar trazo-letra que baja

Anexo 7. Escala de valoración de los criterios de las categorías de comprensión y producción textual

Valoración para la categoría de comprensión textual

Criterio	Valoración
Nivel literal	Nivel inicial: :1.0 a 2.9 puntos Nivel medio 3.0 a 3.9 puntos Nivel alto: 4.0 a 5.0 puntos.
Nivel inferencial	Nivel inicial: :1.0 a 2.9 puntos Nivel medio 3.0 a 3.9 puntos Nivel alto: 4.0 a 5.0 puntos.
Nivel alto	Nivel inicial: :1.0 a 2.9 puntos Nivel medio 3.0 a 3.9 puntos Nivel alto: 4.0 a 5.0 puntos.

Valoración para cada la categoría de producción textual

Criterio	Valoración
Nivel inicial	1.0 a 2.9 puntos
Nivel medio	3.0 a 3.9 puntos.
Nivel alto	4.0 a 5.0 puntos.

Anexo 8. Fotos Actividades comprensión textual y producción textual, experiencia literaria y experiencia artística.

a. Actividades comprensión textual y producción textual, experiencia literaria y experiencia artística

Lectura del texto *Cuenta ratones*.

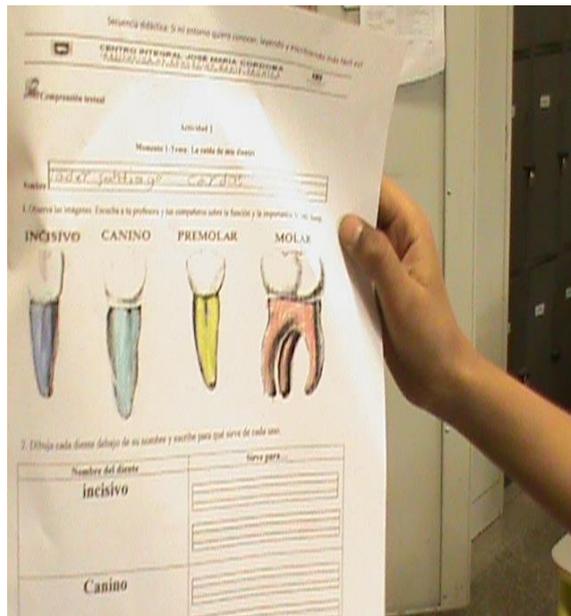


Tema: Elmer y el viento



A

Tema: la caída de mis dientes



Tema: Los esqueletos y yo podemos bailar.



Tema: La magia de la navidad.



Anexo 9. Diario de campo	
Fecha: Abril 03 de 2014	Hora: 4:00pm Grado: 102 Jornada tarde
Actividad: Estrategias para la comprensión de lectura	Estrategia: Comprensión de lectura (antes-durante la lectura)
Nombre del docente: Laura Liliana Sánchez Sánchez	Colegio: Centro Integral José María Córdoba IED
Categoría: Comprensión textual	Proceso: Comprensión y expresión oral Numero de actividad: 1 Número de estudiantes: 32 Lugar: Aula 4-206
CATEGORÍAS	Se realizará una primera lectura del cuento <i>“Cuenta ratones”</i> de Ellen Stoll Walsh. Los niñ@s a través de la caratula del cuento, manifestarán sus conocimientos previos de acuerdo a los ratones. Durante la lectura ellos predecirán lo que le va a suceder a los ratones. Se realizará la lectura en voz alta hasta la mitad de cuento.
METODOLOGÍA	
INTERACCIÓN ESTUDIANTE- PROFESOR	Manifiestan ansiedad por querer contestar todos al mismo tiempo (saben que deben levantar la mano y pedir la palabra)...todos quisieran tener el cuento en las manos. Les gustó mucho las imágenes (lástima que el cuento es tan pequeño y las imágenes). Yo les cuento la historia de mi infancia con ratones (hacen cara de asco...de pequeña mi mamá me encontró jugando en la casa con muchos ratones pequeños). Algunas cosas que manifiestan de ratones son: Comen queso, son traviesos, se meten en las casas, saltan, viven en las alcantarillas, salen de noche, son inteligentes, roban comida, corren rápido, se meten en basureros, viven en huecos, muerden, llegan donde hay comida, tiene buen sentido del olfato, se meten debajo de las puertas, esculcan basureros, son astutos, se meten en el agua, son curiosos, se meten en las estufas.
INTERACCIÓN ENTRE ESTUDIANTES	Entre ellos, también relatan historias de ratones de sus casas, programas de televisión, entre otros)... estudiante: cuenta que tenía un Hámster y se murió...su mamá (le hace acompañamiento) nos cuenta que se le acostó encima y lo ahogó. Estudiante: cuenta que su tía mata los ratones en la casa con una escoba.
UTILIZACIÓN DE MATERIALES	El material es el cuento en físico.
ACTITUD DEL GRUPO	Atentos a lo que les iba a pasar a los ratones...atentos a escuchar a sus compañeros (claro que algunos no respetan la palabra del compañero y hablan entre ellos)...sorprendidos con mi historia de ratones y la del estudiante.
VALORACIÓN DEL TALLER	Muy positivo, aunque hay que buscar otro espacio para terminar de contar el cuento. (biblioteca seguramente)
RESULTADOS	Positivos...se genera debate y participación de muchos nin@s... Aunque quedaron con las ganas tocar el libro y de mirar las imágenes (se los entregaré cuando termine el taller de lectura) manifestaron que terminará en ese instante de contar el cuento.

VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN COMENTARIOS	La investigación evidencia que se debe fortalecer la lectura en voz alta en los estudiantes, genera incertidumbre, curiosidad, solución de problemas, entre otros.
CONFRONTACIÓN CON TEXTOS Y AUTORES	Con los Lineamientos de Lengua Castellana y Estrategias para la comprensión de lectura de Isabel Solé.

Fecha: Abril 07 de 2014	Hora: 1:00pm	Grado: 102 Jornada tarde
Actividad: Estrategias para la comprensión de lectura	Estrategia: Comprensión de lectura (antes-durante la lectura)	
Nombre del docente: Laura Liliana Sánchez Sánchez	Colegio: Centro Integral José María Córdoba IED	
Categoría: Comprensión textual	Proceso: Comprensión y expresión oral	Numero de actividad: 2
	Número de estudiantes: 33	Lugar: Biblioteca
CATEGORÍAS	En la biblioteca, se buscará otro espacio donde los estudiantes realicen la prueba inicial de comprensión de lectura con base en texto <i>“Cuenta ratones”</i> de Ellen Stoll Walsh.	
METODOLOGÍA		
INTERACCIÓN ESTUDIANTE-PROFESOR	<p>Momento 5 de la prueba:</p> <p>Profe: Levante la mano el que quiera comentar sobre lo que observa en la imagen (todos quieren hablar, si levantar la mano...aún no respetan el turno de la palabra).</p> <p>Estudiante: la serpiente se está comiendo los ratones...</p> <p>Estudiante: La serpiente está amarrando con la cola a los ratones...</p> <p>Estudiante: La serpiente está con los ratones quietos...</p> <p>Estudiante: Que los ratones muertos se los come la serpiente...</p> <p>Estudiante: Ese ratón que está en el borde quiere que se lo coma la serpiente...</p> <p>Estudiante: El final va a ser que la serpiente se come todos los ratones...</p> <p>Estudiante: Una serpiente se va a comer un ratón...</p> <p>Estudiante: Los ratones se despiertan...</p> <p>MOMENTO DONDE EXPLICAN LO QUE DIBUJARON (POSIBLE FINAL DEL CUENTO)</p> <p>Se realizan unas entrevistas individuales, donde los estudiantes manifiestan su pensamiento sobre el final del cuento.</p> <p>Estudiante 1: Yo creo que la serpiente se va y no se come a los ratones y deja libre a los ratones para no comérselos y los deja libres para toda la vida.</p>	

Sánchez Sánchez Laura Liliana

	<p>Estudiante 2: La serpiente amarra el tarro con la cola y después se come a los ratones.</p> <p>Estudiante 3: Yo pienso que llega un cazador y mata a la serpiente y los ratones quedan libres.</p> <p>Estudiante 4: El final va a ser que la serpiente se come a todos los ratones porque ella come animales carnívoros.</p> <p>Estudiante 5: No responde la pregunta</p> <p>Estudiante 6: El final va a ser que la serpiente se come a los ratones.</p> <p>Estudiante 7: Un señor está en la jungla, la serpiente estaba matando a los ratones y el señor libera a los ratones.</p> <p>Estudiante 8: Los ratones se despiertan y corren muy rápido a una cueva y la serpiente no logra alcanzarlos.</p> <p>Estudiante 9: Yo pienso que el ratón que está arriba del frasco se sale, coge una manzana venenosa, se la pone en la lengua y se la pasa y el ratón coge el bastón y aplasta la serpiente.</p> <p>Estudiante 10: Yo creo que los ratones se mueren dentro del tarro y la serpiente se come a los ratones muertos.</p> <p>Estudiante 11: Yo creo que el ratón que está durmiendo se despierta, vio una hoja que le dice que la serpiente va a matar al ratón, el ratón se despierta con armas para matar a la serpiente y la mata.</p> <p>Estudiante 12: La serpiente se come a los ratones, ese pienso</p> <p>Estudiante 13: Yo pienso que el jarrón donde están los ratones, se riega y la serpiente no se da cuenta y todo se escapan.</p> <p>Estudiante 14: Yo pienso que los ratones matan a la serpiente y después se ponen a bailar, y el papá de los ratones se pone furioso porque mataron a la serpiente y la serpiente queda en la tumba.</p> <p>Estudiante 15: yo creo que la serpiente tapa aquí y se va a buscar más y viene otra serpiente destapa aquí y se mete y se los come a todos.</p>
INTERACCIÓN ENTRE ESTUDIANTES	<p>Mesa 1: (participa en la prueba)</p> <p>Mesa 2: Juegan con los colores... miden tamaños... comparten colores...</p> <p>Mesa 3: Michell (le habla a la cámara) mire que él se llama, Joel, deje de joder...(hay risas)</p> <p>Mesa de 5: Observan la cámara y muestran su trabajo...</p>
UTILIZACIÓN DE MATERIALES	<p>Prueba comprensión de lectura.</p>
ACTITUD DEL GRUPO	<p>Al grupo en general le gusta cambiar de ambiente y sobre todo ir a la biblioteca. Manifestaron agrado cuando se dieron cuenta que iban a trabajar en mesas de a cuatro (suelen hacerse los amigos). También, el estar cerca hace que ellos comenten sobre lo que están haciendo, y entre algunos grupos predicen lo que va a pasarle a los</p>

	ratones. Definitivamente la actitud de Juan Felipe es de poca aceptabilidad de participar en cualquier taller.
VALORACIÓN DEL TALLER	Positivo, se generó participación y aceptación significativa del grupo en general. Pero, pensaba que en el espacio de la biblioteca los niños podrían contarme sobre el tercer paso del taller (contar sobre su dibujo y el final que ellos crean). En el aula, antes de leer el final de cuento, se dará un espacio para esto.
RESULTADOS	Positivos...se genera debate y participación de muchos nin@s.
VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	La investigación evidencia que se debe fortalecer la lectura en voz alta en los estudiantes, genera incertidumbre, curiosidad, solución de problemas, entre otros. Pensé que en dos espacios de clase, terminaría el taller. Me doy cuenta que el tiempo destinado no alcanza.
COMENTARIOS	
CONFRONTACIÓN CON TEXTOS Y AUTORES	Con los Lineamientos de Lengua Castellana y Estrategias de comprensión de lectura de Isabel Solé.

Fecha: Abril 10 de 2014		Hora: 1:00pm	Grado: 102 Jornada tarde
Actividad: Estrategias para la comprensión de lectura		Estrategia: Comprensión de lectura (antes-durante la lectura)	
Nombre del docente: Laura Liliana Sánchez Sánchez		Colegio: Centro Integral José María Córdoba IED	
Practicante de apoyo: Maicol			
Categoría: Comprensión textual		Proceso: Comprensión y expresión oral	Numero de actividad: 3
		Número de estudiantes: 31	
		Lugar: Aula Informática	
CATEGORÍAS	En sala de informática, los estudiantes irán observan por medio digital el cuento <i>“Cuenta ratones”</i> y se realizará la lectura en voz alta del final del cuento.		
METODOLOGÍA			
INTERACCIÓN ESTUDIANTE-PROFESOR	En el momento en que los estudiantes estaban en la sala de informática, quise recordar un poco la historia del cuento, pero los estudiantes estaban tan emocionados de ver el cuento digital, que no me escuchaban (bueno muy pocos), y bueno cuando llegamos a la página en donde habíamos quedado en la primera lectura dejaron de conversar y bajaron la voz para escucharme. En el trascurso de la lectura yo les iba preguntando cosas, para que ellos fueran prediciendo lo que iba a suceder (esto genera bastante participación de los estudiantes)		
INTERACCIÓN ENTRE ESTUDIANTES	En el tiempo que estaban en el computador, observaban las imágenes, me escuchaban y dialogaban sobre lo que observaban en cada página, realizando una lectura de cada imagen (ellos iban leyendo las imágenes solos, tanto que les generaba hablar y conversar sobre lo que observaban) aunque también, necesitaban		

Sánchez Sánchez Laura Liliana

	escucharme para entender mejor las imágenes.
UTILIZACIÓN DE MATERIALES	Sala de informática (dos estudiantes por computador) y el cuento digital de “cuenta ratones”
ACTITUD DEL GRUPO	Estaban entusiasmados porque habían esperado por días el final del cuento, y cuando les dije que íbamos a ir a sala de informática (primera vez en el año) se pusieron muy felices y más aún cuando cada uno iba a tener acceso al cuento.
VALORACIÓN DEL TALLER	Fue positivo, aunque considero que es un espacio muy grande y se distraen fácilmente (el computador genera en ellos bastante ansiedad por disfrutar de juegos de internet). Me pareció genial que cada estudiante se sintiera satisfecho al tener en su “poder” el cuento, pues el físico, no es suficiente para todos.

Fecha: 25 de Abril de 2014	Hora: 4:00 pm	Grado: 102 Jornada tarde
Actividad: Estrategias para la comprensión de lectura	Estrategia: Técnica del recuento (antes, durante, después)	
Nombre del docente: Laura Liliana Sánchez Sánchez	Colegio: Centro Integral José María Córdoba IED	
Categoría: Comprensión y producción textual	Proceso: Comprensión de textos	Número de actividad: 4
	Número de estudiantes: 31	
	Lugar: Salón 4-206	
CATEGORÍAS	Se realizará la reconstrucción del cuento “Cuenta ratones”, por medio de la expresión oral y la narración de los estudiantes. Ellos, compartirán lo que recuerdan del cuento y entre todos se reconstruirá la historia. Finalmente, los estudiantes crearán una obra de arte (cuadro) sobre el cuento “Cuenta ratones”.	
METODOLOGÍA		
INTERACCIÓN ESTUDIANTE-PROFESOR	Profe ¿Qué cuento es éste? Estudiantes: cuenta ratones Profe: ustedes se acuerdan de este cuento Estudiantes (gritan que sí) Profe. Que les paso...¿quiénes son esos cuenta ratones? Estudiante: son unos ratones que están jugando en el parque, se cansan y se duermen. Estudiante: se les apareció una serpiente hambrienta y ella se encuentra un tarro en el camino y... Estudiante: se encontró tres ratones y... Estudiante: estos ratones no me van a caber...tengo mucha hambre.... Estudiante:¿y qué pasó? Daniel: se fue a buscar más... Profe: ¿y cuántos encontró?	

	<p>Estudiantes: (murmullan unos que cuatro y otros que tres) y queda el acuerdo que fueron tres más...</p> <p>Profe: ¿entonces cuántos van?</p> <p>Estudiante: (cuenta con los dedos y dice siete)</p> <p>Profe: ¿y qué dijo la serpiente?</p> <p>Estudiantes: que no le alcanzaban</p> <p>Profe: ¿por qué?</p> <p>Estudiantes: porque tenía mucha hambre</p> <p>Profe.: ¿y qué paso?</p> <p>Estudiante: que se encontró otros tres</p> <p>Profe: ¿y con cuántos ratones quedo la serpiente?</p> <p>Estudiantes: diez ratones</p> <p>Profe: ¿y qué paso más?</p> <p>Estudiante: entonces un ratón les señaló una piedra y le dijo –allá hay otro ratón...y entonces la serpiente fue y los ratones se escaparon, voltearon el tarro y se fueron los ratones</p> <p>Profe: y colorín colorado...no se ha acabado el cuento porque todos nos vamos a convertir en artistas</p> <p>Estudiantes: manifiestan murmullos de emoción</p> <p>Estudiante: yo ya soy un artista</p> <p>Profe: ¿Qué hacen los artistas?</p> <p>Estudiante: los artistas son los que escriben</p> <p>Estudiante: son los que inventan y crean las cosas</p> <p>Estudiante: los artistas cantan</p> <p>Estudiante:: un artista pinta</p> <p>Estudiante: un artista escala</p> <p>Estudiante: un artista baila</p> <p>Estudiante: un artista dibuja</p> <p>Estudiante: un artista combina colores</p> <p>Estudiante: un artista hace cosas increíbles</p> <p>Profe: lo que acabamos de hacer fue un trabajo en equipo. Porque todos reconstruimos la historia de cuenta ratones. En este momento todos nos convertimos en artistas porque vamos a realizar una obra un cuadro, representando a cuenta ratones.</p>
<p>INTERACCIÓN ENTRE ESTUDIANTES</p>	<p>Durante el conversatorio, ellos se expresan opiniones, comentarios y comentan sobre los sucedido durante el cuento y sobre lo que hace un artista.</p>

UTILIZACIÓN DE MATERIALES	Se utilizó en cuento “Cuenta ratones”, cartón paja, cinta de enmascarar, plumones, plastilina de diferentes colores,
ACTITUD DEL GRUPO	El grupo estuvo muy atento al taller, se sorprendieron cuando les dije que todos se iban a convertir en artistas (el estudiante que presta sus servicio social, también se sintió entusiasmado con el taller, tanto, que realizó su obra de arte) También, estuvieron atentos al seguimiento de instrucciones en los pasos para representar la obra de arte, escuchaban los pasos a seguir dando creatividad a la obra, con un sello único cada una.
VALORACIÓN DEL TALLER	El recuento fue lo mejor del taller de comprensión de lectura, de hecho, la hechura de la obra fue muy significativa para cada uno.
RESULTADOS	Cada estudiante al observar su obra de arte, se sintió artista (lo son) y querían que su obra estuviera en fotos y videos. El resultado fue bastante positivo, con un cuento se pueden realizar actividades significativas y productivas para mejorar comprensión de lectura.
VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	Positiva.
COMENTARIOS	
CONFRONTACIÓN CON TEXTOS Y AUTORES	Con los Lineamientos del MEN