

Transformación de prácticas pedagógicas con la implementación de estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora y la producción textual en estudiantes de básica primaria de dos instituciones educativas públicas en Colombia

Maryluz Mendivelso Estepa

Luis Alejandro Forero Santana

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula

Chía, Cundinamarca

2024

**Transformación de prácticas pedagógicas con la implementación de estrategias didácticas
para el fortalecimiento de la comprensión lectora y la producción textual en estudiantes de
básica primaria de dos instituciones educativas públicas en Colombia**

Maryluz Mendivelso Estepa

Luis Alejandro Forero Santana

**Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía e Investigación en el
Aula**

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez

Asesora

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula Virtual

Chía, Cundinamarca

2024

Agradecimientos

Agradecemos a los estudiantes, padres de familia, directivos y profesores de la Institución Educativa Departamental Valentín García y la Escuela Normal Superior María Auxiliadora por su colaboración aportes y apoyo el desarrollo de la presente investigación.

También agradecemos a la Universidad de La Sabana, por el profesionalismo de sus docentes, la organización didáctica y curricular de la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula, que siempre estuvo orientada a fortalecer este proceso de investigación.

Agradecemos a la profesora Carmen Eugenia Pedraza Ramírez, por sus valiosas enseñanzas, aportes y apoyo en el desarrollo de la presente investigación.

Dedicatoria

A mis queridos hijos Andrés Felipe y María Fernanda quienes han sido mi mayor inspiración y motivación para continuar pensando siempre en brindarles un ejemplo de perseverancia y dedicación.

A mis padres Florencio y Rosalvina que, aunque ya no están físicamente a mi lado, su amor, sabiduría y buenos consejos continúan guiándome por esta travesía llamada vida, cada logro es también su legado, y aunque ya no pueda expresarles mi gratitud en persona les agradezco con el alma y sé que desde donde estén siguen guiando mi vida con ese inmenso amor que siempre me profesaron.

Maryluz

A mi esposa, mis hijas, mis padres, mis hermanos y compañeros de básica primaria, quiénes me han apoyado y ayudado durante el desarrollo de este proceso de aprendizaje.

Luis Alejandro

Tabla de contenido

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	17
1.1. Justificación	17
1.2. Contexto institucional.....	18
1.2.1. Institución Educativa Departamental Valentín García	18
1.2.2. Escuela Normal Superior María Auxiliadora.	22
1.3. Descripción del problema.....	26
1.4. Formulación del problema.....	32
1.5. Objetivos.....	32
1.5.1. General.	32
1.5.2. Específicos.....	32
2. MARCO DE REFERENCIA	33
2.1. Antecedentes.....	33
2.1.1. Nivel internacional	33
2.1.2. Nivel nacional.....	34
2.2. Marco teórico.....	37
2.2.1. Transformación de prácticas, del modelo tradicional constructivista	38
2.2.2. El aprendizaje de la lectura desde el Constructivismo	39
2.2.3. ¿Qué es leer?.....	41
2.2.4. Leer a través del maestro	43
2.2.5. ¿Qué entendemos por estrategias de comprensión textual?	44
2.2.6. ¿Qué es escribir?.....	45
2.2.7. ¿Qué entendemos por producción textual?.....	47
2.2.8. Estrategias para mejorar la producción textual.	48
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	53
3.1. Tipo y diseño de investigación	53
3.2. Población	55

3.2.1.	Muestra	55
3.3.	Técnicas e instrumentos de recolección de información	56
3.3.1.	Observación Participante.....	58
3.3.2.	Autoobservación de prácticas.....	60
3.3.3.	Análisis de contexto.	61
3.3.4.	Pre test de caracterización de calidad en la lectura.	62
3.3.5.	Pretest de escritura.....	64
3.3.6.	Postest de caracterización de calidad en la lectura	64
3.3.7.	Postest de comprensión	65
3.3.8.	Post test de escritura.	65
3.4.	Instrumentos de análisis de la información.	65
3.4.1.	Plantilla en Excel para análisis de pruebas de lectura.	66
3.4.2.	Guía de registro prueba de escritura	66
3.4.3.	Análisis de contenido	67
4.	PLAN DE ACCIÓN.....	68
4.1.	Análisis de pruebas pretest de lectura.....	68
4.1.1.	Análisis prueba pretest de velocidad IEDVG.....	68
4.1.2.	Análisis prueba de velocidad ENSMA	70
4.1.3.	Análisis prueba pretest de comprensión lectora	71
4.1.4.	Análisis prueba pretest de escritura.....	75
4.2.	Diseño e implementación de la propuesta.	77
4.2.1.	Diseño de actividades de lectura y escritura del primer ciclo de reflexión	78
4.2.2.	Actividades integradas en la secuencia didáctica para lectura y escritura.	83
4.3.	Registro y sistematización de la implementación.....	88
5.	ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	89
5.1.	Contexto de la investigación.....	89
5.2.	Análisis de observación participante número 1.....	89
5.3.	Análisis de observación participante número 2	90

5.3.1.	Categoría lugar de residencia.	91
5.3.2.	Categoría: estudiantes que pertenecen a escuela de formación deportiva.....	92
5.3.3.	Categoría: estudiantes que pertenecen a escuela de formación cultural.....	93
5.3.4.	Categoría: estudiantes que realizan lectura en su tiempo libre en biblioteca .	94
5.4.	Auto observación de prácticas pedagógicas	95
5.5.	Análisis de propuesta del plan de lectura	97
5.6.	Elementos de transformación de prácticas pedagógicas.....	98
5.6.1.	Rol de los estudiantes en la lectura en voz alta	100
5.6.2.	Elementos que favorecen la comprensión de lectura	102
5.7.	Análisis talleres de escritura.	102
5.7.1.	Logros más representativos en el desarrollo de la actividad.	103
5.8.	Integración de lectura y escritura en la unidad didáctica.....	105
5.9.	Correspondencia mediante cartas	108
5.10.	Análisis de pruebas pos test.	111
5.10.1.	Prueba de velocidad de lectura	111
5.10.2.	Prueba de comprensión lectora.....	114
5.10.3.	Análisis de prueba pretest versus posttest de escritura.	118
6.	REFLEXIONES DE LAS DIFERENTES ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	120
6.1.	Reflexión sobre los resultados de las pruebas saber 3-11	120
6.2.	Reflexión sobre delimitación temática	120
6.3.	Reflexión sobre habilidades en velocidad de lectura.....	121
6.4.	Reflexión la importancia de la lectura en voz alta.....	121
6.5.	La reflexión sobre la integración de diferentes estrategias.....	122
7.	CONCLUSIONES.....	123
8.	RECOMENDACIONES.....	127

9. REFERENCIAS.....129

10. ANEXOS.....132

Lista de tabla

Tabla 1. Resultados de Colombia en pruebas PISA según año	28
Tabla 2. Resultados pruebas Avancemos por departamento	29
Tabla 3. Resultados Prueba Avancemos 2023-I.....	31
Tabla 4. Estudiantes que participan en el estudio en el año 2024	55
Tabla 5. Niveles de calidad de lectura.....	63
Tabla 6. Velocidad de lectura para grado tercero	68
Tabla 7. Velocidad de lectura para grado cuarto	70
Tabla 8. Ciclos de la implementación de la propuesta	78
Tabla 9. Actividades con estrategias de lectura.....	79
Tabla 10. Cuadro resumen de talleres de escritura	81
Tabla 11. Esquema general para escribir las cartas	87
Tabla 12. Estudiantes zona rural vs zona urbana.....	91
Tabla 13. Estudiantes que participan en disciplinas deportivas.	92
Tabla 14. Número de estudiantes que participan en escuelas de formación cultural.	93
Tabla 15. Estudiantes que utilizan la biblioteca en su tiempo libre	94

Lista de figuras

Figura 1. Ubicación Institución Educativa Valentín García.....	19
Figura 2. Panorámica IEDVG	20
Figura 3. Ubicación de la Escuela Normal de Villapinzón	22
Figura 4. Escuela Normal Superior Villapinzón	25
Figura 5. Resultados de lectura	27
Figura 6 Momentos de los ciclos de reflexión.	54
Figura 7. Técnicas e instrumentos de recolección de información	57
Figura 8. Resultados prueba de Velocidad IEDVG	69
Figura 9. Resultados prueba de velocidad de lectura ENSMA	71
Figura 10. Estudiantes de IEDVG presentando prueba de comprensión	72
Figura 11. Resultados prueba pretest de comprensión IEDVG.....	73
Figura 12. Resultados prueba pre test de comprensión ENSMA	74
Figura 13. Escritura de un cuento en grupo de cuatro estudiantes.....	76
Figura 14. Modelo de taller de escritura.....	83
Figura 15. Matriz de triangulación de contexto	90
Figura 16. Estudiantes IEDVG.....	95
Figura 17. Estudiantes ENSMA	96
Figura 18. Lectura en voz alta a estudiantes en la ENSAMA	99
Figura 19. Libro escrito por un docente de la institución IEDVG	101
Figura 20. Actividad de escritura en grupo en IEDVG.....	103
Figura 21. Taller de escritura en grupo IEDVG.....	104

Figura 22. Estudiantes que participan en desfile con temática del libro.	106
Figura 23. Estudiantes de IEDVG, realizando la lectura del libro	107
Figura 24. Carta de la estrategia de correspondencia inter escolar.	110
Figura 25. Estudiante de la ENSMA realizando la planeación de la carta.....	111
Figura 26. Gráfica comparativa pruebas pretest y postest en la IEDVG.....	112
Figura 27. Gráfica comparativa del pre test y el post test en la ENSMA.	113
Figura 28. Resultados prueba post Test de comprensión lectora en la IEDVG	114
Figura 29. Gráfica comparativa prueba pretest versus prueba post test IEDVG.....	115
Figura 30. Resultados prueba postest de comprensión lectora en la ENSMA	116
Figura 31. Gráfica comparativa prueba pretest versus prueba post test ENSMA	117
Figura 32. Actividad de escritura	144
Figura 33. Actividad de lectura IEDVG.....	144
Figura 34. Actividad de lectura en voz alta.....	145
Figura 35. Lectura de libro: Las aventuras de Marco Pollo	145
Figura 36. Explicación del proyecto con coordinador a padres de familia	146
Figura 37. Actividad de integrada de lectura y escritura sobre libro Cuchilla.....	146
Figura 38. Visita a la biblioteca.....	147
Figura 39. Actividad integrada con práctica pedagógica de grado 11	147
Figura 40. Tutor de PTA, realizando lectura en voz alta.....	148

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo transformar las prácticas pedagógicas para desarrollar estrategias didácticas que permitieran fortalecer la comprensión y producción textual en estudiantes de básica primaria de la Institución Valentín García de Granada, Meta (IEDVG) y de la Escuela Normal Superior de Villapinzón (ENSMA), Cundinamarca. Se trata de un estudio de enfoque cualitativo, bajo la metodología de investigación acción. La población objeto del estudio fueron estudiantes de básica primaria de la ENSMA y la IEDVG, la muestra fue de 37 estudiantes en Granada y 31 estudiantes en Villapinzón. Los instrumentos usados fueron pruebas pre test y post test para medir y comparar los procesos de lectura y escritura, de igual manera se usó el diario de campo en la ejecución de la propuesta. Los resultados que más se destacaron fueron que la lectura en voz alta, el desarrollo de talleres y la implementación de una unidad didáctica permitieron transformar las prácticas pedagógicas y mejorar los procesos de comprensión y composición textual.

Palabras clave: prácticas docentes, comprensión lectora, producción textual

Abstract

The objective of this research was to transform pedagogical practices to develop teaching strategies that strengthen textual comprehension and composition in primary school students at the Valentín García Institution of Granada Meta and the Normal School of Villapinzón Cundinamarca. This is a qualitative approach study, action research type. The population object of the study was primary school students from ENSMA and IEDVG, the sample was 37 students in Granada and 31 students in Villapinzón. The instruments used were pre-test and post-test tests to measure and compare the reading and writing processes, in the same way the field diary was used in the execution of the proposal. The results that stood out the most were that reading aloud, the development of workshops and the implementation of a didactic unit made it possible to transform pedagogical practices and improve the processes of textual comprehension and composition.

Keywords: transformation of practices, reading comprehension, textual composition

Introducción

La transformación de prácticas pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión y composición textual con estudiantes de básica primaria es indispensable en el contexto académico para los educandos que se encuentran en los primeros grados del sistema educativo colombiano. Lo anterior, porque en la medida en que mejoren las habilidades comunicativas en lectura y escritura, mejora la calidad del sistema educativo, el cual atraviesa grandes retos a nivel nacional y local.

El presente trabajo de investigación se desarrolló en dos instituciones públicas del país: la primera de ellas es la Institución Educativa Valentín García (IEDVG) ubicada en el municipio de Granada, Meta y la segunda institución es la Escuela Normal Superior María Auxiliadora (ENSMA) del municipio de Villapinzón, Cundinamarca. Este estudio se adelantó en el marco del desarrollo de la maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula ofrecida por la Universidad de La Sabana. En las dos instituciones se comparte la misma preocupación sobre el problema que representan los bajos niveles de desempeño y la calidad de los estudiantes en su desarrollo escritor y lector.

Los referentes teóricos que se tuvieron en cuenta en el desarrollo del proceso lector fueron los planteamientos de Isabel Solé (1998), Montserrat Fons (2008) y Ana María Kaufman (2007), y por otro lado los que se tuvieron en cuenta en relación al desarrollo de la producción textual fueron los planteamientos de Daniel Cassany (1993) y el documento “Referentes para la didáctica del lenguaje” de la Secretaría de Educación de Bogotá (2010). Además, como antecedentes investigativos se tuvieron en cuenta investigaciones del repositorio de la Universidad de Salamanca en España, y en Colombia las investigaciones del repositorio de la Universidad de La Sabana.

El objetivo principal de la investigación fue transformar las prácticas pedagógicas para la enseñanza de estrategias de lectura y escritura con estudiantes de básica primaria de los municipios de Granada y Villapinzón. Para lograr el objetivo principal se realizó un análisis de contexto, un análisis documental y un diagnóstico bien definido en las habilidades de comprensión y composición textual. Sobre esta información de base, diseñaron y aplicaron estrategias de lectura y escritura en dos momentos: el primero, durante el segundo semestre del año 2023, y el segundo, durante el primer semestre del año 2024. Para cerrar el proceso, se realizó una prueba de cierre cuya finalidad fue comparar el avance de los estudiantes con los resultados del diagnóstico y reconocer los aportes de la intervención.

La metodología usada fue la investigación acción, en la que se propuso la puesta en marcha de ciclos de reflexión, en el caso de este estudio fueron dos. En el primer ciclo se abordaron el contexto, las características de los estudiantes, se abordó el análisis documental para la construcción del estado del arte y la elaboración del marco teórico, se realizó el diagnóstico general del nivel de comprensión de lectura y de la calidad en las dos instituciones, se desarrolló la implementación de la estrategia planteada y en el segundo ciclo se realizó la implementación de la estrategia planteada en la que se integraron las actividades de escritura, lectura y se realizó la evaluación de la propuesta de investigación.

El enfoque de la investigación fue cualitativo con una metodología de investigación acción en la que se tuvieron en cuenta los planteamientos de Latorre (2005) en su libro “Investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa”, en el cual ofrece los planteamientos y referentes conceptuales y teóricos de los ciclos de investigación, que inician con la planeación, pasan a la acción, después a la observación y finalmente a la reflexión, lo que lleva

a un nuevo ciclo en el cual se tienen en cuenta los hallazgos, aspectos favorables y oportunidades para el siguiente ciclo de reflexión.

La implementación de la estrategia diseñada y la recolección, análisis y discusión de resultados se dieron durante el desarrollo de dos ciclos de reflexión que permitieron reconocer la importancia de realizar un trabajo enfocado en la lectura y la escritura con los estudiantes. Lo anterior permite resaltar que las actividades propuestas en lectura y escritura fortalecen la confianza, los hábitos de estudio y la participación activa de los estudiantes, sobre todo de los niños que presentan dificultades. De esta manera, a lo largo de los diferentes capítulos del presente informe de investigación se quiere transmitir la pertinencia de transformar las prácticas tradicionales de trabajo en torno a la lectura y la escritura por el desarrollo de experiencias activas enmarcadas en la teoría del aprendizaje constructivista.

1. Planteamiento del problema

1.1. Justificación

En la actualidad, la comprensión y producción textual son procesos fundamentales para el éxito en el desarrollo de los procesos académicos. Esto quiere decir que el aprendizaje que adquieren los estudiantes está mediado por la capacidad que poseen en estas dos habilidades, además, leer y comprender son actividades fundamentales en cada una de las acciones que realizamos para vivir, por ejemplo, leer las indicaciones de un producto, comprender las noticias diarias, realizar un recorrido dentro de un lugar señalado, comprender mensajes de las redes sociales, la publicidad, el comercio, entre otros.

Sin embargo, la calidad de lectura y escritura de los educandos en Colombia es significativamente bajo en relación con los países evaluados según las pruebas PISA (OCDE, 2023). Además, esta situación nacional que presentan los estudiantes por tener bajos niveles en comprensión y producción textual es una constante que se da a nivel departamental y municipal. Esto permite establecer que, a los estudiantes colombianos, les va mal en la prueba de lectura crítica las pruebas internacionales y nacionales. Por consiguiente, a nivel local en los municipios de Villapinzón y Granada, también existe un nivel bajo en los resultados de lectura.

Teniendo en cuenta lo anterior, el promedio del puntaje general de los estudiantes del país evaluados desde el año 2014 ha disminuido de 255 a 250 puntos, es decir que desde hace diez años los resultados han presentado una disminución significativa (ICFES, 2022) Es decir que, en lugar de presentar una mejora, en una década se han presentado rezagos considerables en la calidad de la educación, siendo la comprensión y producción textual procesos fundamentales y transversales en el desarrollo del proceso educativo.

Es por esto que este trabajo de investigación se adelanta para potenciar el desarrollo de las habilidades en el proceso de producción y comprensión lectora, además para fomentar hábitos, gusto y disfrute por la lectura en los niños de primaria. Por otro lado, es una oportunidad que permite a los docentes transformar sus prácticas en su quehacer dentro de la institución, lo anterior porque el desarrollo de la investigación acción permite reconocer diversos caminos para el desarrollo de los procesos pedagógicos.

La presente investigación permite beneficiar a estudiantes de básica primaria de los municipios de Granada, Meta y Villapinzón, Cundinamarca. De este modo, la investigación acción se convierte en una posibilidad de transformar las prácticas pedagógicas que se desarrollan con los estudiantes. Además, abre el camino dentro de las ciencias de la educación a nuevas interacciones y formas de mejorar la calidad de la educación, en un país que en los resultados de pruebas internacionales y nacionales de calidad siempre ha mostrado resultados bajos.

1.2. Contexto institucional

En relación al contexto donde se adelantó la investigación, a continuación, se describen los principales elementos de orden demográfico, social, económico, institucional y educativo de los dos centros educativos IEDVG y la ENSMA. Dentro de este marco, se menciona la relación de elementos del meso contexto (Zabalza Beraza, 2012) que corresponden a elementos cercanos al objeto de investigación y al macro contexto que se relaciona con elementos generales pero que inciden en el desarrollo de la investigación (Zabalza Beraza, 2012).

1.2.1. Institución Educativa Departamental Valentín García

La IEDVG es una institución pública ubicada en el municipio colombiano de Granada, departamento del Meta, en la franja urbana. Específicamente, se encuentra cerca de la zona

central del país, como se puede ver en la figura 1 a una distancia de 210 kilómetros de la ciudad capital que es Bogotá.

Figura 1.

Ubicación Institución Educativa Valentín García



Nota. Imagen capturada de Google Maps con la ubicación de la Institución Educativa Valentín García, ubicada en Granada, Meta.

Contexto local. El municipio de Granada fue fundado el 23 de junio de 1953, los antepasados de este pueblo fueron los indígenas Guayupe, los Operigua y los Sae. Su extensión geográfica es de 351 kilómetros cuadrados, la mayor parte del territorio es plana, su temperatura promedio es de 25 grados centígrados y la mayor parte del año hace calor. La economía se basa

en la producción agraria con los cultivos de arroz, palma de coco y el maíz. Otro sector económico importante es el comercio formal e informal y la labor docente.

El barrio o sector donde se encuentra el plantel educativo se denomina “Barrio Centro”, que está comprendido entre las carreras doce y dieciséis y las calles catorce y diecisiete; a su alrededor están otros barrios, con una densidad mediana de población, como el barrio Estero, el barrio Montoya y el barrio Nueva Granada. Por la situación geográfica, la institución tiene buenas vías de acceso al centro educativo y por este motivo cuenta con un gran número de alumnos de educación infantil, y en niveles de primaria y de secundaria que proceden de los barrios del Bosque, Villas de Granada, Prado Norte y barrio el Centro.

Figura 2.

Panorámica IEDVG



Nota. Fotografía propia

Contexto institucional. La IEDVG está situada en la región céntrica del poblado de Granada, en área urbana como se puede ver en la figura número 2, con una superficie de 6537 metros cuadrados. Está rodeada por la Cra. 12, la Cra. 13, la calle 15, y la calle 16. La puerta más cercana a la calle número 15 es la Carrera 12 número 15-01, que es la entrada principal. Tiene la sede principal y una sede anexa, la Sede Makatoa, que se encuentra ubicada en el costado sur del pueblo.

La IEDVG sede Santa Cecilia, que es la sede donde se adelantó el proyecto, cuenta con 18 docentes, un rector, un coordinador y dos administrativos. En esta sede se ofrece la educación básica primaria que comprende los grados de primero a quinto. El horizonte institucional tiene como misión formar jóvenes con un alto grado de conciencia ambiental, uso de las tecnologías de la información y también menciona la inclusión como elemento fundamental en el desarrollo de su quehacer pedagógico. La modalidad que ofrece la institución es la teleinformática. Los proyectos transversales más importantes son el medio ambiente, y la teleinformática que comprende el ensamblaje y configuración de computadores.

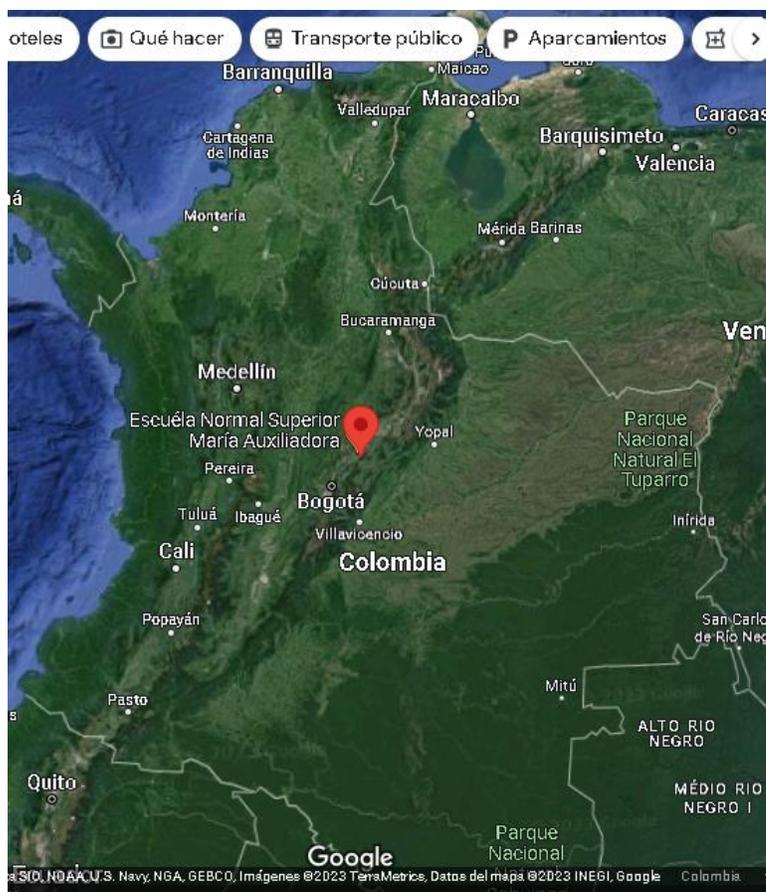
El grado 302, que corresponde al grupo de estudiantes objeto de la presente investigación, está comprendido por un total de 38 estudiantes, sus edades oscilan entre los 8 a 10 años, de ellos hay un estudiante con discapacidad cognitiva. La organización del salón se encuentra de forma tradicional con los pupitres muy cerca uno de otro porque el aula es pequeña para la cantidad de estudiantes que alberga. La decoración comprende el cuadro de horario, el cuadro de cumpleaños, una frase de superación personal y los símbolos patrios. Además, cuenta con una biblioteca pequeña.

1.2.2. Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

La ENSMA se encuentra ubicada en Colombia, al costado norte de Cundinamarca, en el poblado de Villapinzón, a 80 kilómetros de Bogotá sobre la autopista Bogotá-Tunja como se puede apreciar en la figura 3. Su acceso desde la capital es fácil porque la vía que conduce a la localidad es una autopista de doble calzada. El centro educativo se encuentra ubicado en el perímetro urbano del municipio, en la diagonal 6 No. 1 – 136, al costado oriental del municipio, lugar desde dónde se divisa la montaña donde nace el río Funza Bogotá.

Figura 3.

Ubicación de la Escuela Normal de Villapinzón



Nota. Imagen capturada de Google Maps con la ubicación de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora, ubicada en Villapinzón, Cundinamarca.

Contexto local. Los antepasados de la población de Villapinzón fueron los indígenas muiscas, quienes cultivaban el maíz y la papa, cultivos ancestrales que hoy aún se desarrollan de forma tradicional y tecnificada por los habitantes. Por su ubicación, fue lugar de paso de las tropas en la época de la independencia y varios de sus habitantes se sumaron a sus tropas. Este poblado fue fundado en 1976, inicialmente se llamó Hato Viejo y se le cambió el nombre a Villapinzón en el año 1903, en honor a un hijo ilustre llamado Próspero Pinzón. Es un lugar tranquilo, que ha sido poco afectado por el conflicto armado del país.

Villapinzón está situado en el altiplano que comprende los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, sobre la cordillera oriental, se conecta con otras zonas por intermedio de carreteras con los municipios de Tibirita, Machetá, Manta. También se comunica con departamento de Boyacá en el valle de Tenza con los municipios de Turmequé, Nuevo Colón, Chinavita y Ramiriquí. Al costado occidental está comunicado por la carretera que une Lenguazaque con la región de Ubaté.

Por otro lado, Villapinzón cuenta con una superficie de 248 kilómetros cuadrados y con una altura de 2720 metros. Su clima es muy frío la mayor parte del año, ya que tiene una temperatura promedio de alrededor de 13 grados. Según el Plan de Desarrollo, el sector económico de la región se basa en la producción de la papa, siendo uno de los municipios de mayor producción a nivel nacional, y de otros productos como la arveja, la zanahoria y la fresa. Además, en la parte pecuaria se destaca la ganadería, con la producción de leche y la industria del cuero (Municipio de Villapinzón, 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, la población de Villapinzón es de origen campesino, por lo tanto, el mayor número de educandos proviene de la zona rural. En efecto, la ENSMA es considerada como institución enmarcada en la zona rural, entendido como el sitio de ruralidad que corresponde a las labores propias del campo, junto con otras acciones como el ecoturismo, las artesanías de cuero y lana, el emprendimiento, las prácticas culturales y las tradiciones propias del campo (Centro de Liderazgo y Excelencia Docente, 2021).

Contexto institucional. Esta institución fue fundada en 1955 por el padre Carlos Garavito, quién trajo a la Comunidad de religiosas franciscanas de María Auxiliadora para que lo administraran. De esta manera, la institución fue dirigida por la comunidad de religiosas desde 1995 hasta el año 2020. Por ser una escuela normal superior, tiene como misión formar docentes para ejercer como directivo rural, primera infancia y educación básica primaria. La institución ha sido reconocida a nivel nacional por su trayectoria en la formación de docentes que se desempeñan en las instituciones educativas de la región de Almeidas y a nivel departamental.

De otro lado, el colegio cuenta con nueve sedes anexas, de las cuales se encuentran ocho en la zona rural y una en la zona urbana. En cuanto al talento humano, actualmente cuenta con un rector, cuatro coordinadores, una orientadora, seis administrativos y 112 docentes para un total de 2100 estudiantes. Cabe destacar que para el año 2023 en la sede principal la cual se aprecia en la figura 3, trabajan 45 docentes egresados de la misma institución. Además de lo anterior, la institución ofrece un programa de formación de adultos que funciona los días sábados, dirigido a personas que no han tenido la posibilidad de realizar sus estudios de básica primaria, secundaria y media vocacional, y el programa de formación complementaria para la formación de docentes.

Figura 4.*Escuela Normal Superior Villapinzón*

Nota. Fotografía de elaboración propia

Teniendo en cuenta el proceso de formación de maestros que es propio como Escuela Normal Superior, en la institución se realizan prácticas pedagógicas en los grados de básica primaria, motivo por el cual se realiza tanto el acompañamiento en el desarrollo de estas prácticas como en las investigativas. La institución cuenta con convenios a nivel institucional con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que asesora el desarrollo de los procesos investigativos de los docentes en formación.

El grupo de estudiantes con los que se desarrolló esta investigación en la ENSMA corresponde al grado 403, con un total de 33 estudiantes cuyas edades oscilan entre los diez y los trece años. La mayoría de los educandos proviene de la zona rural, de las veredas que limitan con el casco urbano de la localidad. Varios estudiantes pertenecen a las escuelas de formación del municipio a nivel deportivo y cultural, entre ellas se destacan las disciplinas de fútbol, baloncesto, y la formación musical en piano y con la banda sinfónica.

El aula de clase es un salón grande, con buena iluminación y ventilación adecuados. Los pupitres son unipersonales y su organización generalmente se da de forma tradicional, cuenta con una decoración básica que comprende un dibujo de cumpleaños, un árbol de valores, los personajes de la institución, los símbolos patrios, el cuadro de aseo y una imagen de María Auxiliadora. Además, el salón cuenta con un mobiliario que consiste en escritorio, televisor para proyectar imágenes de computador y un mueble para organizar libros y útiles de aseo para el espacio.

1.3. Descripción del problema

En la IEDVG y en la ENSMA se evidencian retos en cuanto a la comprensión de textos y la producción textual, lo cual se evidencia en los resultados de evaluaciones ejecutadas a nivel interno como las pruebas diagnósticas, y a nivel externo como las pruebas 3-11 que aplica el Ministerio de Educación Nacional. Además de las anteriores, las dificultades en comprensión de textos y la producción textual a nivel internacional se pueden ver en los resultados de las pruebas PISA, en las que los estudiantes colombianos obtienen porcentajes bajos en su nivel de desempeño. A continuación, se detallan los principales indicadores que muestran las deficiencias en producción y comprensión de textos iniciando por las pruebas internacionales, para luego analizar la situación nacional y finalmente la situación local.

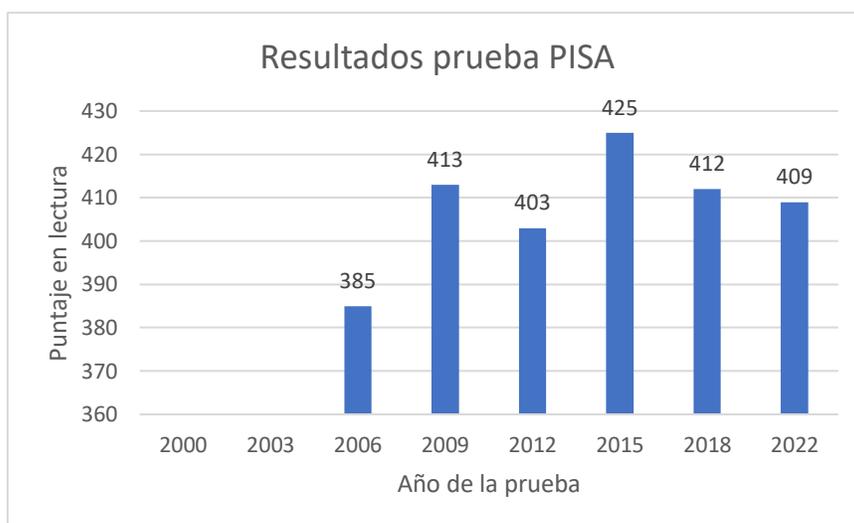
Según el informe emitido de las pruebas PISA de 2018 el cual se puede ver en la figura 5,

hecho por el ICFES (2018, p. 22), el 51 % de los alumnos de Colombia consiguieron el nivel mínimo (Nivel 2) en lectura, superando por siete puntos el resultado de las pruebas en 2006, es decir que existe una mejoría en relación con la primera prueba y la prueba aplicada en 2015,

pero no es suficiente frente a los resultados obtenidos de las pruebas aplicadas en los países desarrollados, quienes superan a Colombia con un porcentaje del 77 % de estudiantes que han superado el nivel mínimo.

Figura 5.

Resultados de lectura



Nota. Datos tomados de informe OCDE (2023).

Posteriormente, se tienen los resultados que se emitieron en el año 2023, en el que a los estudiantes colombianos nos les es favorable el resultado, el país obtuvo el puesto número 64 en los resultados generales de la prueba de un total de 81 países. Al país latinoamericano que mejor le fue es a Chile, que ocupó el puesto número 37 (OCDE, 2023). A continuación, en la tabla número uno, se evidencia que los resultados para el país desmejoraron 3 puntos en relación con los resultados de las pruebas de 2018.

Tabla 1.*Resultados de Colombia en pruebas PISA según año*

Prueba	Lectura	Matemáticas	Ciencias
PISA 2006	385	370	388
PISA 2009	413	381	402
PISA 2012	403	376	399
PISA 2015	425	390	416
PISA 2018	412	391	413
PISA 2022	409	393	411

Nota. Datos tomados de OCDE, París (2023).

Analizando la tabla anterior, que ilustra resultados nacionales en el último informe de las pruebas PISA publicado en 2023, se puede ver los estudiantes del país obtuvieron su mejor desempeño en la prueba cuyo resultado se publicó en el año 2015, la cual alcanzó un puntaje global en lectura crítica de 425, sin embargo, en las dos últimas pruebas de los años 2018 y 2022 ha descendido un total de 14 puntos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE), 2023, pág. 406). Debe señalarse que uno de los aspectos que puede incidir de forma negativa en la comparación de las dos últimas pruebas puede obedecer a la pandemia por COVID-19 que vivimos y que afectó los procesos educativos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el bajo nivel de lectura puede ser causado por el acceso limitado a libros por parte de estudiantes debido al alto costo de la producción de textos en el país, también pueden incidir los hábitos inadecuados o nulos de lectura desde la primera infancia, las limitaciones en la formación de docentes, la falta de difusión de las políticas públicas de lectura o la necesidad de realizar cambios en las estrategias pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la producción y comprensión de textos.

A nivel nacional, encontramos las Pruebas Avancemos de tercero a once, cuyo propósito es mejorar la calidad del proceso educativo en Colombia mediante la aplicación de evaluaciones desarrolladas periódicamente para identificar el desempeño de las competencias en los educandos del nivel de educación básica (ICFES, 2022). Esta prueba mide el nivel de competencia comunicativa lectora, la cual se articula en tres componentes: semántico, sintáctico y pragmático.

Tabla 2.

Resultados pruebas Avancemos por departamento

Entidad territorial	Lectura crítica
Meta	53
Cundinamarca	55
Promedio nacional	54

Nota. Fuente: datos tomados del ICFES (2022).

Lo ilustrado en la tabla 2 quiere decir que, en los resultados de las pruebas nacionales que aplica el gobierno nacional cuyo puntaje máximo es de 100 puntos, los estudiantes de Cundinamarca en lectura lograron un resultado promedio de 55 puntos, mientras los estudiantes del Meta obtuvieron un resultado en lectura en promedio de 53 puntos. Cabe aclarar que el promedio nacional de los resultados generales promedio nacional de lectura fue 54 puntos.

Desde la perspectiva anterior, la información suministrada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) muestra que los estudiantes de Cundinamarca están un punto por encima de la media nacional, mientras que los estudiantes del Meta están un punto por debajo del promedio nacional. Si los datos de los departamentos se comparan con la media nacional, aparentemente están bien, sin embargo, lo que se analiza es que los resultados a nivel nacional y departamental

son bajos en comprensión de lectura, situación que no es ajena a las observaciones hechas en las aulas de clase.

A nivel institucional, se analizaron los resultados de la prueba Avancemos, diseñada por el MEN. Los estudiantes de grado tercero y cuarto de la IEDVG y la ENSMA evidencian dificultades en la interpretación de textos, lo cual como docentes de aula observamos que se manifiesta en y perjudica el desempeño académico en las diferentes áreas, ya que en el momento de la lectura ellos la realizan de manera literal y descifrando palabras, sin llegar a interpretar y dar un sentido crítico al texto; por ende, se requiere desarrollar en estos educandos aptitudes que fortalezcan las competencias comunicativas para recorrer un camino de formación como un buenos lectores.

Esta situación puede originarse en la falta de actividades que motiven a los niños, el bajo nivel de espacios y tiempos en la institución para leer, la falta de libros llamativos, el uso de recursos tecnológicos, entre otros, que manejados de otra forma pueden favorecer el placer por la lectura, su ejercitación y llevar a los aprendices a una mejor comprensión lectora. Otro factor que incide negativamente en el desarrollo de la calidad de la lectura es la falta de nuevas estrategias, organizadas y pensadas a nivel institucional para fomentar un plan lector y el desarrollo de las competencias lectoras en los estudiantes.

En relación a los resultados comparativos de las dos instituciones, se puede evidenciar que los índices de la prueba Avancemos en los dos grupos poblacionales muestra un indicador bajo en su nivel de comprensión lectora; como se puede ver en la tabla comparativa de resultados, los estudiantes de la ESNMA tienen un promedio general de 46% de aciertos, mientras que los estudiantes de la IEDVG tienen un nivel más bajo, exactamente del 40% de aciertos.

Tabla 3.*Resultados Prueba Avancemos 2023-I*

Institución	Resultados promedio expresados en %	Resultados promedio expresados en número de aciertos
ENSMA	46	9
IEDVG	40	8

Nota. Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente, consideramos que, si no se toman acciones para que los estudiantes superen las dificultades de comprensión y composición textual, esto podría redundar en la falta de aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, el fracaso escolar, la deserción y la baja calidad de la educación. A nivel social, las personas van a presentar dificultad para comprender los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales. Además, señalando específicamente a los profesores por sus escasos hábitos de lectura, este fenómeno dificulta la actualización, el cambio de paradigmas y el atraso en la calidad de todo el sistema educativo.

Para concluir, en la actualidad se puede evidenciar la importancia que tiene en las aulas de clases que los estudiantes puedan leer comprensivamente y realizar producción de sus propios textos. La mayoría de los docentes reconoce las dificultades que los estudiantes poseen para leer, y aún más para que comprendan lo que leen. De esta manera, es imprescindible que los docentes implementen estrategias que favorezcan la comprensión lectora, ya que la mayor parte de actividades escolares en la vida de los educandos están enmarcadas con este proceso.

1.4. Formulación del problema

¿Cómo se transforman las prácticas pedagógicas con la implementación de estrategias que fortalezcan la comprensión lectora y la producción textual en estudiantes de básica primaria de la Institución Valentín García de Granada Meta y la Escuela Normal de Villapinzón?

1.5. Objetivos

1.5.1. General.

Transformar las prácticas pedagógicas con la implementación de estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión y producción textual en estudiantes de básica primaria de la Institución Valentín García de Granada Meta y la Escuela Normal de Villapinzón Cundinamarca.

1.5.2. Específicos.

- Identificar el nivel de comprensión y producción textual en los estudiantes mediante una prueba pre test y una prueba post test.
- Diseñar un plan de estrategias transformadoras para mejorar la comprensión y producción textual.
- Analizar los alcances de las estrategias didácticas utilizadas con los estudiantes de básica primaria.

2. Marco de referencia

2.1. Antecedentes

Son muchas las investigaciones que se han realizado sobre el tema de la comprensión lectora y la producción de textos a nivel internacional, nacional y local. Este estudio tendrá en cuenta los siguientes antecedentes de investigación:

2.1.1. Nivel internacional

Para iniciar, se tendrá en cuenta la investigación realizada por Pers (2021), en el Instituto Ítaca de Saint Boi en Cataluña, España, cuyo objetivo consistió en aplicar una secuencia didáctica de talleres para fomentar hábitos de lectura en los que se desarrollaban las sesiones en dos momentos: en primer lugar, se realizó la clase de forma magistral y posteriormente los estudiantes trabajaron actividades de forma colaborativa, entre ellas la elaboración de un podcast. En esta investigación se encontró que el desarrollo de actividades que fomentan el hábito por la lectura es fundamental, ya que esto permite mejorar el vocabulario, la ortografía, la mejora de habilidades de construcción discursiva y la comprensión lectora.

Además, se tiene en cuenta la investigación adelantada por Barrera et al.(2017) en Ecuador, en el Canton Azoguez, en la cual se revisaron las limitaciones existentes en la Educación General Básica en relación con el trabajo a favor de la lengua desde la perspectiva de una didáctica del habla. Esta investigación fue desarrollada con 45 docentes que imparten clases de lenguaje y se observaron 30 clases de Lengua y Literatura. Se desataca como conclusión del estudio la necesidad de las universidades de tener un papel activo en la actualización de los docentes desde el punto de vista teórico y metodológico.

También se menciona a nivel internacional la conferencia “Desarrollo de la Comprensión Lectora en Contextos Virtuales” de López Andrade (2010) desarrollada en el II Congreso

Internacional de Educación, que permite adentrarnos en la relación estrecha que existe entre la comprensión lectora y el uso de las TIC con el fin de favorecer el desarrollo de las habilidades de este proceso.

2.1.2. Nivel nacional.

A nivel nacional se tiene en cuenta el artículo realizado por León et al. (2022), como resultado de una investigación realizada con estudiantes de básica primaria de San Vicente de Chucurí en el departamento de Santander, su objetivo consistió en examinar la contribución de las artes plásticas a la lectura, escritura y procesos orales en el ámbito escolar de nuestro país. La población objeto del estudio fue de 16 estudiantes, siete niñas y ocho niños con edades entre siete y doce años. Se aplicó una secuencia didáctica en donde participaron investigadores y coinvestigadores. Los principales resultados indican que se observaron falencias en la capacidad de relacionar, contextualizar y construir el análisis de textos, a nivel de literatura al iniciar las actividades los estudiantes mostraron apatía por la lectura de textos literarios, pero al aplicar la técnica se evidenció mayor interés por parte de los estudiantes. De este estudio se concluyó que la técnica pop-up es una herramienta útil para mejorar las competencias lingüísticas.

También se tiene en cuenta la investigación Secuencia didáctica para promover la comprensión lectora, realizada por Mónica Hortencia Caicedo Botina y Heiber Oswaldo Ayala en el año 2018 en el municipio de Jamundí, en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo. El propósito principal de la investigación fue el de caracterizar una secuencia didáctica basada en el juego para promover la comprensión textual. Como resultado se obtuvo que casi la mitad de los estudiantes presentaban problemas en cada uno de los niveles de comprensión lectora y al aplicar la secuencia didáctica se mejoró un 25 %. Como conclusiones principales se tiene que la secuencia didáctica como estrategia de enseñanza de la lectura permite planear de forma

organizada el inicio desarrollo y cierre de las clases, lo que permite mejorar las prácticas pedagógicas y el estudiante logra un mejor aprendizaje.

También se encuentra el trabajo de investigación llevado a cabo por Danilo Enrique Avellaneda y otros denominada “Desarrollo de habilidades de comprensión lectora” (2016) en el departamento de Cundinamarca, específicamente en el municipio de La Calera, en el Gimnasio Pedagógico Los Andes. El objetivo principal fue construir una estrategia pedagógica mediada por las TIC que permitiera el desarrollo de la comprensión lectora, ésta investigación se llevó a cabo con una población de seis estudiantes. Como resultados se encuentra que los estudiantes aprendieron nuevos conocimientos mediante la interacción con las actividades, además participaron muy motivados. A nivel de conclusión, se puede decir que este trabajo permitió mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado segundo del contexto en el que se llevó a cabo.

También se tiene en cuenta la investigación realizada por Martha Patricia Pinto Galindo en el año (2018) en el municipio de Quebradanegra, departamento de Cundinamarca, cuyo objetivo fue diseñar e implementar una estrategia metodológica para favorecer las habilidades de comprensión lectora. La población objeto de estudio fue de 147 estudiantes de básica primaria de la institución Alfredo Vásquez Cobo, los instrumentos usados en el estudio fueron la encuesta a estudiantes y docentes y el análisis a las pruebas saber de los últimos tres años de la institución.

De otro lado, la investigación “prácticas de escritura desde el formato impreso y digital, cualificando los procesos de comprensión lectora y competencia escritural” (2023) realizada por Genny Alejandra Cataño en la Institución Educativa San Agustín, en Medellín tuvo como objetivo principal mejorar los procesos de comprensión lectora y las habilidades escriturales mediante estrategias didácticas mediadas por las TIC. LA investigación fue de enfoque

cuantitativo con alcance interpretativo con una población de diez estudiantes de grado quinto. Se destacaron como hallazgos las falencias en comprensión y competencias escriturales las cuales lograron ser superadas mediante la intervención pedagógica.

Del mismo modo se tuvo la investigación en la Universidad Nacional “Posicionamiento crítico de los estudiantes frente a los textos leídos en grado tercero de la institución educativa Cupiagua del municipio de Aguazul Casanare” realizada por Luz Mila Arango Osama (2024) cuyo objetivo consistió en formar al lector con una posición crítica frente a los textos leídos. El estudio concluye que es necesario hacer un cambio en las prácticas pedagógicas sobre los procesos de lectura, así como en los planes de estudio y en los contenidos curriculares. Esta investigación aportó al presente trabajo de investigación elementos conceptuales sobre la importancia de la transformación de prácticas pedagógicas como elemento fundamental para que los estudiantes mejoren sus habilidades en los procesos de lectura y escritura.

Teniendo en cuenta las investigaciones planteadas anteriormente, se encuentra que existen elementos teóricos y conceptuales de gran importancia para el desarrollo de la propuesta de investigación. La mayoría de las investigaciones tiene como eje central el estudio de la lectura y las diversas estrategias que se pueden implementar para el mejoramiento de la lectura, por el contrario, a nivel del desarrollo y fortalecimiento de habilidades para escritura son más escasos los estudios y existe una limitación conceptual sobre la forma como se puede fomentar estrategias para mejorar la escritura en contextos reales.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que, aunque existe mayor información para fortalecer los procesos de lectura que los procesos de escritura, los elementos conceptuales y teóricos encontrados en los trabajos de investigación referenciados anteriormente contienen la

información suficiente para comprender el estado de arte o situación actual de las habilidades de producción y comprensión textual.

De esta manera, las investigaciones mencionadas anteriormente permitieron trazar una ruta de trabajo con la ejecución de las actividades que se implementaron y su respectiva evaluación. Las estrategias planteadas permitieron la proyección de acciones de transformación de las prácticas pedagógicas para mejorar el desempeño docente y el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de la IEDVG y la ENSMA. Además, cada uno de estos proyectos de investigación permitieron reconocer la importancia de la lectura y la escritura como procesos indispensables en el desarrollo de todos los procesos académicos de los estudiantes.

2.2. Marco teórico

El desarrollo de las prácticas pedagógicas en los centros educativos está atravesado por la forma como los docentes asumen los diferentes modelos de enseñanza aprendizaje, por consiguiente, la educación colombiana ha tenido una gran influencia por el modelo de educación tradicional y los contextos donde se desarrolla la presente investigación no son ajenos a esta situación. Teniendo en cuenta lo anterior, los modelos que asumen los docentes para desempeñarse en sus prácticas pedagógicas regulan los comportamientos de individuos y grupos a nivel social y pedagógico (Correa y Pérez, 2022), en otras palabras, el desarrollo del modelo pedagógico que asume el docente al desarrollar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura afecta o beneficia el aprendizaje en los estudiantes.

2.2.1. Transformación de prácticas, del modelo tradicional constructivista

En primer lugar, se precisa el concepto de modelo pedagógico, que según Correa y Pérez (2022) corresponde a las posibles formas de desarrollar el proceso educativo o, dicho en otras palabras, las posibles formas de gestionar el conocimiento, de los diferentes educandos según una época determinada, porque el concepto cambia según el tiempo y la cultura. Por consiguiente, es una representación teórica de la forma como se desarrollan los procesos y las prácticas pedagógicas en las aulas de clase.

Dentro de este orden de ideas se identifican los principales aspectos del modelo pedagógico tradicional, que tiene una gran fuerza en el desempeño académico de las prácticas pedagógicas que desarrollan en la actualidad las instituciones donde se desempeñan los docentes que adelantan esta investigación. Según Correa y Pérez (2022) el modelo pedagógico tradicional fundamenta su filosofía en la soberanía del docente, que instruye, explica y mantiene una jerarquía sobre los educandos, además el modelo se cimienta en la enseñanza verbal y el desarrollo de contenidos rígidos, donde el estudiante debe asumir una actitud pasiva.

Ahora bien, en el desarrollo de los procesos de producción y comprensión textual, en el modelo tradicional se asocia el concepto de saber leer y escribir con la decodificación de palabras por parte de los estudiantes; según Fons Esteve (2008), todavía hay mucha gente que asocia el concepto de leer con la capacidad de decodificar más que de comprender, y en relación con la escritura sucede algo similar, hay personas que asocian más el concepto de composición escrita con la habilidad de poner letras y signos sobre un papel, que con la capacidad de producir escritos para transmitir significados haciendo uso del código escrito.

Se plantea entonces, realizar una transformación de prácticas pedagógicas del modelo tradicional al modelo constructivista, en el que se tienen en cuenta elementos propuestos por

Vygotski en el constructivismo sociocultural (Correa y Pérez, 2022). Lo anterior porque el lenguaje y la interacción social son fundamentales para mejorar los procesos de lectura y escritura, además, porque según el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotski (1978) los estudiantes con ayuda de un adulto pueden alcanzar niveles superiores de comprensión y producción escrita. Finalmente se puede decir que los elementos culturales, contribuyen a mejorar los procesos de lectura o escritura.

De la misma manera, el aprendizaje significativo según la teoría constructivista implica la capacidad de atribuir significado propio y personal en el aprendizaje de la lectura y la escritura, reconociendo una descripción evolutiva del proceso de leer y escribir, muy contraria a los métodos silábicos que se usan en el modelo tradicional (Fons Esteve, 2008). Lo anterior supone que mejorar los procesos de lectura y escritura requiere comprender las diferencias conceptuales de los dos modelos, en el que el primero está orientado a la decodificación de palabras así no tengan sentido para los estudiantes y el otro a la construcción de significados con uso real de leer y escribir para comunicar.

2.2.2. El aprendizaje de la lectura desde el Constructivismo

El desarrollo de las habilidades del lenguaje es un eje transversal para todas las áreas que se imparten en las instituciones educativas, se hace énfasis en los primeros niveles de la educación básica, específicamente en primaria, donde se aprende a escribir y a leer.

Los procesos de leer y escribir son fundamentales en el desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes en cada uno de los niveles en los que está organizada la educación colombiana, es por esto que se hace necesario abordar los diferentes conceptos que se han venido generando respecto a estos procesos. Según Fons Esteve (2008) en los últimos años se viene dando un cambio progresivo en la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje de la lectura

y la escritura. A continuación, se presenta una síntesis de las concepciones y referentes teóricos que se tienen en cuenta en la presente investigación sobre la lectura y la escritura.

El desarrollo de la presente investigación ha tenido como referentes principales a autores que trazan sus estudios en los procesos de lectura y escritura desde los planteamientos en el constructivismo social. Retomando a Vygotski (1995), se plantea como eje fundamental el desarrollo del lenguaje, y la relación entre el pensamiento y la palabra considerando que el aprendizaje se da de forma activa, interactuando con el medio, por tanto, es importante que los estudiantes participen activamente en sus procesos de aprendizaje teniendo en cuenta sus propias experiencias.

Por consiguiente, es necesario que el docente reconozca que su rol no es el de transmisor de conocimientos, sino el de facilitador de las interacciones para lograr el aprendizaje. En este marco, el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de textos implica que el docente desarrolle su proceso pedagógico proporcionando oportunidades de exploración, descubrimiento y reflexión ya que según Vygotski (1995) la relación entre pensamiento y palabra es proceso viviente, es decir un proceso activo, no meramente mecánico.

En relación con la idea anterior, es importante mencionar que es posible relacionar las estrategias de lectura que se usan antes, durante y después de la lectura (Solé , 1998) con los principios del constructivismo como son la contextualización del aprendizaje, el aprendizaje significativo y el aprendizaje activo. En otras palabras, las estrategias de lectura fomentan una actitud activa para que los estudiantes participen activamente en la construcción de su significado y comprensión.

Así, la lectura en voz alta y la interacción con preguntas por parte del profesor, así como la formulación de hipótesis o situaciones que predicen los estudiantes a partir de preguntas que se

van formulando y que se relacionan con la interacción social que establecen los niños, o la reflexión o meta cognición que se da en el proceso, motivan a los estudiantes a movilizar sus estructuras a nivel mental relacionadas con el tema de la lectura.

2.2.3. ¿Qué es leer?

El desarrollo de gran parte de los procesos educativos tiene como eje fundamental el uso del lenguaje de forma, por tanto, muchas limitaciones o avances que se dan en cada estudiante, están relacionados con la lectura, es por esto que se hace necesario tener claridad en los elementos teóricos que sustentan la comprensión que le damos al concepto de leer.

Uno de los referentes teóricos que retomamos es la española Isabel Solé, quién ha estudiado por más de treinta años esta temática; para Solé (1998) leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, es decir que es un proceso complejo que va más allá de la simple decodificación de las palabras. Para otros autores como Kaufman (2007) leer es construir significados, jerarquizar la información, seleccionar lo importante y desechar la información innecesaria o que no se considera importante en el momento. Es decir que el proceso de lectura se da cuando el sujeto es capaz de construir significados y relacionar la información que se encuentra en el texto con los saberes que se posee.

Por su parte, Fons Esteve (2008) afirma que leer es un proceso mediante el cual se comprende el texto escrito, en el que el proceso de comprensión determina la calidad de la lectura. No se puede decir que un niño lee por el hecho de decodificar las letras del abecedario, aunque en la actualidad se continúan haciendo muchas prácticas en el aula relacionadas únicamente con el concepto de lectura como decodificación. Citando a Solé, (1998) especifica algunos criterios de comprensión de lectura en los que menciona los siguientes: primero, la lectura es un proceso activo en el que quien lee debe construir significados con el texto, segundo

leer es un conseguir un objetivo, ya que se lee para perseguir un propósito, y tercero, leer es un proceso de interacción entre quién lee y el texto.

Así mismo el proceso de lectura debe ser entendido como la capacidad que desarrollan los seres humanos para interpretar el mundo que nos rodea, por lo que es importante desarrollar habilidades para aprender a leer. Cajiao (2013) menciona que aprender a leer es ir más allá de las palabras, significa comprender lo que se dice en un contexto determinado, e implica tratar de conocer la intención de quién escribe para interpretar el mensaje. Es decir, la lectura debe permitir comprender el mundo que nos rodea, desde los diferentes signos que conforman el entorno hasta las palabras que se encuentran en los libros.

Cabe considerar que la lectura es un proceso complejo, cuyo aprendizaje no culmina con el proceso de decodificación de palabras en los grados primero o segundo, sino que se va construyendo a lo largo de la vida, leemos desde que nacemos y continuamos haciéndolo mientras vivimos (Secretaría de Educación de Bogotá, 2010). Ya que leer es interactuar con el texto que vamos leyendo y al que le vamos atribuyendo un significado, es importante ir generando espacios para que los niños vayan graduando la complejidad de la lectura hasta que construyan una identidad como lectores especializados.

Por último, es importante resaltar que la lectura debe ser asumida como una práctica social en el mundo real, esto implica que a la escuela deben darse cabida e importancia a la lectura de textos reales, es decir a las diferentes tipologías de textos que se usan como, por ejemplo: textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos (Secretaría de Educación de Bogotá, 2010), de este modo, el propósito es hacer uso real de textos reales del mundo de los estudiantes, para que tengan una mayor significación y de esta manera le encuentren sentido a lo que leen.

2.2.4. Leer a través del maestro

La lectura en voz alta por parte del docente a los estudiantes es una forma de lectura que les permite desarrollar procesos complejos a nivel mental. Según Kaufman (2007), cuando el maestro lee a los niños en voz alta ellos no solo están escuchando, sino que están participando activamente en la construcción del significado del texto que escuchan, es decir que forman parte activa del proceso lector.

La lectura en voz alta es importante para desarrollar el gusto a agrado por leer. Según Trelease (2012), cada vez que le leemos a un niño estamos enviando un mensaje placentero, incluso podemos decir que enviamos un comercial que condiciona al niño para que asocie la lectura con la palabra impresa, es por esto que en sus procesos mentales cuando percibe las palabras mediante el sentido del oído ocurren situaciones similares a los desarrollados con la lectura.

Teniendo en cuenta lo anterior, la lectura en voz alta por parte del maestro no es una actividad que solamente se debe desarrollar con los estudiantes en los primeros grados de la escolaridad. Si bien es cierto que los primeros grados son una etapa fundamental que permite a los niños adquirir y mejorar hábitos de lectura, también es una actividad poderosa que ayuda a los estudiantes de los demás grados de escolaridad, incluso a los estudiantes de bachillerato, a comprender diferentes tipos de textos. Dentro de este orden de ideas, Trelease (2012) manifiesta que la lectura en voz alta ayuda a los estudiantes en toda su etapa escolar a crear hábitos de lectura, a generar lazos de amistad, a condicionar el cerebro a recrear ideas, a gozar y vivir el placer de leer, a aprender a construir nuevo vocabulario, entre otros. Además de lo anterior, Trelease (2012) sugiere que a los estudiantes nunca se les debe dejar de leer, para él es tan

importante esta lectura que afirma que un error casi tan grande como no leerles en absoluto, es dejar de leerles en etapas de estudios avanzados.

Para concluir, retomando lo anterior y teniendo cuenta la importancia de la lectura en todos los procesos de formación, es importante señalar que la lectura en voz alta es fundamental, porque además de lo ya mencionado, estimula la imaginación, la curiosidad y mejora la empatía hacia el estudio, el aprendizaje y el amor por la lectura.

2.2.5. ¿Qué entendemos por estrategias de comprensión textual?

Para Solé (1998) las estrategias son sospechas inteligentes acerca del camino más adecuado que hay que tomar, así, las estrategias de comprensión textual corresponden a las diferentes acciones que se realizan para comprender los textos, es decir que en la lectura son los diferentes pasos que se van dando en el camino y la forma como el lector las asume para comprender lo que se está leyendo.

En este apartado es importante reconocer la importancia y el significado del término comprensión, teniendo como referente la apreciación de Fons Esteve (2008), quien sostiene que el concepto de comprensión está arraigado a un proceso activo, porque quien lee debe construir un significado del texto interactuando con él. Además, debe conseguir un objetivo, lo que permite establecer las estrategias de comprensión que utilizará en el proceso.

En consecuencia, las estrategias de comprensión lectora deben facilitar a los estudiantes el desarrollo de su proceso lector, para construir aprendizajes desde la toma de sus propias decisiones sobre la forma como van abordando la lectura (Solé, 1998). Las estrategias permiten al alumno la planificación de la tarea general de la lectura y trazar su propia ubicación. Teniendo

en cuenta lo anterior, se puede mencionar que las estrategias de lectura son habilidades enseñadas y orientadas por el docente, y que pueden ayudar a mejorar el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, Solé (1998) hace énfasis en la importancia de enseñar las estrategias de forma explícita, organizada y sistemática. Estas estrategias deben incluir, entre otros elementos, establecer los objetivos de la lectura, la identificación de palabras claves, las predicciones y la intervención del docente con preguntas que ayuden a los niños a revisar el contenido del texto y los mensajes que va dando el autor al lector.

Teniendo en cuenta la idea anterior sobre las estrategias de lectura, es importante que el docente desde su rol de facilitador genere prácticas de lectura en aula que incluyan activar conocimientos previos, establecer objetivos de lectura y anticipaciones (Secretaría de Educación de Bogotá, 2010), es decir que el docente debe centrar su atención en el desarrollo de los procesos de lectura para activar el aprendizaje y no solo en el resultado que muchas veces es la decodificación de palabras.

Vale la pena mencionar que el Ministerio de Educación colombiano ha emitido diferentes documentos en los que se establecen los criterios acerca de lo que deben saber y saber hacer los estudiantes en cada uno de los grados. Entre estos documentos, para el área de español encontramos los Lineamientos y Estándares curriculares, en los que se menciona la importancia de formar a los estudiantes en hábitos de comprensión lectora (Ministerio de Educación Nacional, año).

2.2.6. ¿Qué es escribir?

En la vida actual es fundamental para los seres humanos dominar el proceso de la escritura, ya que en la vida cotidiana se hace necesario escribir cartas, tarjetas diligenciar

formatos de bancos o entidades del gobierno, enviar mensajes mediante diferentes herramientas que nos ofrece la tecnología y comunicarnos con las personas que nos relacionamos.

La definición de escribir va más allá del simple hecho de plasmar signos en un papel o de forma virtual en un computador. Según lo manifiesta Cassany (1993), escribir significa más que conocer el abecedario o agrupar letras, pues implica ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que sea comprendida por otras personas. Es decir, escribir es la capacidad de transmitir ideas o mensajes entendibles para nuestros lectores a través de medios escritos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario que desde la escuela primaria se fomente el uso de estrategias que permitan desarrollar o fomentar el uso de la escritura, teniendo en cuenta que son muchos los cambios que han venido ocurriendo en la forma como se forman los escritores desde las aulas. Cassany (1993) menciona que en pocos años la escritura ha pasado en las aulas de la memorización de normas ortográficas a la práctica de la expresión como una forma de comunicación. Además, la penetración de las redes sociales y el mundo virtual nos ha llevado a tener que hacer uso masivo de estas formas de comunicación mediante la escritura.

La escritura va más allá de codificar signos, puesto que también se debe centrar en un propósito y un destinatario con el fin de dar a conocer una intención. Kaufman (2007) afirma que, a medida que se va elaborando un escrito, quien escribe se concentra en tomar recaudos para que la producción final tenga coherencia y quede bien escrita, evitando repeticiones, ambigüedades e incongruencias con el fin de dar a entender lo que escribe, logrando que el destinatario disfrute del texto y a la vez identifique el propósito del escritor. Esto se diferencia de hacer una escritura reproductiva, que es muy común en los entornos escolares y que consiste en el acto de copiar textos escritos y mensajes con el propósito principal de plasmar en forma impresa una idea sin

importar si saben o no saben escribir, o más bien, conocen los códigos, puesto que los alumnos que no saben escribir de manera convencional también pueden escribir por sí mismos valiéndose de diferentes estrategias para transmitir un mensaje.

Por otra parte, Fons Esteve (2008) menciona que escribir es el proceso mediante el cual se produce el texto escrito, en el que la concepción del término producción tiene una relevancia conceptual porque es sobre este concepto que se fundamenta el desarrollo de la escritura. La producción implica pensar en el receptor, en el mensaje y en la manera como quiere manifestarse quien escribe. De este modo, se puede afirmar que la escritura es un proceso complejo que implica una serie de procesos inmersos en la comunicación y que buscan lograr la comprensión por parte del lector a quien va dirigido el texto.

Así pues, Fons Esteve (2008) cita a Ana Camps (1994) menciona que el proceso de escritura dentro de los proyectos pedagógicos es lo que da sentido a composición del texto, donde se debe tener en cuenta el contexto (destinatario, emisor y finalidad). Además, menciona que la producción escrita se desarrolla en diferentes subprocesos que son: planificación, textualización y revisión. En este sentido, el desarrollo del proceso educativo para mejorar los procesos de escritura debe incorporar estos elementos para que se logren los propósitos esperados de formar escritores competentes.

2.2.7. ¿Qué entendemos por producción textual?

En el proceso de producción de símbolos producto de ideas o pensamientos, según Fons Esteve (2008) es importante tener presente la palabra *producción*, indicando que en la producción textual se debe tener en cuenta el sentido de elaboración del escrito, hecho que implica pensar en el receptor, en el mensaje y en la manera de dar a entender ese mensaje.

Vale la pena resaltar que la producción textual no es la transcripción de letras y símbolos en el cuaderno, lo anterior ya que muchas de las prácticas de aula se basan en la caligrafía, el orden en los cuadernos y la estética de los dibujos; es así que según Fons Esteve (2008) citando a Vygotski, la escritura se enseña como una habilidad motriz y no como una actividad cultural humana.

De esta manera, la escritura que realizan los educandos debe tener sentido, debe tener un propósito real, no se debe escribir por escribir, los textos tienen una función y un propósito que debe ser claro para los estudiantes. Es por esto que los textos deben tener una finalidad dependiendo la necesidad. Para realizar un escrito que tenga verdadero sentido, se debe seguir un plan general de escritura que básicamente consiste en planear, escribir, revisar y volver a reescribir (Secretaría de Educación de Bogotá, 2010), lo anterior implica un proceso, estructurado y ajustado a la edad y las características de los niños, donde se respeten las diferencias y donde se oriente y facilite el proceso de forma individual o grupal según las dinámicas del escrito.

2.2.8. Estrategias para mejorar la producción textual.

Los escritores profesionales usan un variado número de estrategias para producir sus escritos, por el contrario, los escritores que inician su proceso de producción tienen limitadas estrategias para escribir. Cassany (1988) plantea el proceso de producción mediante estrategias como: conciencia de los lectores, planificación de estructura, la relectura, las correcciones y la recursividad. Teniendo en cuenta las estrategias mencionadas anteriormente, consideramos que el docente de primaria tiene que asumir un protocolo de escritura para los estudiantes.

Conciencia de los lectores. Esta primera estrategia, hace referencia al conocimiento de los lectores a quienes dirige su trabajo, para Cassany (1993) cuando un escritor es consciente del proceso que está desarrollando, dedica un número mayor de tiempo a pensar en el lector a quién

dirige su escrito. Esto quiere decir que los escritores tienen en cuenta las características, forma de pensar, edad y gustos de las personas a quién dirigen su producción.

Planificar la escritura. El proceso de planificación consiste en la elaboración de un esquema de temáticas principales y subtemas. Cassany (1987) menciona que los buenos escritores dedican más tiempo a la planeación de la actividad de escribir que los escritores principiantes, es decir que realizan un proceso de planeación bien estructurada utilizando esquemas para organizar las ideas y piensan mucho antes de realizar los escritos.

Releer. La relectura es una estrategia fundamental y necesaria que realizan los escritores para darse cuenta de los aciertos y desaciertos que van ocurriendo en el escrito. Cassany(1987) plantea que los buenos escritores se detienen a realizar la lectura de sus escritos de forma constante ya que esto ayuda a mantener el sentido global del texto, a verificar la ruta que habían trazado en la planeación y a enlazar las frases que escribirán a continuación. Es decir que, durante el desarrollo de su tarea, se toman el tiempo para releer las veces que lo consideren necesario para realizar los ajustes y encontrar errores.

Correcciones. Las correcciones son una estrategia que permite pulir y arreglar el contenido y la forma del escrito. Cassany (1988) dice que las correcciones son retoques que se hacen al contenido del texto y que lo afectan, ya que esto permite la ordenación de ideas en el desarrollo del escrito, y dar atención a la redacción, a la gramática y a la ortografía. Lo anterior permite decir que un buen escritor realiza los ajustes necesarios después de la relectura.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante mencionar que las estrategias que permitan que el niño logre desarrollar su competencia escritora son potenciadas por el docente en su intervención, y su rol debe ser el de un orientador o facilitador del proceso de escritura de los estudiantes, por lo que se deben tener en cuenta sus intereses y que con el desarrollo de las TIC se

han aumentado exponencialmente la proliferación de contactos multiculturales de los niños y jóvenes. Esto quiere decir que los docentes deben adelantar actividades que motiven y llamen la atención de los estudiantes usando los entornos digitales que ofrecen las herramientas en línea en la internet.

De otro lado, Kaufman (2007) indica que se debe enseñar a escribir diferentes tipos de texto con propósitos claros y destinatarios reales que estén alrededor del niño que escribe, lo cual será de gran importancia y motivará a organizar el texto teniendo en cuenta lo más importante para llamar la atención de los lectores; un ejemplo claro en nuestros colegios es el periódico mural y la cartelera informativa.

Del mismo modo se pueden escribir cuentos originales o adaptaciones de cuentos tradicionales en los que se crean o recrean historias de ficción con lenguaje literario, logrando así un intercambio de opiniones sobre el cuento leído para no perder su hilo conductor sin olvidar cada una de sus partes de inicio a fin. También se pueden escribir instructivos simples dando orientaciones para que el lector pueda realizar diferentes actividades.

Se debe enseñar a usar diferentes recursos considerando al lector para organizar adecuadamente los textos que los chicos escriben, así como el propósito, el cual implica causar efecto para lograr algo, las expresiones que se deben usar y la forma como presentar el texto sin olvidar la cohesión.

Aprender a leer y escribir en la escuela de hoy implica que el docente deje su rol vertical por el de orientador, facilitador y acompañante de los estudiantes, en el que se dé al niño el rol activo en su proceso de aprendizaje. Según Jolibert y Sriki (2009), en la escuela cada estudiante debe auto aprender a leer y escribir con ayuda del profesor y con la interacción con sus

compañeros, es decir que al estudiante se le deben ofrecer situaciones e interacciones reales para que pueda aprender a leer y escribir.

Leer y escribir tienen que dejar de ser ejercicios mecánicos, guiados por la repetición de palabras sin sentido; el desarrollo de los procesos educativos está en mora de pasar al uso real de la lengua, ya que cuando los textos reales que usan los estudiantes pretenden transmitir experiencias humanas, ayudan que los lectores comprendan mejor el significado de estos mismos textos.

Se debe enseñar a escribir con diferentes propósitos, textos pertenecientes a géneros variados como notas de referencia, y tener en cuenta las actividades a desarrollar en un proyecto. Y por último debemos enseñar a compartir con otros pares o con la comunidad las experiencias como escritores, con quienes se planeará y se tomarán decisiones para la escritura, teniendo en cuenta su lugar de origen para sacar un producto final.

La escritura es una habilidad integral que tiene una amplia gama de beneficios en el contexto escolar. Ayuda a los estudiantes a comunicarse efectivamente, a desarrollar pensamiento crítico, a reforzar el aprendizaje, a expresar creatividad, a adquirir habilidades de investigación, a prepararse para el mundo laboral y a desarrollar autoconfianza. Por estas razones, la escritura debe ser una parte integral del currículo escolar y debe ser fomentada y apoyada en todas las etapas del proceso educativo.

De otro lado, es preciso mencionar que en los últimos años ha ocurrido un cambio significativo sobre el concepto de lectoescritura que viene ejercido por el uso de las TIC. Cassany (2012) plantea la importancia de iniciar el desarrollo de los procesos de escritura desde entornos virtuales que son el lugar donde nos encontramos todos conectados. Además, los internautas

escriben y publican en internet, es ahí donde debemos motivar a los estudiantes para fortalecer los procesos de lectura y escritura.

Finalmente, se puede mencionar que en estos dos últimos años Cassany (2023) ha enfatizado la importancia que tiene internet para contribuir de forma decisiva a procesos de globalización mediante el uso de correos, chats y foros. Estos elementos de la tecnología permiten a los estudiantes de la actualidad tener una comunicación que facilita el conocimiento de diversos elementos culturales, el acceso a información científica y a la información de los diferentes hechos que ocurren día a día. Esto facilita el desarrollo de acciones para mejorar en los estudiantes los procesos de lectura y escritura con un uso real del lenguaje.

3. Diseño metodológico

3.1. Tipo y diseño de investigación

El enfoque del presente estudio es cualitativo, con una metodología de investigación acción; Latorre (2005) menciona que este tipo de investigación es vista como una indagación realizada por el profesor para mejorar de forma colaborativa su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión. Con esta investigación en particular se pretende contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en los municipios de Villapinzón-Cundinamarca y Granada-Meta.

De esta manera, la presente investigación permite evidenciar una intervención directa con los estudiantes y el desarrollo de sus procesos académicos para mejorar sus habilidades en el desarrollo de lectura comprensiva y producción textual, en las que se actúa para mejorar estos procesos; en palabras de Latorre (2005) el proceso considera la enseñanza como la investigación y al docente como investigador.

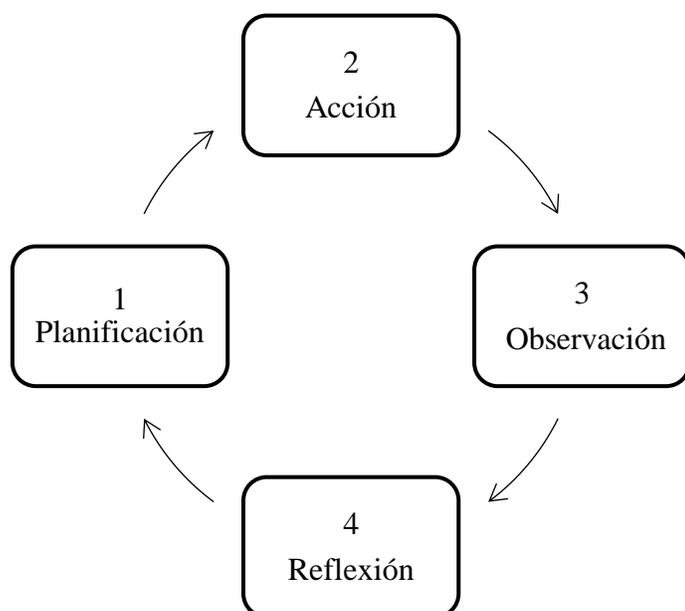
Además, la investigación acción permite volver a retomar el desarrollo de los procesos educativos de una forma circular que abarca varios ciclos; según Latorre, (2005) realizar una investigación de este tipo puede llevar un solo ciclo, pero en la mayoría de veces es necesario realizar varios ciclos. Lo anterior permite orientar el desarrollo de las acciones en varias etapas, que se deben establecer de acuerdo a los resultados y avances de cada uno de los ciclos.

El desarrollo de las acciones en la presente investigación permite revisar la forma en que estamos desarrollando nuestra práctica pedagógica con los estudiantes. Según Latorre (2005), un proyecto de investigación siempre supone revisar y cambiar nuestra práctica con el propósito de mejorarla. Es por esto que buscamos que la investigación de la presente temática pueda ofrecer

oportunidades de realizar modificaciones y transformaciones de nuestro desempeño como docentes.

Figura 6

Momentos de los ciclos de reflexión.



Nota. Tomado de Latorre (2005).

De esta manera, el proceso de investigación acción permite realizar varios ciclos de reflexión, con el fin de organizar los procesos de indagación. De esta manera los ciclos de reflexión se convierten en un ciclo de ciclos, dando forma a un espiral de reflexión, sigue la secuencia partir de una situación problema con la finalidad de intervenirla y superar dicha dificultad, a partir de la situación se planea, se actúa, se observa y se reflexiona para volver a un nuevo ciclo Latorre (2005).

3.2. Población

La población participante de la investigación corresponde a dos grupos de estudiantes: el primer grupo corresponde a los estudiantes de grado tercero de la IEDVG de Granada-Meta y el segundo grupo corresponde a los estudiantes de grado cuarto de la ENSMA en el municipio de Villapinzón-Cundinamarca. Las edades de los participantes oscilan entre 8 y 12 años de edad. Sus condiciones sociales y económicas corresponden a población de estratificación socio económica baja y vulnerable.

En la siguiente tabla se especifica el número de participantes de cada institución frente a la población total de la básica primaria en cada una.

Tabla 4.

Estudiantes que participan en el estudio en el año 2024

Institución	Población total	Muestra
IEDVG	643	37
ENSMA	556	30
Total	1199	67

Nota. Elaboración propia

3.2.1. Muestra

Los estudiantes de Villapinzón que participan en el estudio corresponden al grado cuarto grupo 03 con un total de 31 niños en el año 2023, y 30 estudiantes de grado 503 para el año 2024. Los estudiantes de Granada Meta corresponden al grado tercero grupo 02 con un total de 38 estudiantes para el año 2023, y 37 estudiantes de grado cuarto grupo 02 para el año 2024.

La selección de la muestra se hizo por la facilidad para la intervención, seguimiento y evaluación de los resultados de la investigación, ya que los docentes responsables de la intervención laboran en estas instituciones y se han desempeñado como directores de estos grupos, lo que permite identificar de primera fuente los elementos fundamentales del proceso, ya que según Latorre (2005) la indagación en la investigación acción, significa plantear preguntas, buscar respuestas y establecer cambios de la práctica.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Durante el desarrollo del proyecto de investigación se usaron diferentes técnicas e instrumentos de recolección de la información para ser analizada y realizar los ciclos de reflexión que se implementaron a lo largo del proceso, lo anterior para lograr el objetivo principal que consistió en transformar las prácticas pedagógicas que se desarrollan por parte de los docentes investigadores. A nivel general, se usaron las técnicas de observación, análisis documental, y pruebas de caracterización de la calidad de lectura al inicio y al cierre de la ejecución de la propuesta.

Para realizar el respectivo análisis de la información y completar los diferentes ciclos de investigación se usaron fichas de caracterización, de observación, de registro de información y de respuestas; también se utilizó el cuadro de registros, el diario de campo y una lista de preguntas orientadoras para realizar el análisis del antecedente de prácticas laborales, es decir, la forma como se desarrollan las prácticas pedagógicas por parte de los docentes que adelantaron esta investigación al inicio de la misma, para luego comparar las prácticas al final de la investigación.

Figura 7.*Técnicas e instrumentos de recolección de información*

Ciclo de reflexión	Técnicas	Instrumentos	Anexo	Propósito	
1	Observación participante	Ficha de caracterización	A	Identificar características de los estudiantes Seleccionar el tema Definir el tema	
	Observación participante	Ficha de datos personales y ocupación del tiempo libre	B		
	Autoobservación	Preguntas orientadoras	C	Analizar prácticas	
	Análisis de contexto	Matriz de contexto	D	Identificar el contexto	
	Pre test de caracterización de calidad en la lectura	Protocolo de lectura		F	Diagnosticar
		Ficha de observación de calidad de lectura		G	
		Ficha de registro de calidad de lectura		H	
		Ficha de preguntas		I	
	Pretest de comprensión de lectura	Prueba avancemos 311	J		
	Pretest de escritura	Guía de registro prueba escrita	K		
Observación participante	Diario de Campo		L	Seguimiento a ejecución de lectura en voz alta y de talleres	
	Registro Fotográfico		M		
2	Observación participante	Diario de campo	L	Seguimiento a ejecución de unidad didáctica	
		Registro Fotográfico	M		
	Post test de caracterización de calidad en la lectura	Protocolo de lectura.		F	Evaluar alcance de la investigación
		Ficha de observación de lectura		G	
		Ficha de registro de lectura		H	
		Ficha de preguntas		I	
	Postest prueba de comprensión	Prueba avancemos 311	J		
Postest de escritura	Guía de registro prueba escrita	K			

Nota. Elaboración propia

A continuación se explicarán cada una de las técnicas e instrumentos de investigación empleados en el contexto de la investigación que se indicaron en la figura 9:

3.3.1. Observación Participante.

Una de las principales estrategias para conocer las características de los estudiantes es realizar una técnica de observación directa para comprender las principales formas de ser e interactuar de los estudiantes objeto del estudio (Martínez, 2007). De esta manera, se usó la observación participante que consiste en realizar una intervención directa con la población objeto de estudio mientras se observan los efectos de los principales aspectos que se plantean en la intervención.

En esta investigación, se empleó esta técnica al realizar una actividad sobre lectura en voz alta y a la vez observar el comportamiento de los niños, las características del aula de clase, las relaciones interpersonales y el trato de unos con otros. Durante el desarrollo de la actividad también se realizaron dos actividades pedagógicas relacionadas con la lectura, la primera tuvo que ver con la identificación general de la participación en el desarrollo de predicciones y la segunda con reescribir un párrafo sobre la lectura hecha.

Para hacer el registro sobre el proceso de observación participante se utilizaron los siguientes instrumentos:

Ficha de caracterización.

Se realizó la recolección de información sobre las principales características de los estudiantes de las dos instituciones educativas, en la que se describen aspectos como: edad, sexo, formas de interacción, estados de ánimo. Además, se llevó a cabo una descripción general del contexto institucional y del aula de clase, así como de los principales comportamientos de los estudiantes dentro de ella. El objetivo era recopilar información para la construcción de los

antecedentes locales y reconocer los principales rasgos de comportamiento de los estudiantes objeto del estudio (Ver anexo A).

Ficha de datos personales y ocupación del tiempo libre.

Es un cuadro que permitió recopilar información general de los estudiantes objeto de la investigación, lo anterior con el fin de tener una idea clara de aspectos demográficos, forma de vida, ocupación del tiempo libre y gustos personales. En la tabla se evidencia el número de estudiantes que vive en zona urbana y rural, número de estudiantes de inclusión, ocupación del tiempo libre, y sus gustos, entre ellos la lectura (Ver anexo B).

Diario de campo.

El diario de campo es un instrumento que se llevó a cabo a lo largo del proceso de investigación. Se inició su desarrollo en la etapa de identificación del contexto y se realizó a lo largo del proceso. A nivel general en el diario de campo se registraron los siguientes elementos: descripción de actividades propuestas para la observación, descripción detallada de situaciones vividas, reflexión pedagógica del observador, criterios específicos de estudiantes con dificultades y aspectos a tener en cuenta para la formulación de actividades (Ver anexo L)

Registro fotográfico

Se consideró importante tener evidencias que permitieran realizar un análisis más detallado sobre el comportamiento y desempeño de los estudiantes, por este motivo se realizó un registro de fotográfico y fílmico con el fin de poder analizar el desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes (Ver anexo M).

3.3.2. Autoobservación de prácticas.

El desarrollo de las prácticas pedagógicas en el contexto en donde se desarrolló la intervención del proyecto está fuertemente marcado por prácticas del modelo tradicional, lo anterior porque en Colombia los estudiantes llevan varias generaciones, siendo educados por el sistema curricular de dicho modelo (Correa y Pérez, 2022), por consiguiente no se brindan suficientes experiencias para el desarrollo de procesos de pensamiento, la investigación, la creatividad, la curiosidad y los hábitos de lectura de muchos docentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pretendía con esta técnica aplicada al iniciar el desarrollo del proyecto de investigación, la reflexión personal sobre el desempeño laboral y el reconocimiento de características o situaciones relacionadas con el modelo tradicional que se desarrollaban en las prácticas pedagógicas con los estudiantes en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. Para esto se propusieron unas preguntas orientadoras que ayudaron a construir la reflexión, para luego comparar las respuestas a las mismas al final de la investigación y poder identificar qué prácticas se pudieron transformar.

El instrumento que se utilizó para hacer el registro de esta técnica fue una ficha de preguntas orientadoras.

Ficha de preguntas orientadoras

Esta ficha estaba orientada a reconocer las prácticas pedagógicas que desarrollaban los docentes que adelantaron esta investigación al iniciar con la formulación del proyecto. El propósito era comparar las respuestas dadas sobre la forma de pensar al iniciar el proceso de formación en la maestría con la forma como el proceso de investigación incidió en la transformación de las prácticas pedagógicas realizadas para el desarrollo de las habilidades de

composición y comprensión textual. La ficha contiene las siguientes preguntas: ¿Quién soy?, ¿Cuál es mi formación de base?, ¿Qué es ser profesor?, ¿Cuál ha sido mi trayectoria profesional y los hitos más relevantes de mi práctica?, ¿Qué enseñé?, ¿Cómo enseñé?, ¿Para qué enseñé?, ¿Qué evalué?, ¿Cómo evalué?, ¿Para qué evalué?, ¿Cuál es la estructura de mi clase? y ¿Qué aspecto o problema me gustaría trabajar para investigación en la maestría? (Ver anexo C).

3.3.3. Análisis de contexto.

El análisis de contexto tiene como objetivo identificar los elementos conceptuales, pedagógicos, culturales, históricos, sociales y educativos que tienen relación con los estudiantes a nivel macro contextual, meso contextual y micro contextual. Es decir, el análisis de contexto consiste en identificar la mayor parte de elementos que se relacionan con el tema de investigación que se selecciona. Según Zabalza Beraza (2012) es vincular la escuela con los procesos de escolarización, su impacto y su proyecto educativo con el territorio y todos los elementos que lo conforman. También se vinculan los elementos generales y particulares que lo afectan como las políticas públicas, las normas y los referentes teóricos y conceptuales del tema.

En el caso específico de esta investigación, se aplicó esta técnica con el fin de analizar más en profundidad los contextos en los cuales se estaba llevando a cabo la intervención, así como para identificar las necesidades presentes en dicho contexto y que se podrían considerar como problemática a abordar en la investigación. La información recogida se iba analizando a través de una matriz de contexto.

Matriz de contexto.

En esta matriz se buscaba hacer una triangulación de información, determinando de qué manera se registraba en diferentes instrumentos de investigación la información recogida para realizar el análisis de contexto (Ver anexo D).

3.3.4. Pre test de caracterización de calidad en la lectura.

Para recoger la información, se proyectó la realización de pruebas de inicio y cierre. La primera prueba pretendía medir la velocidad de la lectura, es decir el número de palabras que un estudiante alcanza a leer en un minuto; la segunda prueba medía la comprensión lectura, en la que se determina el nivel de comprensión mediante una prueba de selección múltiple y la tercera prueba permitía diagnosticar el nivel de producción textual.

Esta prueba se aplicó a cada uno de los estudiantes de forma individual, el objetivo era medir la velocidad, calidad, fluidez y errores más comunes que tiene los estudiantes al leer en voz alta, determinando el número de palabras que un estudiante alcanza a leer en un minuto. Esta prueba es tomada del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (2017). Teniendo en cuenta lo anterior cada estudiante de forma individual realizó la lectura del protocolo, (Ver anexo F). en el que se encuentra la lectura “La ardilla”, durante un minuto y se contabilizó el número de palabras que un estudiante alcanzó a leer.

Asimismo, a los estudiantes se les realizó una observación de los errores más comunes al realizar la lectura en voz alta como son: omisiones, cambio de palabras, anomalías en el acento, falta de pausas, entonación y autocorrección de palabras cuando las pronuncia de forma incorrecta, (Ver anexo G). Esta información es importante porque permite reconocer las

principales dificultades de los estudiantes en su proceso de adquisición y dominio en el aprendizaje lectoescritor.

De otro lado se determinó el nivel de calidad de la lectura en la ficha de registro (Ver anexo H); el objetivo de esta información fue determinar el número de estudiantes que presentan que no han aprendido a leer, que presentan lectura silábica, que pueden decodificar palabras cortas con dificultad, que pueden realizar la lectura de forma correcta con errores, pero de forma fluida y entendible a los compañeros.

Tabla 5.

Niveles de calidad de lectura

Nivel	Criterios
A	El (la) estudiante lee lentamente luchando con palabras que deben ser familiares, corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo.
B	El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee las oraciones de un texto, palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido.
C	En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación y entonación.
D	El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta inflexiones de voz adecuadas al contenido. Respetar las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben menos errores de pronunciación.

Nota. Información tomada del Programa Todos a Aprender (2020)

Pretest de comprensión.

En segundo lugar, se realizó la aplicación de una prueba de comprensión de lectura para determinar el nivel de los estudiantes. La prueba que se usó fue la Prueba Evaluar para Avanzar 3 a 11 de grado cuarto, cuyo autor es el Instituto Colombiano de Fomento a la Calidad de la Educación Superior ICFES. El cuestionario utilizado fue la prueba que se aplicó en el año 2023 para medir la calidad de la educación en las instituciones públicas del país en competencias comunicativas en lenguaje y lectura (Ver anexo J).

3.3.5. Pretest de escritura

De otro lado, para recoger la información sobre el nivel en competencias de producción escrita se realizó una prueba para diagnosticar el nivel en el que se encontraban los estudiantes al inicio de la investigación y otra al final, esto permitió contrastar y evaluar los avances o logros alcanzados con la implementación de la propuesta. Esta prueba fue tomada de los referentes teóricos de (Equipo administrativo de la Alianza Fundación SIGE, 2020) (Ver anexo K).

3.3.6. Postest de caracterización de calidad en la lectura

El objetivo de la prueba post test era establecer el nivel de avance o retroceso después de la aplicación de la propuesta realizada en el ciclo uno durante el año 2023, y en el ciclo dos ejecutado durante el primer semestre del año 2024. El desarrollo de la prueba de cierre buscaba medir el mejoramiento en lectura en los siguientes aspectos: velocidad de lectura que corresponde al número de palabras que un estudiante lego leer durante un minuto, el número de errores en pronunciación, omisión o cambio de palabras al momento de realizar la lectura.

3.3.7. Postest de comprensión

El objetivo de este análisis era comparar el nivel de avance encontrado en los resultados de la prueba de inicio en comparación con el de la prueba de cierre. Esta prueba es un instrumento diseñado por el gobierno nacional de Colombia y permitió establecer el resultado individual y grupal de las dos poblaciones estudiadas mediante el uso del promedio general de aciertos que obtienen los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, esta prueba permitió establecer si los estudiantes mejoraron en su comprensión textual.

3.3.8. Post test de escritura.

El objetivo de esta prueba era realizar una comparación con la prueba de inicio de escritura y de esta forma establecer si los estudiantes mejoraron sus habilidades de producción escrita. Para realizar la comparación, se realizó nuevamente la prueba que se realizó al inicio y se establecieron los avances o dificultades que presentaron los estudiantes a nivel cualitativo.

3.4. Instrumentos de análisis de la información.

El análisis de la información se fue realizando a medida se iban desarrollando los diferentes ciclos de la investigación. En primer lugar, se realizó un análisis para seleccionar el tema, identificar el contexto de la investigación y analizar las prácticas pedagógicas que se pretendían transformar. En segundo lugar, se llevó a cabo un diagnóstico a las competencias lectoras y escritora de los estudiantes mediante la aplicación de las pruebas pre test. En cuarto lugar, se realizó el registro de la ejecución del proyecto en un diario de campo. Finalmente, se hizo la aplicación de las pruebas post test para verificar los resultados de la ejecución de las estrategias de comprensión y producción textual.

A continuación, explicaremos las diferentes estrategias planeadas e implementadas para hacer el análisis de la información recogida en la investigación:

3.4.1. Plantilla en Excel para análisis de pruebas de lectura.

Prueba de velocidad de lectura. Se realizó una tabulación de las respuestas en una hoja de Excel, en la que se determinaron el número de palabras que los estudiantes alcanzaban a leer en un minuto, y se identificaron cuáles eran los errores más comunes al leer, entre los que encontramos omisiones, cambios de palabras, faltas de acento o silabeo. Se consolidaron los resultados en un promedio general para determinar el avance o nivel de logro alcanzado. (Ver anexo F).

Prueba de Comprensión. Se realizó una tabulación de los resultados en un formulario de Google para obtener las gráficas y comparar el nivel de logro o avance teniendo en cuenta las pruebas que se aplicaron al inicio del proceso y contrastando los resultados con las pruebas que se aplicaron al final de la intervención. La puntuación se dio en una escala de uno a cien puntos, la cual estará disponible de forma individual y grupal.

3.4.2. Guía de registro prueba de escritura

Se realizó el análisis de la prueba de escritura siguiendo una lista de chequeo, en la cual se identifican los siguientes criterios: escribe un título adecuado, relata acciones de forma clara, el cuento tiene inicio desarrollo y final, utiliza mayúsculas cuando es necesario, escribe con letra clara y legible, usa signos de puntuación, utiliza la ortografía de forma correcta, utiliza conectores, expresa ideas de forma clara y escribe la fecha de forma correcta.

3.4.3. Análisis de contenido

Para analizar la información recopilada a través de instrumentos en los que se recogió información narrativa, como las preguntas orientadoras y los diarios de campo, se utilizó el análisis de contenido, tratando de identificar en los instrumentos evidencias del logro de los objetivos propuestos por la investigación y establecer así los resultados obtenidos.

4. Plan de acción

4.1. Análisis de pruebas pretest de lectura.

4.1.1. Análisis prueba pretest de velocidad IEDVG.

La prueba de velocidad de lectura cuenta con un marco numérico en cada uno de los grados, lo anterior porque los estudiantes van cambiando su pensamiento y a medida que van creciendo van adquiriendo un mayor dominio de los procesos de lectura y escritura, por lo tanto, el número de palabras e la prueba de velocidad en cada uno de los cursos cambia. Es así que, para comprender la información de las gráficas de velocidad de lectura, es necesario tener en cuenta que para el grado tercero se tienen en cuenta el siguiente número de palabras.

Tabla 6.

Velocidad de lectura para grado tercero

Característica	Grado cuarto
Rápido	Más de 89
Óptimo	Entre 85 y 89
Lento	Entre 61 y 84
Muy lento	Menos de 60

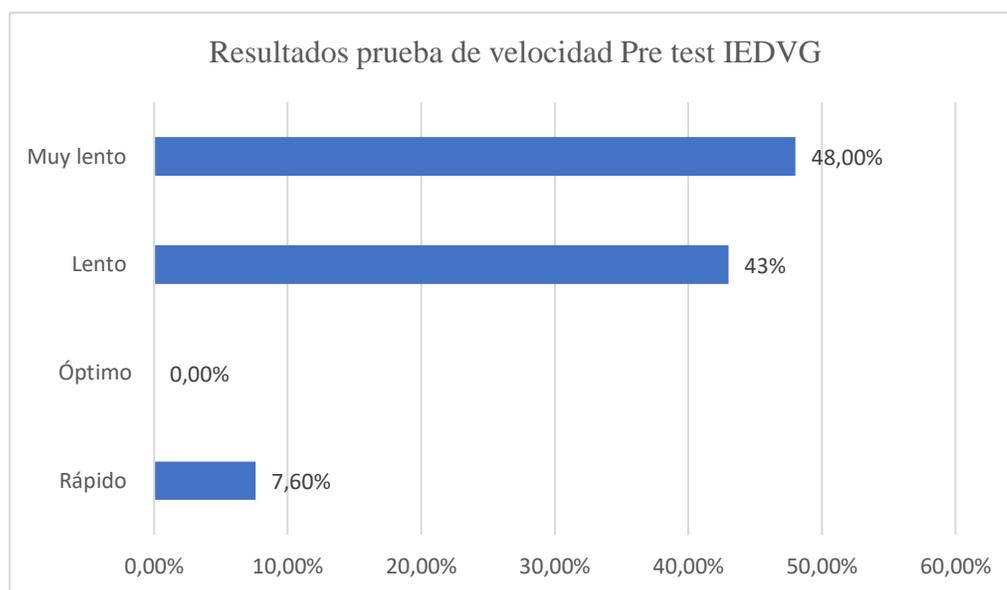
Nota. Elaboración propia

De esta manera, teniendo en cuenta la anterior tabla de datos, para procesar la información obtenida para los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Valentín García se tiene en cuenta que la equivalencia al nivel rápido en velocidad de lectura implica menos palabras que para los de cuarto grado, es decir, si el estudiante logra más de 89 palabras por minuto se considera rápido, el nivel óptimo está comprendido entre 85 y 89 palabras, de otro

lado el nivel lenta esta comprendido entre las 61 a los 84 palabras por minuto, y finalmente si el estudiante obtiene un número menor de 60 palabras por minuto su nivel de lectura se considera muy lento.

Figura 8.

Resultados prueba de Velocidad IEDVG



Nota. Elaboración propia

La anterior gráfica muestra los resultados de la prueba de velocidad de lectura aplicada a los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Valentín García de Granada, Meta. En ella se puede evidenciar que tres niños, que corresponden al 7,60 %, alcanzaron el nivel rápido que corresponde a más de 106 palabras por minuto; en el nivel óptimo no se encuentran ningún estudiante; en el nivel lento se encuentra el 43 % de los estudiantes; mientras que en el nivel muy lento se encuentran el 48 % de los niños. Lo anterior indica que los estudiantes presentan dificultad para realizar el proceso de lectura con fluidez y buena entonación.

4.1.2. Análisis prueba de velocidad ENSMA

En el presente apartado se realizará el análisis de resultados de la prueba de velocidad y calidad de la lectura por parte de los estudiantes de la Escuela Normal de Villapinzón, la cual se toma del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional. Para comprender la información de las gráficas de velocidad de lectura es necesario tener en cuenta que para el grado cuarto se tienen en cuenta el siguiente número de palabras que un estudiante debe leer por minuto.

Tabla 7.

Velocidad de lectura para grado cuarto

Nivel de velocidad	Grado cuarto
Rápido	Más de 106
Óptimo	Entre 100 y 105
Lento	Entre 80 y 99
Muy lento	Menos de 80

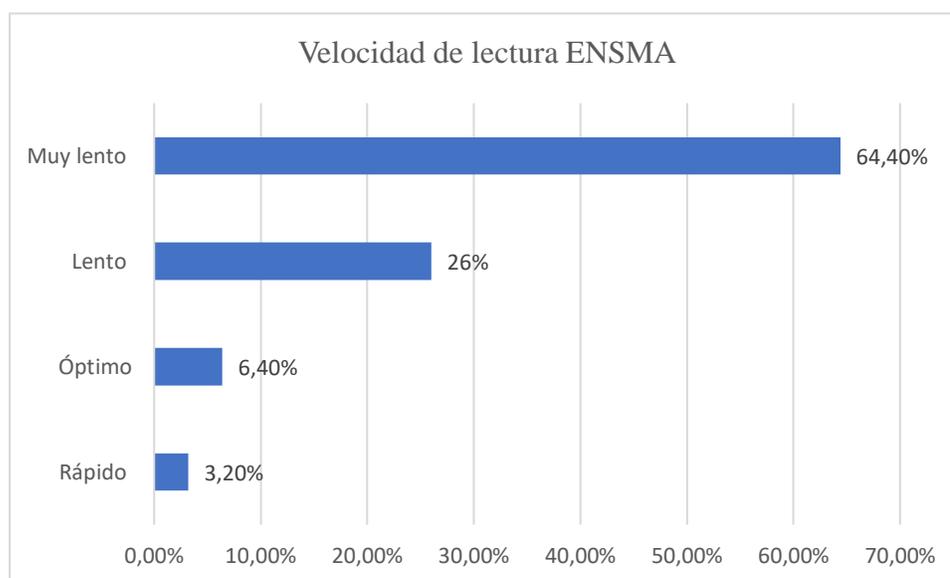
Nota. Elaboración propia

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó la prueba de velocidad y calidad de lectura de forma individual a cada uno de los estudiantes de grado 403. El propósito fue determinar el nivel de velocidad, es decir el número de palabras que un estudiante alcanzó a leer en un minuto de forma correcta haciendo uso de una buena fluidez. Con los estudiantes de la ENSMA, se obtuvo un promedio de lectura de 67.5 palabras por minuto, esto indica que el nivel de velocidad de lectura de los estudiantes corresponde a un nivel muy lento. También se puede observar en la tabla que solo un estudiante se encuentra en el nivel de velocidad en lectura rápido, dos

estudiantes se encuentran en el nivel de velocidad óptimo y los demás estudiantes se encuentran en nivel lento o muy lento, la figura 9 muestra los resultados en porcentajes.

Figura 9.

Resultados prueba de velocidad de lectura ENSMA



Nota. Elaboración propia

Teniendo en cuenta la figura anterior, se puede inferir que la mayoría de los estudiantes de grado cuarto presentaban dificultad para leer, su decodificación era lenta y esto incide en que el nivel de comprensión sea bajo. El 64 % de los estudiantes que leía muy lento, mostraba dificultad para leer las palabras completas, varios de ellos aún utilizaban el silabeo. Además, un 26 % de los estudiantes que se encontraban en nivel lento. Solo el 9 % de los estudiantes del curso lograron un nivel óptimo o avanzado en su nivel de velocidad de lectura.

4.1.3. Análisis prueba pretest de comprensión lectora

Se analizaron los resultados de la prueba Avancemos, diseñada por el MEN. La prueba se aplicó en las dos instituciones como instrumento diagnóstico con el acompañamiento del Programa

Todos a Aprender (PTA). El cuestionario de preguntas se aplicó a cada grupo de estudiantes según el grado correspondiente.

Análisis prueba de comprensión lectora en la IEDVG. La prueba diagnóstica que se aplicó es la prueba Avancemos 1-2023 elaborada por el ICFES, y que se estableció para los estudiantes del país que cursan grado tercero. La prueba fue tabulada y calificada en la institución con el acompañamiento del tutor del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional.

Figura 10.

Estudiantes de IEDVG presentando prueba de comprensión

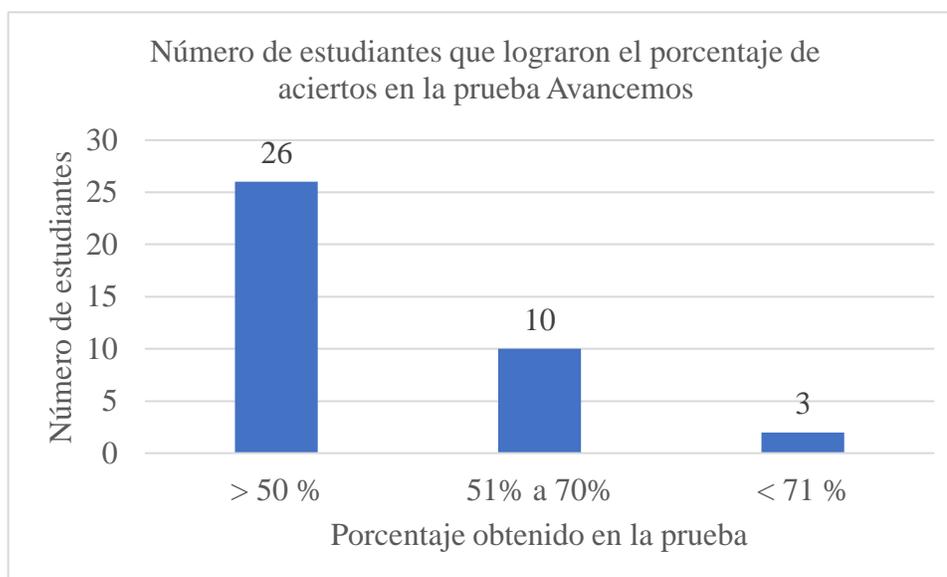


Nota. Fotografía propia

En la aplicación de la prueba, y según los registros del diario de campo, donde se llevaron las reflexiones de todas las actividades que se realizaron durante el proyecto, se evidenció un nivel de preocupación y responsabilidad por obtener un buen resultado en la prueba. Además, las pruebas fueron percibidas como una situación importante para los educandos, hubo muchas preguntas durante la aplicación de la prueba de comprensión lectora.

Figura 11.

Resultados prueba pretest de comprensión IEDVG



Nota. Elaboración propia

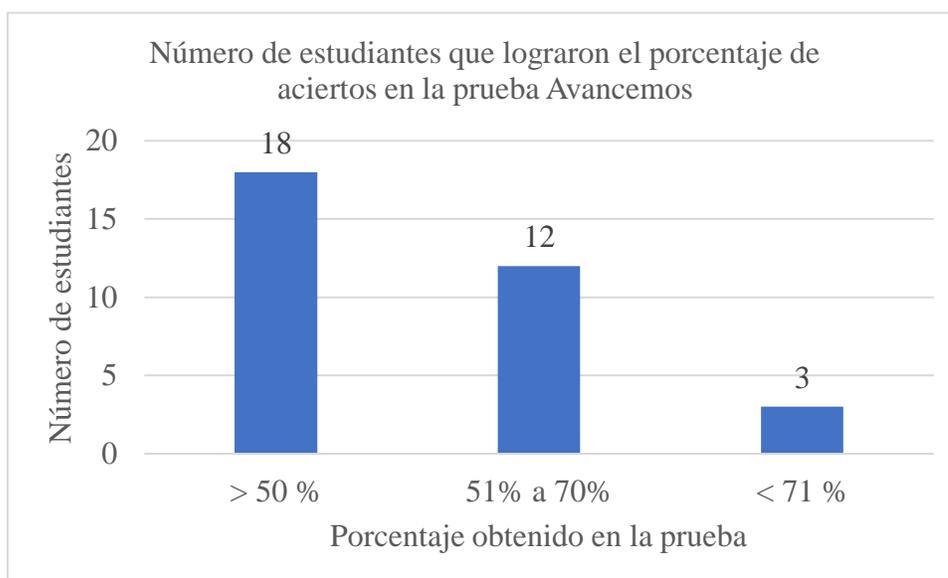
En la figura 11 se evidencia que 26 de los 39 estudiantes obtuvieron un resultado menor al 50% de aciertos, 10 estudiantes obtuvieron un resultado entre 51 % a 70% y tres estudiantes lograron un resultado superior al 71% de efectividad en la prueba. Esto permite establecer que en la institución educativa del Meta existe un menor resultado en el comparativo de las dos instituciones, estos datos reflejan el bajo nivel en comprensión de lectura, lo que indica que existen posibilidades de mejorar el desempeño en la prueba de comprensión lectora por parte de los estudiantes. Para terminar, se puede decir que el porcentaje de aciertos fue de 41 % en el promedio general.

Análisis prueba de comprensión lectora en la ENSMA. La prueba se aplicó a 33 estudiantes del grado 403 en la ENSMA. Aplicadas al iniciar el año escolar, los hallazgos de las pruebas indican que, en la competencia comunicativa de lenguaje, en lectura, los educandos obtuvieron un promedio de respuestas correctas del 46 %. En la figura 6 se muestran los

resultados de la prueba, en ella se evidencia que 18 estudiantes obtuvieron un resultado menor al 50% del total de la prueba, 12 estudiantes obtuvieron un resultado que va del 51% al 70 y sólo tres estudiantes obtuvieron un porcentaje mayor a 70 %. Estos resultados permiten evidenciar que existen dificultades en el proceso de comprensión lectora.

Figura 12.

Resultados prueba pre test de comprensión ENSMA



Nota. Elaboración propia.

Conviene subrayar que los instrumentos de recogida de datos usados por el Ministerio de Educación Nacional a través de la plataforma Evaluar 3-11 analizados anteriormente muestran que los alumnos de Colombia tienen un bajo rendimiento en comprensión lectora, además de que presentan errores en la fluidez, entonación y repetición de palabras. Lo anterior indica una dificultad o falta de interpretación textual.

4.1.4. Análisis prueba pretest de escritura

Para el presente análisis se tendrán en cuenta las siguientes categorías: principales rasgos de escritura al iniciar la propuesta, desafíos más destacados en el reto de escribir, logros más representativos en el desarrollo de la actividad.

El diagnóstico de escritura determino que los estudiantes tienen un buen desempeño en la transcripción, es decir, la mayoría de los estudiantes copian del tablero, de un libro o una pantalla sin dificultad, tienen buen dominio de la caligrafía. Sin embargo, hay un número de tres estudiantes en cada institución que tienen problemas de motricidad fina y presentan dificultad para realizar sus trazos. Esto afecta la legibilidad de las palabras, sin embargo, al preguntarles a ellos que realicen la lectura de sus propias palabras logran decodificar sus propios escritos.

De otro lado se encontró que la dificultad más marcada en el proceso de composición esta en realizar escritos de su propia autoría, para el caso de la ENSMA, la mayoría de los estudiantes en la actividad de realizar un escrito a sus padres dándoles las gracias por todo lo que han hecho por ellos, se evidenció que presentan una gran dificultad al escribir, porque no tienen fluidez al escribir, repiten varias veces las mismas palabras, utilizan los mismos conectores en las oración y no siguen una secuencia de ideas, es decir presentan problemas de coherencia y cohesión.

Otro problema que se presentó en las dos instituciones es la dificultad que tienen los estudiantes para pronunciar correctamente las palabras, esto lleva a que escriban de la misma manera en que pronuncian, como ejemplo se menciona a Mariana, una estudiante que presenta dificultad al pronunciar la letra “f” ya que pronuncia el sonido de la “j”, esto lleva a que al escribir la palabra favor escriba la palabra “javor”, De otro lado, hay estudiantes que tienen dificultades de lateralidad y confunden los sonidos de la letra “b” por la letra “d” y la letra “p” por la letra “q”, esto lleva a que existan muchos errores en la escritura.

Desafíos más destacados en el reto de escribir. De acuerdo al análisis de escritura, los estudiantes presentan dificultades a l realizar sus escritos, por los tanto el desafío más relevante en el desarrollo del proceso de escritura es lograr que los estudiantes sean capaces de escribir con una intención real al utilizar el lenguaje escrito. La mayoría de estudiantes se siente cómodos y escriben palabras del tablero o de un libro, sin embargo, al pasar al dictado hay un número significativo de estudiantes que se equivocan al escribir las palabras.

Figura 13.

Escritura de un cuento en grupo de cuatro estudiantes



Nota. Elaboración propia.

El nivel deseado es el de lograr en los estudiantes la composición escrita, es decir, lograr que sean capaces de producir sus propios escritos, haciendo uso de vocabulario de su mundo real y es en este proceso donde solo cinco estudiantes de cada institución lo logran con un nivel adecuado de calidad. Sin embargo, cuando los estudiantes trabajan en grupo hay una mejor participación y una mejora calidad de los escritos realizados.

4.2. Diseño e implementación de la propuesta.

Las estrategias que se implementaron con los estudiantes estuvieron organizadas en los dos ciclos de reflexión implementados y que correspondieron a los periodos de tiempo según el calendario académico de los estudiantes así: el primer ciclo se realizó en los meses de septiembre, octubre y noviembre del año 2023 y el segundo ciclo en los meses de febrero, marzo y abril del año 2024. En cada ciclo se llevaron a cabo diversas actividades de comprensión y producción textual.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el primer ciclo que fue desarrollado en el segundo semestre del año 2023 se realizó la actividad de lectura en voz alta durante todos los días de implementación de la propuesta, inicialmente se propuso una duración de quince minutos diarios, pero hubo sesiones que la actividad llegó a durar casi dos horas. Así mismo, la actividad de escritura se desarrolló usando talleres de escritura, lo anterior durante los días martes a jueves. En total se desarrollaron doce talleres.

Para la aplicación de las actividades en el segundo ciclo se desarrollaron las actividades de lectura y escritura de forma complementaria en las mismas sesiones, es decir se realizaba la lectura y el desarrollo de las estrategias de lectura contempló que las respuestas y participación de los estudiantes en la mayoría de los casos se hiciera de forma escrita, además se realizó una actividad de correspondencia interinstitucional entre los dos grupos objeto de la presente investigación.

Tabla 8.*Ciclos de la implementación de la propuesta*

Ciclos	Fecha	Actividades de lectura	Actividades de escritura
1	Segundo semestre 2023	Lectura en voz alta	Talleres de escritura
2	Primer semestre 2024	Unidad didáctica, se integraron lectura y escritura	

4.2.1. Diseño de actividades de lectura y escritura del primer ciclo de reflexión

Actividades de lectura en voz alta. Se realizó la lectura en voz alta por parte de los docentes a los estudiantes, esta actividad se hizo todos los días en la al iniciar la clase de español. Durante el desarrollo de la actividad, que tuvo una duración de quince minutos aproximadamente en cada sesión. Para desarrollar habilidades de comprensión lectora, entendimos como necesario usar lecturas acordes a la edad y a los intereses emocionales de los estudiantes.

Se pidió a los estudiantes la participación de la misma teniendo en cuenta las estrategias de comprensión lectora propuestas por Isabel Solé (1992).

Tabla 9.*Actividades con estrategias de lectura.*

Momentos	Actividad
Actividad de lectura	Se dan las indicaciones de inicio de la sesión. Se realizan preguntas, antes durante y al finalizar la lectura. Se realiza la lectura usando entonación y matices de voz, para los diferentes momentos de la misma.
Explicación y consulta de elementos temáticos	Se abordan respuestas a preguntas de los estudiantes. Se relacionan elementos de la lectura con elementos de las otras áreas que ven los estudiantes. Se explican categorías gramaticales y elementos propios del uso del lenguaje al hablar y escribir.
Actividades de escritura	Se propone a los estudiantes diferentes estrategias de escritura a partir de la lectura hecha (resumir, terminar la situación, establecer hipótesis, entre otros). Otras actividades que se pueden desarrollar son realizar un dibujo, una caricatura, inventar una noticia, elaborar un diagrama.
Resultados	Se verifica el desarrollo de las actividades. Se acompaña y orienta la evaluación formativa. Se retroalimenta, se solicitan ajustes para mejorar los escritos y se vuelve a revisar.

Nota. La tabla se basada en las estrategias de comprensión lectora propuestas por Isabel Solé (1992).

Para seleccionar los libros que se trabajaron con los estudiantes en las dos instituciones se tuvo en cuenta los siguientes criterios, en primer lugar se buscaron textos acordes a la edad de los niños, en segundo lugar se determinó encontrar libros que fuesen llamativos a los intereses,

vivencias y emociones de los educandos, en tercer lugar se buscó que los temas de los libros permitieran relacionar contenidos temáticos propios de las diferentes áreas del conocimiento y finalmente se tuvo en cuenta que los libros contaran con varias ilustraciones para captar la atención de los estudiantes. Los libros que se utilizaron para la actividad de lectura en voz alta fueron los siguientes:

- Cuchilla. Evelio José Rosero, (2000)
- Las aventuras de Marco Pollo. José Gustavo Díaz Castelblanco (2022)
- Lecturas del libro Competencias Comunicativas grado 3 (MEN, 2013)
- Lecturas del libro Competencias Comunicativas grado 4 (MEN, 2013)
- El perro de arena. Alejandra Estrada y Claudia Aguirre (2014)

Como se mencionó anteriormente, durante el desarrollo de estas actividades se implementaron las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé (1992): al iniciar la lectura se realizaba un recuento de la lectura para retomar los hechos anteriores (en el caso de la lectura de textos largos, que se leyeron por partes), durante la lectura se pedía a los estudiantes que formularan predicciones, comparaciones, suposiciones personales, y al final de la lectura se motivaba a los estudiantes a realizar un recuento, a formular cambios, a recapitular. Cabe mencionar que en el primer momento de la ejecución de las actividades de lectura la participación de los estudiantes se dio solo de forma oral.

Actividades de producción textual en el primer ciclo. En el primer ciclo el desarrollo de las actividades propuestas se realizó la lectura y el desarrollo de los talleres en momentos diferentes. Para el caso de la escritura, se usó la clase de español los días martes, miércoles y jueves de cada semana para realizar la aplicación de los talleres de escritura. Lo anterior se

realizó por la organización del tiempo y el uso y manejo de los recursos de los estudiantes y del aula de clase.

Taller de Escritura. En el desarrollo de las actividades de escritura para el presente trabajo de investigación se tuvieron en cuenta los planteamientos hechos por Daniel Cassany (1988), para este autor un taller de escritura es un espacio de aprendizaje y práctica enfocado en el desarrollo de habilidades de escritura que tiene las siguientes características: se enfatiza la escritura real y continua por parte de los participantes, no es una clase teórica, sino un espacio para producir textos (en esta parte es fundamental es recibir realimentación detallada sobre los textos producidos, ya sea del instructor o de los demás participantes) y se trabaja en todas las etapas del proceso de escritura: preescritura, borrador, revisión, edición y presentación.

En el desarrollo de las actividades de escritura en el primer ciclo se siguió el proceso de planeación, escritura y revisión. Las actividades que se propusieron tenían en cuenta elementos de los ejes temáticos de la clase de español. A continuación, se presenta una tabla que menciona las actividades y su descripción:

Tabla 10.

Cuadro resumen de talleres de escritura

	Actividades	Descripción
1	Escribir un párrafo.	Una vez realizada la lectura, se propone realizar el escrito de un párrafo teniendo en cuenta sus características.
2	Elaborar un escrito en un cartel.	Se entregan materiales como: marcadores, pinturas y papel para que elaboren el escrito en un cartel sobre la lectura hecha.

3	Hacer un escrito sobre imágenes.	Se presenta una secuencia de imágenes sobre los hechos de la lectura, y se pide a los niños que las organicen y sobre esa organización hagan un escrito.
4	Hacer un escrito sobre un video sin audio, del lugar del cuento.	Se presenta un video sobre una parte de la lectura y a partir de ella los estudiantes deben escribir un texto.
5	Escribir una predicción del final del cuento.	A medida que se avanza en la lectura se pide a los estudiantes el desarrollo de escritos con la predicción de la forma como finaliza el cuento.
6	Escribir un resumen.	Se propone escribir un resumen haciendo uso de las propias palabras, a partir de la explicación sobre las características del resumen.
7	Palabras para escribir un cuento.	Teniendo en cuenta el desarrollo de las temáticas de las demás clases, se seleccionan palabras que tengan que ver con el desarrollo de la lectura y a partir de ellas los estudiantes deben escribir un pequeño cuento.
8	Escribir sobre el comienzo del siguiente capítulo.	Se propone escribir situaciones relacionadas con los hechos que posiblemente van a suceder en los próximos capítulos.
9	Escribir la moraleja de la lectura.	Escribir la enseñanza que deja la lectura.
10	Sopa de personajes.	Se da una sopa de letras con ciertos personajes y a partir de ellos se realiza el escrito de una narración.

Nota. Elaboración propia.

Para el desarrollo de las actividades de escritura se propuso el desarrollo de una guía que orientara y estableciera un orden para el desarrollo de las mismas. Como se ve en la figura a continuación, la guía contiene las orientaciones generales para el desarrollo del taller, la identificación temática, las indicaciones de la actividad y los pasos a seguir para el desarrollo de la misma

Figura 14.

Modelo de taller de escritura



Escuela Normal Superior María Auxiliadora
Villapinzón.

Transformación de prácticas para fortalecer la lectura y la escritura



Taller de escritura.			
Estudiante:		Etapa	Inicio.
Tema :	La narración	Grado :	Quinto.
Descripción de actividad	1. Realizar la lectura "Animales exóticos" 2. Realizar el inicio de un cuento, usando los animales de la lectura, como personajes del cuento. Realizar la planeación en el cuaderno y luego pasarla a la cartelera		



Nota. Elaboración propia.

4.2.2. Actividades integradas en la secuencia didáctica para lectura y escritura.

Teniendo en cuenta el desarrollo de las actividades de comprensión de lectura y producción escrita realizadas durante el primer momento, se llegó a la conclusión que la lectura en voz alta es una potente herramienta para llamar la atención de los estudiantes y generar su

participación en el desarrollo de las actividades, por lo tanto, podía también convertirse en una poderosa herramienta para desarrollar actividades de escritura a partir de los textos leídos.

Por lo tanto, para el desarrollo de las actividades para el segundo ciclo de reflexión se planteó integrar la lectura en voz alta a la producción textual de forma directa. Es decir, se realizaría la lectura en voz alta a los estudiantes, se integrarían las estrategias de lectura, y a partir de ellas se irían generando espacios de escritura por parte de los estudiantes siguiendo los pasos de planeación, escritura, revisión y corrección, de forma cíclica.

De otro lado, en este ciclo se realizó también una actividad de correspondencia mediante cartas entre los estudiantes de las dos instituciones que formaron parte de la presente investigación.

Objetivo de la secuencia didáctica. Esta secuencia, llamada “Escribe el cuento que más te gusta”, proponía realizar la escritura de un cuento a partir de la lectura del libro “El lugar más bonito del mundo” de Ann Cameron (2002) en la ENSMA, y en la IEDVG hacerlo desde el libro “Las aventuras de Marco Polo” de Julio Gustavo Díaz Castiblanco (2022), profesor de la misma institución donde se desarrolla el proyecto.

Para la implementación de la secuencia didáctica se propuso el desarrollo en tres fases: cada fase contenía tres etapas, en la primera etapa se presentaba la actividad y se explicaba a los estudiantes el propósito de la fase; en la segunda etapa se consultaba, leía, investigaba y planeaba sobre lo que se iba a escribir y se realizaba el primer borrador; y luego, en la tercera fase se revisaba y se reescribía para obtener un escrito final. Teniendo en cuenta lo anterior se proyectó un esquema general que era flexible de acuerdo a las necesidades de escritura de los estudiantes.

Primera fase prueba de escritura. Se realizó una prueba de escritura para iniciar el desarrollo de la unidad didáctica “Escribe el cuanto qué más te gusta”. Esta actividad consistió en realizar un diagnóstico al inicio de la aplicación de la unidad didáctica, para después poderla contrastar con la aplicación de una prueba post test. Fue también el primer escrito que se realizó al iniciar el desarrollo de la unidad didáctica.

Segunda fase. Leemos para escribir. Se realizó la lectura en voz alta del primer capítulo del libro escogido, en esta parte se presentan los personajes, el lugar, el tiempo y se describe de forma detallada cada uno de los lugares. Una vez realizada la explicación se propuso a los estudiantes usar la técnica del recuento que consiste en reconstruir el texto de forma escrita. De esta manera los estudiantes realizaron un escrito con sus propias palabras sobre la descripción de los personajes principales.

Posteriormente, se pidió a los estudiantes que realizaran la planeación del cuento que van a escribir. Se explicó y relacionó con lo ocurrido en la lectura del cuento “escogido. Para esto se indicó a los estudiantes que, en el inicio, se presentan y describen personajes y lugares. Luego se corrigió y escribió nuevamente hasta lograr un nivel mejorado del inicio del cuento.

Tercera fase. Hablamos para escribir. Al iniciar el desarrollo de la actividad, se realizó una recapitulación de los hechos ocurridos en el inicio del cuento leído en voz alta durante la primera semana en la que se leyó, analizó y escribió el inicio del cuento, esto se con el fin de contextualizar a los estudiantes para el desarrollo de la segunda actividad. Para la segunda actividad se propuso a los estudiantes un conversatorio con el propósito de realizar predicciones sobre los hechos que ocurrirían en el segundo capítulo. Una vez los estudiantes realizaron su participación ante los compañeros, se pidió que realizaran sus predicciones de forma escrita y que compartieran lo escrito

Posteriormente se realizó la lectura del segundo capítulo, se realizaron preguntas a los estudiantes y se explicaron las características del conflicto que iban apareciendo durante el nudo del cuento. Se pidió a los estudiantes que se imaginaran un conflicto que podía ser similar al ocurrido en el cuento leído, y a partir de allí se les pidió que elaboraran un esquema general del conflicto o lo dibujaran para luego realizar el escrito, corregirlo y volverlo a escribir.

Cuarta fase. Escribimos juntos Se realizó la lectura del capítulo número tres, que, por ejemplo, en el caso del cuento “El lugar más bonito del mundo” se trata del abandono que sufrió Juan por parte de sus padres, y el reclamo que hizo la abuela a la madre de Juan por no dejarle su cama. También narra los hechos sobre el trabajo que le enseñó a realizar la abuela para que se ganara el dinero como lustrabotas. A partir de estas dos ideas principales desarrolladas en el capítulo número tres, se realizó un conversatorio sobre los puntos de vista de los estudiantes, después se pidió a los niños que realizaran un escrito con las ventajas y desventajas del trabajo infantil teniendo como referente la situación vivida por Juan. Teniendo en cuenta lo anterior, el escrito lo realizaron de forma colaborativa en grupos de estudiantes. Se socializó ante el curso la actividad desarrollada.

De esta manera, se continuó con el desarrollo de la lectura de los demás capítulos y se pidió a los estudiantes que escribieran y ampliaran el desarrollo del nudo del cuento, se fue realizando la corrección con los estudiantes, se dieron orientaciones a nivel textual, ortográfico y semántico. Esta fase fue la más extensa y duró entre dos y tres semanas. En esta fase se explicó el uso de las categorías gramaticales y se dieron pistas y tips para continuar con el proceso de escritura.

Quinta fase. Reflexionamos y elaboramos el final del cuento. Se realizó la lectura del final del cuento, y se relacionó con la explicación para realizar la escritura del final del cuento de

cada estudiante. Se sugirió a los estudiantes que terminaron la actividad, que ayudaran a los estudiantes con dificultades orientando y ayudando a corregir elementos de ortografía.

Correspondencia mediante cartas. Se realizó una secuencia de actividades de correspondencia interpersonal entre los estudiantes de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón y los estudiantes de la Institución Educativa Valentín García de Granada, Meta. El desarrollo de esta actividad inició con la organización de los estudiantes y la asignación de un compañero con quién realizarían la correspondencia.

Sesiones de trabajo para escribir las cartas.

Tabla 11.

Esquema general para escribir las cartas

Momentos	Descripción de actividades
Inicio	Se realizó una actividad de ambientación, un juego, una dinámica, que se relacionó con la temática de la lectura.
Desarrollo	<p>Para realizar los escritos de las cartas se tuvieron en cuenta tres pasos que son los siguientes:</p> <p><i>Planeación:</i> Se identificó o dio a conocer a los estudiantes el tema que se utilizaría en el mensaje, entre los que se propusieron los siguientes:</p> <p>Presentación personal, edad, lugar de residencia, gustos, entre otros.</p> <p>Presentación de la familia.</p> <p>Dar a conocer su colegio, lo que más le gusta, lo que no le gusta.</p> <p>Presentación del municipio, principales características, lugares turísticos, entre otros.</p> <p>Contar una historia que les haya sucedido, puede ser una anécdota.</p> <p>Contar sobre su mascota preferida.</p> <p>Contar sus sueños e ideales en la vida.</p>

Tema libre elegido por el estudiante.

Escribir borrador: Se realizó un primer escrito, el cual fue corregido en presencia del estudiante para poder hacer las explicaciones de los ajustes necesarios.

Escribir carta y revisar: Se realizaron la corrección y ajustes necesarios sobre el borrador. Se hizo una nueva corrección y el chequeo de redacción y ortografía para realizar el envío de la carta.

Cierre

Se llevó a cabo el cierre de cada una de las sesiones estableciendo los compromisos y tareas asignadas para continuar con el escrito cuando sea necesario.

Nota. Elaboración propia.

Una vez finalizada la actividad se propuso realizar un encuentro virtual entre los estudiantes de las dos instituciones con el fin de conocer las impresiones de los estudiantes acerca del desarrollo de la estrategia.

4.3. Registro y sistematización de la implementación.

Para registrar la información se realizó un seguimiento al desarrollo de las actividades teniendo en cuenta las técnicas de recogida de información: el diario de campo, cuadros de registro, matriz de información. Estos instrumentos sirvieron como herramientas para obtener información relevante de la intervención, lo anterior para revisar, analizar y reflexionar sobre la práctica pedagógica.

5. Análisis de información

5.1. Contexto de la investigación.

El análisis de contexto constituyó un elemento fundamental en el proceso de investigación, lo anterior porque los elementos que lo componen ayudaron a comprender el fenómeno de estudio, las posibles causas y consecuencias que pueden originarse. Para identificar las principales características del contexto se realizaron tres técnicas: la primera fue la observación participante, cuya información se recolectó en una matriz de triangulación; se realizó una segunda observación participante con el fin de identificar con los estudiantes sus gustos, intereses y ocupación del tiempo libre, esta información se recogió en una ficha de datos; y la tercera técnica usada fue la auto observación, cuyo propósito fue identificar la forma como se desarrollaban las prácticas al iniciar la investigación, la información se recogió en una matriz de preguntas orientadoras.

5.2. Análisis de observación participante número 1.

La información encontrada se trianguló en una matriz, en la que se priorizaron los principales hallazgos que se usaron en la construcción del contexto, elemento fundamental en la identificación y formulación del problema de investigación. Se realizó el análisis contextual en las dos instituciones teniendo en cuenta elementos del macro contexto, el meso contexto y el micro contexto. La pregunta orientadora para la construcción estuvo enfocada en cómo mejorar las habilidades de comprensión lectora y escritora en los estudiantes de básica primaria. Además de la pregunta general se establecieron preguntas orientadoras según el nivel de contexto. (Ver anexo A, Ficha de caracterización). La información recogida en el análisis de contexto se utilizó para el diseño y justificación del problema de investigación que se encuentra en el capítulo número uno.

Figura 15.*Matriz de triangulación de contexto*

Pregunta de investigación: ¿Cómo mejorar las habilidades de Comprensión Lectora con los estudiantes de grado quinto de la Escuela Normal de Villapinzón?

Nivel de contexto	Preguntas orientadoras	Diario de campo	Entrevista	Fuente documental	Percepción del investigador
Macro contexto	¿Cuáles Objetivos de Desarrollo Sostenible tiene relación con la calidad de la educación y cuáles son sus recomendaciones?	NO APLICA	NO APLICA	Documento: Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU. Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Objetivo 4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir	Existe una mirada global de la calidad de la educación que se ve en los objetivos que establece la ONU, de esta manera una estrategia mediante la cual se puede mejorar la calidad de la educación en todos los rincones del planeta es fortaleciendo la comprensión lectora en los estudiantes.

Activar W
Ve a Configu

Nota. Elaboración propia

5.3. Análisis de observación participante número 2

La observación número dos tenía como propósito fundamental identificar las principales características de los estudiantes. Dentro de este orden de ideas se establecieron cuatro grandes categorías: la primera fue el lugar de residencia, rural o urbano, la segunda categoría fue el deporte que practican en las tardes en escuelas de formación deportiva, la tercera categoría fue la asistencia a una escuela de formación cultural y la cuarta categoría corresponde al número de estudiantes que asisten a la biblioteca o realizan lectura de forma autónoma durante su tiempo libre en las casas.

Esta observación se realizó con los estudiantes de cada una de las instituciones, en la que se planeó el desarrollo de una lectura en voz alta sobre el uso del tiempo libre, luego se preguntó a los estudiantes sobre cada una de las categorías establecidas en la observación. Esta información permitió identificar gustos e intereses de los estudiantes, así como la ocupación del tiempo libre y los hábitos de lectura y visita a la biblioteca escolar e institucional.

5.3.1. Categoría lugar de residencia.

Era importante conocer el lugar de residencia de los estudiantes porque esto podía ser un elemento que favoreciera o desfavoreciera la ejecución de las actividades propuestas en el desarrollo metodológico, ya que, los estudiantes de la zona urbana tienen unas ventajas y los de la zona rural tienen otras. De otro lado, las características sociales y culturales de cada contexto determinan los gustos e intereses de los estudiantes a nivel deportivo y cultural. Finalmente, el contexto donde vive el estudiante determina las posibilidades de acceso a las bibliotecas, que generalmente se encuentran en la zona urbana.

Tabla 12.

Estudiantes zona rural vs zona urbana

Institución	Estudiantes que viven en zona rural	Estudiantes que viven en zona urbana	Total
IEDVG	0	37	37
ENSMA	19	11	30
Total	56	11	67

Nota. Elaboración propia

Teniendo en cuenta la información registrada en la tabla anterior, se puede decir que la mayoría de estudiantes objeto de estudio viven en la zona urbana, para el caso de la IEDVG todos

los estudiantes viven en la zona urbana, esto les permite a los estudiantes tener un mayor contacto con las palabras escritas, el acceso a información y al uso de la tecnología. De otro lado se encuentra que la mayoría de los estudiantes de la ENSMA pertenecen a la zona rural, y el acceso a espacios de formación deportiva, cultural entre ellos la biblioteca. es una oportunidad limitada.

5.3.2. Categoría: estudiantes que pertenecen a escuela de formación deportiva.

El propósito de esta categoría es identificar el uso que le dan los estudiantes durante las tardes a su tiempo libre entre ellos a las escuelas de formación deportiva, las escuelas de formación cultural y el uso de las bibliotecas disponibles. En esta categoría se establece el nivel de interés de los estudiantes objeto del estudio, sobre su participación en escuelas de formación deportiva.

Tabla 13.

Estudiantes que participan en disciplinas deportivas.

Disciplina	ENSMA	IEDVG	TOTAL
Patinaje	2	1	3
Futbol	3	16	19
Baloncesto	0	5	5
Total	5	22	27

Nota. Elaboración propia

En la información obtenida en las dos instituciones se observa que un número alto de estudiantes que participan en la prueba pertenecen a escuelas de formación deportiva, un total de 27. Sin embargo, se observa claramente que los estudiantes de la ENSMA tienen menor acceso a las escuelas de formación deportiva, esto obedece a que la mayoría de estudiantes del curso provienen de la zona rural y para ellos es difícil participar en las escuelas de formación que se

desarrollan en la zona urbana. Por otro lado, la participación de los estudiantes de la IEDVG, en las escuelas de formación deportiva es alto, con un total de 22 estudiantes.

5.3.3. *Categoría: estudiantes que pertenecen a escuela de formación cultural*

Las actividades culturales fortalecen el desarrollo integral de los estudiantes, y son fundamentales en la formación de hábitos personales. De esta manera, los estudiantes que participan en las escuelas de formación cultural tienen pueden llegar a tener mejores hábitos de estudio. Además, la información obtenida sirvió para identificar los gustos e intereses de los estudiantes.

Tabla 14.

Número de estudiantes que participan en escuelas de formación cultural.

Disciplina cultural	ENSMA	IEDVG	TOTAL
Danza	0	8	8
Banda sinfónica	2	3	5
Guitarra	1	0	1
Total	4	11	15

Nota. Elaboración propia

La información obtenida permite establecer que los estudiantes objeto del presente estudio tienen menor preferencia en usar su tiempo libre en las escuelas de formación cultural que a nivel deportivo. Lo anterior porque en relación con las disciplinas deportivas, que obtuvieron un total de 27 estudiantes, mientras que a nivel de las disciplinas culturales hay un total de 15 estudiantes que las practican. De otro lado, se puede evidenciar que en la IEDVG hay un mayor número de estudiantes que participan en las escuelas de formación cultural con un total de 11 estudiantes, mientras que en la ENSMA de Villapinzón participan un total de 4 estudiantes. A nivel general se

evidencia una mayor participación de estudiantes en las escuelas de formación cultural y deportiva en la IEDVG, que en la ENSMA.

5.3.4. Categoría: estudiantes que realizan lectura en su tiempo libre en biblioteca

El uso de la biblioteca en los tiempos libres es un determinante en el desarrollo de los procesos de lectura. Las dos instituciones cuentan con el servicio de biblioteca, además los estudiantes tienen acceso a las bibliotecas públicas cerca a los colegios. Cabe mencionar que las bibliotecas son espacios acogedores que fomentan y adaptan sus servicios a la promoción de hábitos de lectura.

Tabla 15.

Estudiantes que utilizan la biblioteca en su tiempo libre

Biblioteca	ENSMA	IEDVG	TOTAL
Institucional	1	0	1
Municipal	2	10	12
Total	3	10	13

Nota. Elaboración propia

El uso de la biblioteca por los estudiantes de las dos instituciones es bajo, es la categoría más baja en la que los estudiantes mostraron sus preferencias. Como se puede observar, sólo 13 estudiantes frecuentan o hacen uso de la biblioteca con regularidad. Para el caso de la ENSMA, se puede ver que los estudiantes utilizan muy poco los servicios de la biblioteca, motivo por el cual los hábitos de lectura son bajos, solo tres estudiantes de treinta la han utilizado durante el presente año, esto equivale al 10%, un porcentaje muy bajo.

Por el contrario, los estudiantes de la IEDVG, tienen una mayor participación en el uso de la biblioteca durante su tiempo libre. Lo anterior se debe a que todos los estudiantes del grupo

con el que se desarrolla la investigación viven en la zona urbana y esto les permite una mejor oportunidad para acceder a los servicios de las bibliotecas.

Figura 16.

Estudiantes IEDVG



Nota. Elaboración propia

5.4. Auto observación de prácticas pedagógicas

El propósito de la realización de la auto observación fue el de realizar un análisis de las prácticas pedagógicas antes de realizar la formación en la maestría, específicamente en los aspectos relacionados con la enseñanza de la comprensión y producción textual con los estudiantes de los grupos en los que se aplicaron las actividades de la investigación. Para esto, se realizó una lista de preguntas orientadoras cuyo objetivo fue lograr la reflexión sobre el rol y desempeño con los estudiantes.

Figura 17.

Estudiantes ENSMA



Nota. En esta imagen están los estudiantes objeto de la investigación en la ENSMA.

Elaboración propia.

La imagen anterior muestra los estudiantes con los que me desempeño este año. A nivel de mi desempeño pedagógico, puedo decir que he realizado cambios en mi desempeño con los estudiantes, sin embargo, mantengo elementos del modelo tradicional y del modelo conductista al iniciar este proceso de investigación. Con el diagnóstico, elaboración del estado del arte, ejecución y análisis de las actividades, he percibido algunos cambios entre los que puedo mencionar los siguientes: en primer lugar, que los estudiantes son diferentes y se deben respetar sus diferencias, no se debe pedir a todos que realicen y den las mismas respuestas; en segundo lugar, he identificado que existen estrategias de lectura y escritura que centran la atención de los estudiantes como la lectura en voz alta, la lectura preparada, los talleres de escritura usando diversos materiales.

5.5. Análisis de propuesta del plan de lectura

El desarrollo de las actividades de lectura en voz alta se desarrolló en dos grandes momentos: el primero se ejecutó en el segundo semestre del año 2023, el segundo momento se realizó en el primer semestre del año 2024. El propósito de la actividad de la lectura en voz alta como estrategia, se hizo para motivar a los estudiantes en el fortalecimiento de la comprensión lectora, Esta actividad se realizó todos los días, al iniciar la clase de español durante diez minutos, sin embargo, con el paso de los días, se incrementó el tiempo porque las preguntas de los estudiantes y su interés hizo que se leyera durante más tiempo.

Durante el desarrollo de la actividad en las dos instituciones donde se desarrollaron las actividades propuestas en la investigación se implementaron las estrategias de comprensión lectora establecidas por Isabel Solé, las cuales se activaron mediante la formulación de preguntas por parte de los docentes antes, durante y después de la lectura las cuales eran respondidas por los estudiantes de forma oral.

Los libros que se utilizaron fueron los siguientes:

- El lugar más bonito del mundo. Ann Cameron (2002)
- Cuchilla. Evelio José Rosero (2000)
- Las aventuras de Marco Pollo. José Gustavo Díaz Castelblanco (2022)
- Lecturas del libro Competencias Comunicativas grado 3 (MEN, 2013)
- Lecturas del libro Competencias Comunicativas grado 4 (MEN, 2013)
- El perro de arena. Alejandra Estrada y Claudia Aguirre (2014)

Teniendo en cuenta el desarrollo de las actividades de lectura que se realizó en el primer momento, es preciso aclarar, que las actividades de lectura y escritura se desarrollaron de forma separada de la siguiente manera: para lectura se desarrolló la estrategia de lectura en voz alta y para escritura se realizaron talleres de escritura. De esta manera, en el análisis de información se establecieron como instrumentos de análisis de información los diarios de campo elaborados en cada una de las instituciones, teniendo en cuenta las siguientes categorías: elementos de transformación de prácticas pedagógicas, rol de los estudiantes en la lectura en voz alta, elementos que favorecen la comprensión de lectura y aspectos que favorecen la interacción entre lectura y aprendizaje.

5.6. Elementos de transformación de prácticas pedagógicas

Realizar la lectura de un cuento en voz alta permite al docente transformar el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, porque es una forma diferente de fomentar en los estudiantes la motivación de participar activamente en la comprensión lectora. Además, facilita a los estudiantes conectarse con la temática que se aborda en la lectura. La lectura en voz alta es una forma diferente de abordar el proceso diferente a los tradicional, es decir, a los estudiantes de los grados de básica primaria en el proceso tradicional se les pide que realicen la lectura de forma individual y que respondan las preguntas asignadas, sin embargo, muchos niños como el caso de la experiencia realizada en la IEDVG y la ENSMA, presentan dificultades de calidad en su lectura porque leen de forma silábica y no comprenden, en esto, la lectura en voz alta les ayuda a seguir un hilo conductor de las ideas y a comprender lo leído.

La entonación, la modulación y el estado de ánimo con la que los docentes realizan la lectura en voz alta, motiva o no a los estudiantes a participar de forma activa en el desarrollo de las actividades propuestas. De esta manera, al realizar la lectura con buena entonación teniendo

en cuanto los hechos que van sucediendo en la historia hace que los estudiantes se conecten con el contenido de la historia. Esto se evidenció en el desarrollo de la lectura en una sesión en la que se estaba leyendo el libro Cuchilla en la que los estudiantes estaban muy concentrados en la parte del libro donde el profesor Guillermo es sorprendido borracho por Sergio, al matizar la expresión de tristeza del profesor, todos los estudiantes estaban muy concentrados en los hechos de la lectura.

Figura 18.

Lectura en voz alta a estudiantes en la ENSAMA



Nota. Elaboración propia.

Otro elemento que se puede mencionar en la transformación de prácticas, es que la lectura en voz alta permite establecer una conexión de amistad con los estudiantes, lo anterior porque cuando se realizaron las actividades en las dos instituciones se pudo observar que se generó un clima de confianza, amistad y cercanía con los estudiantes. Así mismo las preguntas permitieron, que los estudiantes expresen sus predicciones de forma libre sin tener objeciones, esto hizo que los estudiantes adquirieran confianza al momento de expresar sus ideas.

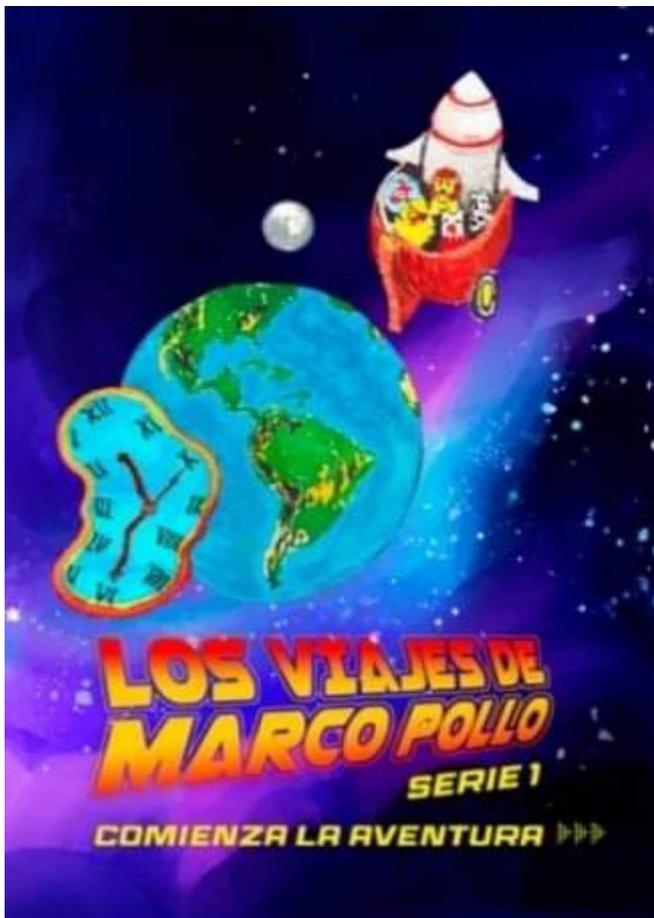
5.6.1. Rol de los estudiantes en la lectura en voz alta

Analizando los registros realizados en los diarios de campo llevados en cada una de las instituciones se puede decir que la lectura en voz alta es una estrategia que ayuda a los estudiantes a participar de forma activa en el desarrollo de las actividades, todos los niños se muestran interesados y motivados a responder las preguntas que se formulan en el desarrollo de la lectura en voz alta.

Esto hizo que en los estudiantes se promoviera la participación y el desarrollo de la oralidad, lo anterior porque en el desarrollo de la lectura siempre se realizaron preguntas para que los estudiantes pudieran dar sus diferentes puntos de vista. Un ejemplo de esto en la IEDVG, se le pregunto a los estudiantes sobre el título del cuento “Las aventuras de Marco Pollo” escrito por el profesor Julio Gustavo Díaz Castiblanco docente de la misma institución, se presentó al autor y todos los niños querían participar en las actividades de comprensión lectora.

Figura 19.

Libro escrito por un docente de la institución IEDVG



Nota. Imagen propia.

Otro elemento que vale la pena destacar en el desarrollo de la lectura en voz alta y también uno de los hechos más satisfactorios fue empezar a ver a los estudiantes a los que se les estaba leyendo el libro “Cuchilla” de Evelio José Rosero, que empezaron a pedirle a sus padres que le compraran el libro que estábamos leyendo, y de repente antes de terminar la lectura del libro más de la mitad de estudiantes tenían el libro, lo estaban leyendo y compartían su lectura con los compañeros de la clase.

5.6.2. Elementos que favorecen la comprensión de lectura

Un primer elemento que se evidenció con el desarrollo de la propuesta fue la una mejor actitud de escucha, lo anterior porque al inició de la lectura del libro, se había planeado la lectura durante un tiempo aproximado de diez minutos, para luego pasar al desarrollo de las demás actividades, sin embargo, con la formulación de las preguntas y la participación de los estudiantes el tiempo se fue prolongando hasta que hubo clases en las que los estudiantes participaron tanto que querían continuar con la lectura hasta terminar la clase. De hecho, hubo momentos en los que los niños pedían la lectura en otras clases,

La comprensión de los hechos narrados, sobre todo en los estudiantes que tienen dificultades en lectura, lo anterior ya que hay estudiantes que no logran comprender las ideas de un texto porque cambian las palabras al leerlas o por su velocidad muy lenta se pierde la conexión de ideas. De esta manera, al escuchar la lectura, los estudiantes podían entrar en el contexto de la historia, al aclarar vocabulario cuando aparecieron palabras desconocidas, los mismos estudiantes preguntaban su significado o el docente preguntaba, por ejemplo: en la página 68 del libro la historia narra que los dos hermanos iban sonámbulos, entonces se preguntó a los niños ¿Quién sabe qué significa sonámbulos?, las respuestas de varios compañeros ayudan a los demás estudiantes a comprender los significados en el contexto del libro.

5.7. Análisis talleres de escritura.

Como se mencionó en el apartado anterior, en el primer momento de la aplicación de las actividades para fortalecer la comprensión y la composición escrita, los talleres de escritura se desarrollaron de forma independiente de las actividades de comprensión lectora que involucraron la lectura en voz alta. En total se aplicaron diez talleres en cada una de las instituciones dónde se adelantó la investigación, la información obtenida se recogió en el diario de campo y en

fotografías y videos. Las actividades que más llamaron la atención a los estudiantes fueron aquellas en la que se usó material adicional, por ejemplo: los videos sin audio, la lista de imágenes, las actividades en grupo y las actividades que tenían como base la lectura en voz alta. En la imagen siguiente se muestra una actividad que involucró a los estudiantes.

Figura 20.

Actividad de escritura en grupo en IEDVG



Nota. Elaboración propia.

5.7.1. Logros más representativos en el desarrollo de la actividad.

Uno de los logros más destacados es el interés por el desarrollo de las actividades que involucran formas diferentes de escribir, por ejemplo, el desarrollo de las actividades en grupo, específicamente se planteó a los estudiantes la elaboración de un escrito teniendo como referente un hecho acontecido recientemente en cada municipio. Esta actividad, permitió reconocer las características de cada municipio por parte de los estudiantes, hubo buena actitud y participación

en el proceso escritor, además se reconocieron hechos significativos propios de lo que pasa en la actualidad de cada contexto.

Figura 21.

Taller de escritura en grupo IEDVG



Nota. Imagen propia

De otro lado en la IEDVG, también se realizaron las actividades de escritura, una de las actividades más destacadas fue la de hacer escritos sobre imágenes sin texto. En esta actividad los estudiantes usaron las imágenes para realizar un escrito con sus propias palabras, además se realizó un trabajo en equipo donde los estudiantes compartieron las posibles situaciones que ocurrieron en las imágenes. Otra actividad fue interesante, fue la de escribir un cuento en equipo rotando los mismos cuentos entre compañeros.

5.8. Integración de lectura y escritura en la unidad didáctica.

La actividad de lectura y escritura para el desarrollo del segundo ciclo se integró y se desarrolló al mismo tiempo en cada una de las instituciones donde se adelantó la investigación. En la ENSMA se realizó la actividad “Escribe el cuento que más te gusta”, la cual consistió realizar la escritura de un cuento a partir de la lectura del libro “El lugar más bonito del mundo” de Ann Cameron (2002) en la ENSMA, y en la IEDVG hacerlo desde el libro “Las aventuras de Marco Pollo” de Julio Gustavo Díaz Castiblanco (2022), profesor de la misma institución donde se desarrolla el proyecto.

El desarrollo de la secuencia didáctica se desarrolló a partir de fases. Cada una de las fases duró cinco o seis clases, casi dos semanas tres o cuatro clases, el objetivo en la planeación era desarrollar una fase durante una semana. Las fases tenían tres etapas, en la primera etapa se presentaba la actividad y se explicaba a los estudiantes el propósito de la fase; en la segunda etapa se consultaba, leía, investigaba y planeaba sobre lo que se iba a escribir y se realizaba el primer borrador; y luego, en la tercera fase se revisaba y se reescribía para obtener un escrito final. De esta manera se planteó un esquema general que era flexible de acuerdo a las necesidades de escritura de los estudiantes.

En la ENSMA, la experiencia fue muy significativa para los estudiantes, se percibió un gran interés y participación en el desarrollo de las actividades de lectura y escritura. Se acordó con los estudiantes realizar una actividad cultural entorno al libro el lugar más bonito del mundo, hubo apoyo y participación de los compañeros docentes. Por parte de una estudiante surgió la idea de investigar en sociales aspectos de Guatemala de su cultura, por este motivo se realizó el montaje de una danza propia de la cultura de ese país. La danza que fue seleccionada fue “La danza de los gansos”, con esta danza se participó en el desfile de la semana cultural de la

institución, fue una experiencia interesante para los estudiantes, la lectura en voz alta y la temática del libro marco mucho a los estudiantes. En la siguiente imagen se aprecia a los estudiantes que participaron con la danza y con el letrero del libro.

Figura 22.

Estudiantes que participan en desfile con temática del libro.



Nota. Imagen propia

Teniendo en cuenta lo anterior, los estudiantes participaron de forma activa, según el diario de campo se destacan los siguientes hechos: en primer lugar, varios estudiantes sin pedirlo compraron el libro y realizaron la lectura de forma rápida, hubo una estudiante que pidió en su casa que le compraran el libro y lo leyó en dos días, en segundo lugar el profesor del Programa Todos a Aprender, quién observa y hace seguimiento al desarrollo de las clases de lenguaje en la primaria de la institución, implemento en los demás grados la estrategia de lectura en voz alta.

El desarrollo de las clases de sesenta minutos se volvió muy dinámico para el rol desde el docente y también para los estudiantes, lo anterior porque al iniciar la clase se realizaba la lectura

y los estudiantes siempre pedían más lectura, al realizar la escritura del cuento, el tiempo siempre resulto insuficiente para alcanza a realizar la revisión de los escritos.

Figura 23.

Estudiantes de IEDVG, realizando la lectura del libro



Nota. Elaboración propia.

De otro lado, la implementación de la secuencia didáctica con los estudiantes de la IEDVG se realizó con la lectura del libro Marco pollo escrito por un profesor mientras laboraba en esta misma institución. Es un libro que presenta una serie de aventuras llenas de misterio, por lo que al iniciar la lectura dirigida del primer capítulo les gustó mucho y pedían continuar con la lectura, La biblioteca cuenta con 40 libros de Marco pollo, por lo tanto, se le da uno a cada niño y se continuo con lectura dirigida, en la imagen anterior se aprecia la lectura del libro. Pero no solo por la profesora, sino que cada niño leyó y los demás siguieron la lectura, en las siguientes clases

ya los niños continuaron la lectura hasta terminar con las aventuras de “MARCO POLLO” Se aclara que las lecturas se llevaron a cabo los días martes y jueves de 7:00am a 8:00am.

Durante un mes se realizó la lectura donde se pudo observar el gusto que sentían los niños por la lectura de MARCO POLLO, pues llegaban contentos al aula de clase y ellos mismos recordaban que era día de lectura y se dirigían a la biblioteca del aula en busca del libro y se hacían comentarios entre ellos emocionados con las travesuras de Marco pollo y su tripulación. Al finalizar con la lectura del libro los invite a escribir su propio libro y realmente fue un trabajo muy enriquecedor, puesto que se notó el entusiasmo de los niños para realizar sus propias creaciones y se pudo notar la gran imaginación que hay en cada uno de ellos.

5.9. Correspondencia mediante cartas

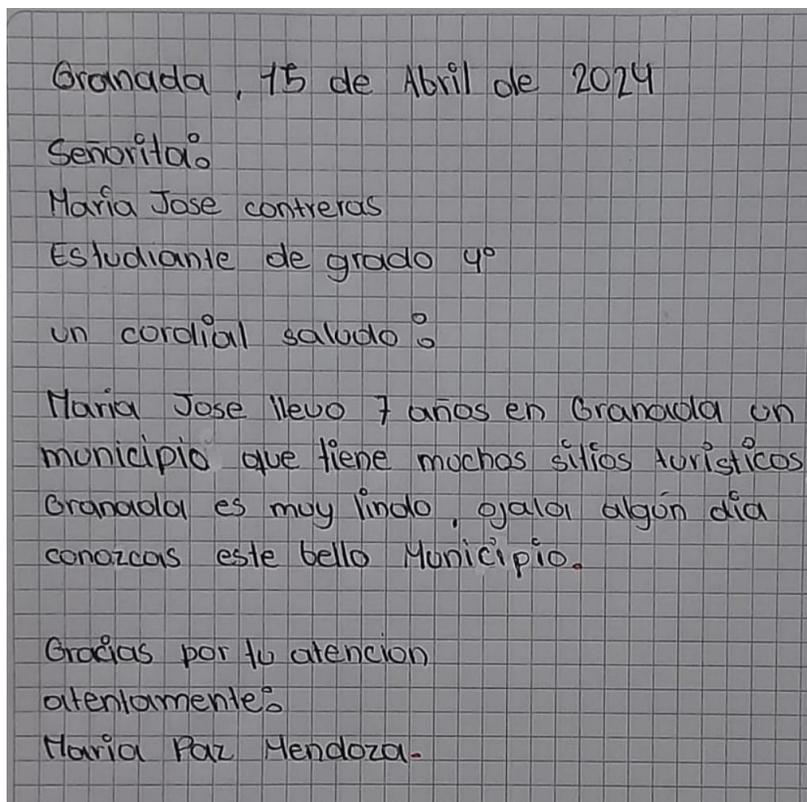
Se realizó una secuencia de actividades de correspondencia interpersonal entre los estudiantes de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón y los estudiantes de la Institución Educativa Valentín García de Granada, Meta. El desarrollo de esta actividad inició con la organización de los estudiantes y la asignación de un compañero con quién realizarían la correspondencia.

El desarrollo de esta actividad se desarrolló a partir de la lectura del libro “El perro de arena” de Alejandra Estrada (2015), el cual fue leído en las dos instituciones en voz alta a los estudiantes. Este libro narra la historia de la correspondencia que le envía una niña a su prima Clara. En su cumpleaños recibe de regalo un cámara y con ella va documentando los hechos que suceden en torno a un perro de arena. Teniendo en cuenta el tema de la historia se induce a los estudiantes y se va explicando la forma como Clara va escribiendo a su prima de forma informal, pero con estilo y buena redacción los que le acontece a ella.

Se realizó una distribución de los estudiantes en orden de lista y se organizó el escrito de la carta la cual se desarrolló de la siguiente manera: En primer lugar, se dio a los estudiantes el nombre del compañero al que le tenían que escribir la carta, después se dieron las indicaciones a los niños, se explicó la forma y el estilo que podían usar teniendo en cuenta las características de las cartas de Clara a su prima. Luego se explicó a los niños un esquema para que realizaran la planeación y organización de las ideas del contenido de la carta. Posteriormente el trabajo se realizó de forma individual, cada niño realizaba el escrito de su carta como se ve en la figura 24 y los profesores realizaron la corrección de forma individual con cada estudiante, se realizaron los ajustes y sugerencias para que cada estudiante regresara a su lugar de trabajo y la reescribiera nuevamente. La actividad de corrección se realizó varias veces hasta que los estudiantes lograron escribir de forma correcta la carta.

Figura 24.

Carta de la estrategia de correspondencia inter escolar.



Granada , 15 de Abril de 2024

Señorita^o
María Jose contreras
Estudiante de grado 4^o

un cordial saludo^o

María Jose llevo 7 años en Granada en
municipio que tiene muchas sitios turisticos,
Granada es muy lindo , ojalá algún día
conozcas este bello Municipio.

Gracias por tu atencion
atentamente^o
María Paz Mendoza-

Nota. Elaboración propia.

La correspondencia de las cartas fue una experiencia motivante para los estudiantes por la intriga que se generó mediante la lectura del libro y por el desarrollo de la estrategia en sí misma en la figura 25 se observa un estudiante de la ENSMA escribiendo la carta. Para los docentes fue un reto por la carga de trabajo que generó porque en la primera carta la demora en tiempo fue de más de una semana, sin embargo, es una actividad muy significativa para los niños. Se resalta que hubo momentos en los que los estudiantes con dificultades de escritura se mostraron apáticos, sin embargo, cuando un niño terminaba, esto llevaba a otros niños a retomar la actividad.

Figura 25.

Estudiante de la ENSMA realizando la planeación de la carta



Nota. Elaboración propia.

5.10. Análisis de pruebas pos test.

A continuación, se realizará el análisis comparativo de las pruebas de velocidad lectora, comprensión de lectura y producción escrita que se realizaron en el pre test y se volvieron a aplicar en el post test, con la finalidad de validar los alcances y resultados de la propuesta desarrollada con los estudiantes durante los dos ciclos de reflexión que se desarrollaron en la ENSMA de Villapinzón y la IEDVG de Granada.

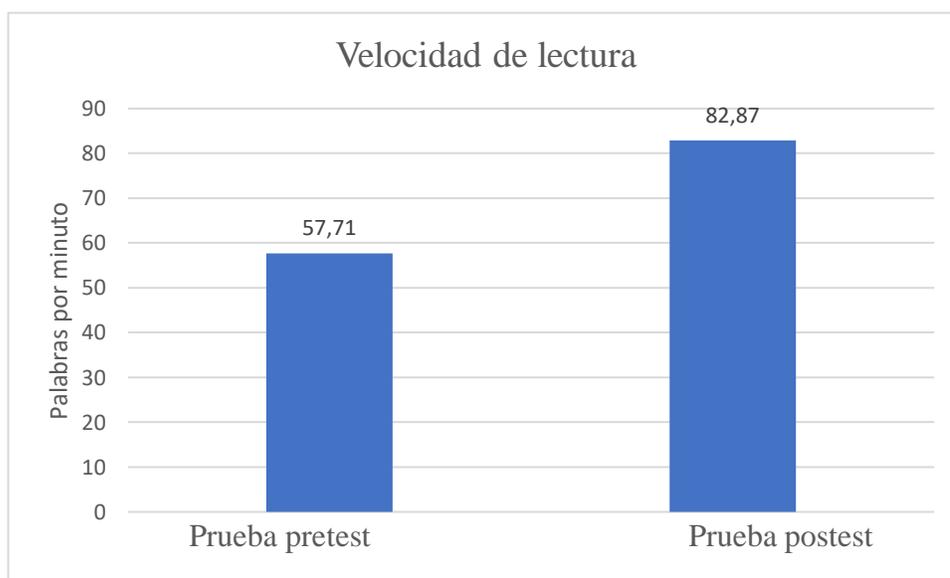
5.10.1. Prueba de velocidad de lectura

El análisis de lectura en voz alta se realizó teniendo en cuenta los promedios generales de la prueba de velocidad al iniciar el desarrollo del proyecto y su comparación con los resultados de

la prueba al terminar el segundo ciclo de investigación. Es importante señalar que la velocidad de lectura, es decir el número de palabras que un estudiante logro leer por minuto no es un lo más importante para mejorar la comprensión lectora, sin embargo, es una etapa previa necesaria para mejorar la calidad de lectura a nivel de fluidez y de comprensión.

Figura 26.

Gráfica comparativa pruebas pretest y postest en la IEDVG



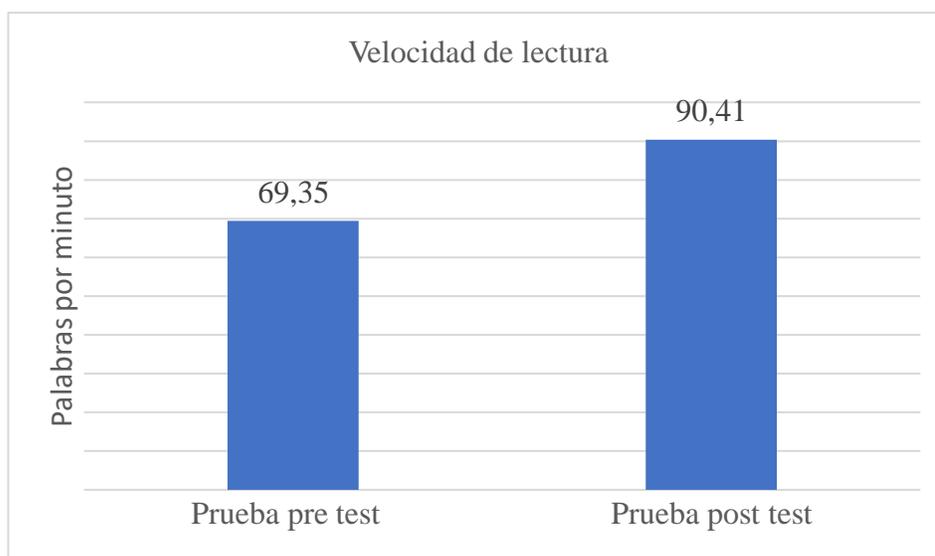
Nota. Elaboración propia

Los resultados de la aplicación de las pruebas pretest y postest como se ve en la figura 26 en la IEDVG, revelan que los estudiantes mejoraron 25 puntos en promedio, es decir, al iniciar el proyecto los estudiantes de grado tercero realizaban en promedio 57 palabras por minuto, al finalizar la implementación de los dos ciclos de reflexión los estudiantes pueden leer en promedio 82 palabras por minuto. Esto permite afirmar que el desarrollo de las actividades de lectura permitió mejorar el desempeño a nivel de velocidad en los estudiantes.

La misma prueba se aplicó en la ENSMA a treinta y un estudiantes de grado cuarto, sin embargo, la prueba de grado cuarto es diferente a la de grado tercero. Esta prueba también se aplicó al iniciar el desarrollo del proyecto y se contrastó con la prueba de cierre.

Figura 27.

Gráfica comparativa del pre test y el post test en la ENSMA.



Nota. Elaboración propia

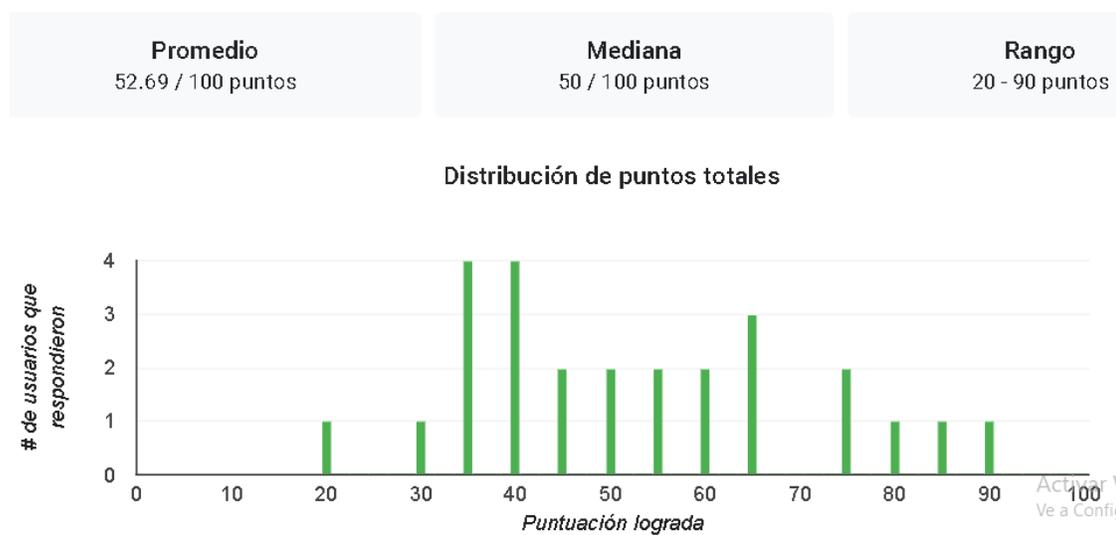
La figura 27 muestra la grafica de comparación de la prueba pre test versus la prueba post test indican en los resultados que, en la ENSMA, los estudiantes mejoraron 21 puntos en promedio, es decir, al iniciar el proyecto los estudiantes de grado cuarto realizaban en promedio 69 palabras por minuto, al finalizar la implementación de los dos ciclos de reflexión los estudiantes pueden leer en promedio 90 palabras por minuto. Esto permite afirmar que el desarrollo de las actividades de lectura permitió mejorar el desempeño a nivel de velocidad en los estudiantes. Sin embargo, en la ENSMA se debe seguir fortaleciendo el nivel de velocidad de lectura ya que los estudiantes deben leer más de cien palabras por minuto.

5.10.2. Prueba de comprensión lectora

Las pruebas que aplicaron para medir la comprensión lectora fueron las Pruebas Avancemos tercero a quinto (2023), el ICFES considera estas pruebas como una estrategia para obtener información con precisión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes del país, a los estudiantes de primaria, se les midió las competencias en matemáticas, lectura escritura, ciencias naturales y educación ambiental. Teniendo en cuenta lo anterior, se organizó la prueba, se aplicó y se tabulo la información de la prueba pre test en una tabla Excel y para la prueba postest la información se registró en un formulario de google, para poder obtener la información de forma automática. La información obtenida se muestra en la figura 28.

Figura 28.

Resultados prueba post Test de comprensión lectora en la IEDVG



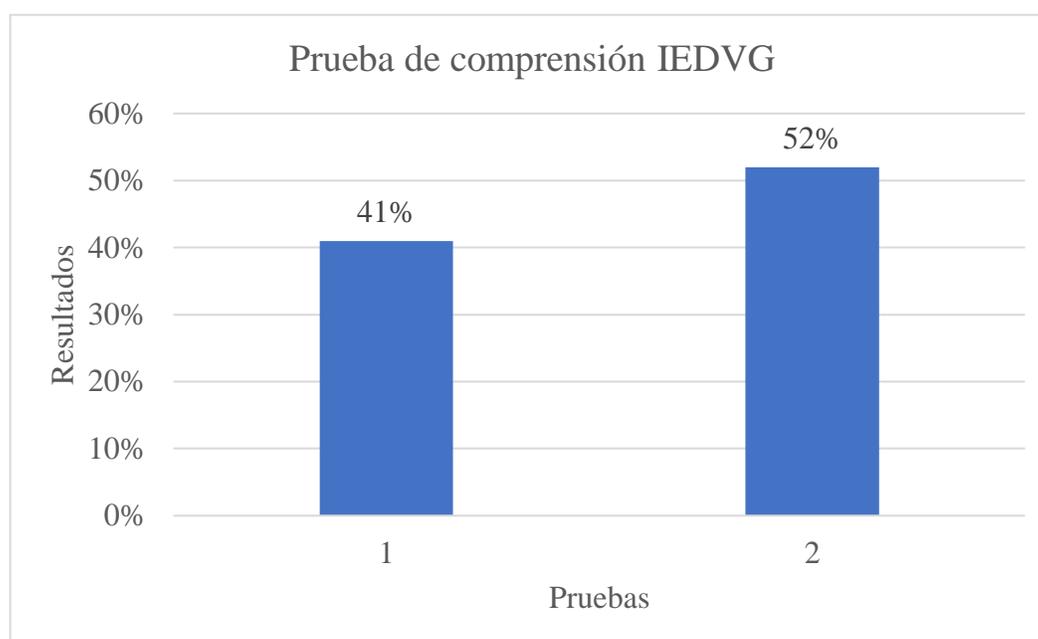
Nota. Datos tabulados de google formularios.

Los resultados obtenidos en la prueba post test en la IEDVG muestran que los estudiantes lograron un promedio de 52.69 puntos de cien, es decir los estudiantes lograron pasar de más de la media. También se puede observar que hay más estudiantes que pasan la prueba con una

puntuación lograda mayor a 50 puntos. Cabe mencionar que la prueba aplicada a los estudiantes estaba conformada por 20 preguntas en las que se midieron los procesos básicos de comprensión: literal, inferencial y crítico. A continuación, se presenta la figura 29 con la gráfica de comparación de resultados de las pruebas pretest y la prueba postest.

Figura 29.

Gráfica comparativa prueba pretest versus prueba post test IEDVG



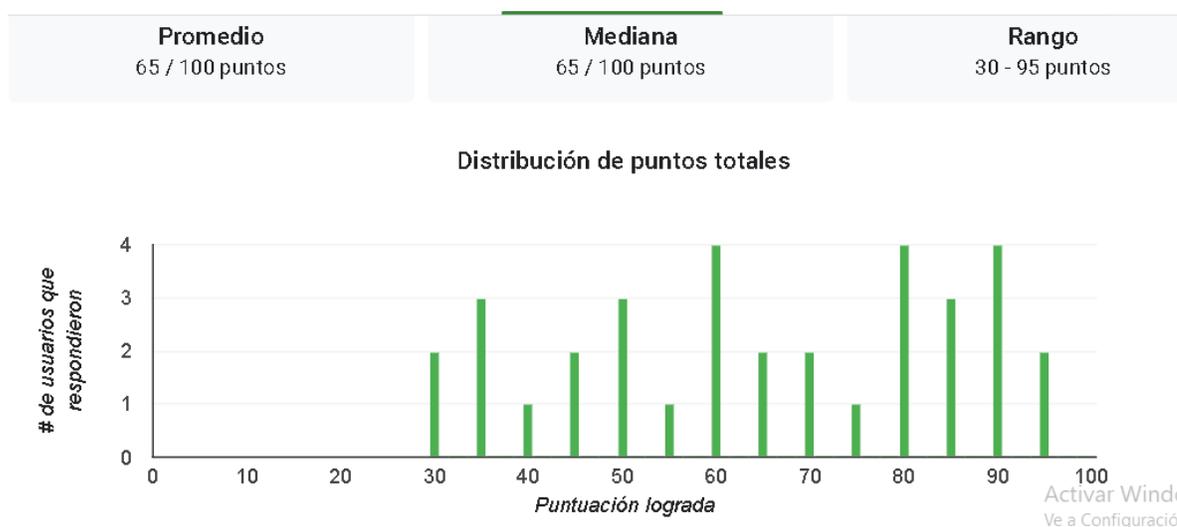
Nota. Elaboración propia

Los datos recopilados de la prueba de comprensión lectora y resumidos en la gráfica anterior permite evidenciar que los estudiantes han mejorado su nivel de comprensión lectora, lo anterior ya que los niños pasaron de un resultado promedio de 41% en la prueba pre test a un 52 % en promedio en la prueba post test. Teniendo en cuenta los datos mencionados, se puede decir que los estudiantes lograron pasar de la media que corresponde al 50%. De esta manera, se puede mencionar que la implementación de estrategias de lectura en los dos ciclos de reflexión en la IEDVG permitió fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes.

De otro lado en la ENSMA, también se realizó como prueba pre test, la prueba avancemos 3-11 correspondiente a grado cuarto y al finalizar el segundo ciclo se realizó la prueba postest la cual se tabulo en un formulario de google que se puede ver en la figura 30.

Figura 30.

Resultados prueba postest de comprensión lectora en la ENSMA



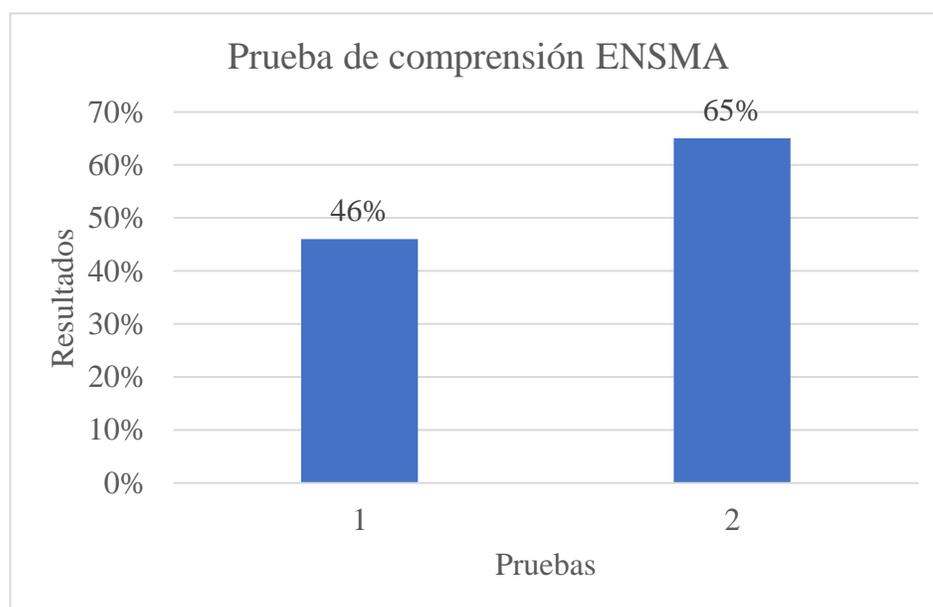
Nota. Elaboración propia

Los resultados que muestra la gráfica anterior indican que los estudiantes de grado quinto de la ENSMA, lograron un resultado promedio de 65 puntos, esto corresponde a un total en promedio de trece respuestas acertadas del total de veinte. Además, la gráfica permite ver que la mayoría de estudiantes se encuentra por encima de la media en los aciertos de sus respuestas. De otro lado, la gráfica permite ver que el estudiante que obtuvo menos aciertos en sus respuestas obtuvo un total de 6 aciertos.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se puede mencionar que desde que se inició el desarrollo de las actividades de contexto y definición del tema se realizaron actividades para fortalecer los procesos de lectura y escritura con los estudiantes, además se realizó la intervención de una práctica investigativa con el tema de literatura con los estudiantes por parte de una docente del Programa de Formación Complementaria cuyo objetivo consistió en mejorar la comprensión lectora mediante la literatura. A continuación, en la figura 31 se presentan los datos comparativos de las pruebas pretest y postest.

Figura 31.

Gráfica comparativa prueba pretest versus prueba post test ENSMA



Nota. Elaboración propia

Las pruebas de comprensión lectora aplicadas al iniciar y terminar los ciclos de investigación permiten evidenciar que los estudiantes han mejorado su nivel de comprensión lectora, lo anterior ya que los educandos pasaron de un resultado promedio de 46% en la prueba pre test a un 65 % en promedio en la prueba post test, es decir, que hubo una mejora de 19 puntos

porcentuales. De esta manera, se puede mencionar que la implementación de estrategias de lectura en los dos ciclos de reflexión en la ENSMA permitió fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes con los que se realizó la investigación.

5.10.3. *Análisis de prueba pretest versus posttest de escritura.*

En el proceso de investigación se evaluó las habilidades de escritura en los estudiantes de la IEDVG y la ENSMA, antes con la prueba pre test y después con la prueba post test. Una vez se realizó la prueba pre test en las dos instituciones se procedió a implementar las estrategias de escritura, en el primer ciclo se realizó la implementación de talleres de escritura y en el segundo ciclo se realizó la integración de las actividades e lectura con las actividades de escritura.

De esta manera en la prueba pre test, los resultados mostraron en las dos instituciones un nivel promedio de habilidades de escritura. La mayoría de los estudiantes demostraron dificultades para organizar sus ideas de manera coherente y estructurar adecuadamente sus textos. Además, se observaron deficiencias significativas en el uso correcto de la gramática, la puntuación y la ortografía. También se identificaron tres estudiantes con dificultad para leer y escribir en la ENSMA, es decir no saben leer ni escribir. Mientras que, en la IEDVG se encontraron cuatro estudiantes con una dificultad marcada para realizar su proceso de lecto escritura.

Después de la implementación de las estrategias de intervención, que incluyó actividades prácticas, planificación del proceso y escritura, ejercicios de redacción y retroalimentación personalizada, los estudiantes presentaron el post test. Sin embargo, las actividades que se planearon para fortalecer el proceso de escritura tardaron el tiempo del tiempo estimado en la planeación. Después de esto, se realizó la aplicación de la prueba post test de escritura. Los resultados revelaron una mejora sustancial en las habilidades de escritura.

En primer lugar, se concluye a nivel general que el cambio de las prácticas pedagógicas, centradas en la corrección de escritos producidos para el uso real del lenguaje hizo que los estudiantes se motivaran y comprendieran la importancia de la escritura como proceso necesario para la comunicación y no como un mero proceso académico de repetición. En segundo lugar, la lectura en voz alta fue una poderosa estrategia que centró la atención de los estudiantes, según una reflexión de Luisa, estudiante que comenzó a escribir poemas por iniciativa propia, manifestó, “las lecturas en voz alta hacen que estuviéramos como viendo televisión”, esto permitió que los estudiantes comprendieran las indicaciones generales y realizaran su proceso de escritura con el acompañamiento de los docentes, en tercer lugar, la secuencia didáctica, permitió el cambio de roles de los estudiantes y profesores sacando la clase tradicional e incorporando un juego de escritores y colaboradores del proceso de escritura a escritores en el aula, la secuencia didáctica también permitió la planificación de las actividades de una forma diferente motivando el proceso de enseñanza aprendizaje e la lectura y la escritura de forma significativa.

Estos hallazgos sugieren que la implementación de las estrategias de comprensión y producción textual tuvieron un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes de la IEDVG y la ENSMA. De esta manera la práctica guiada a cada uno de los estudiantes, la retroalimentación constante para la corrección de escritos y las actividades enfocadas en aspectos específicos de la redacción contribuyeron a mejorar su capacidad para expresarse por escrito de manera más efectiva y coherente.

6. Reflexiones de las diferentes etapas de la investigación

Al iniciar el desarrollo de la presente investigación se definió el tema de investigación el cuál consistió en transformar las prácticas pedagógicas para fortalecer los procesos de composición y comprensión lectora en los estudiantes de las dos instituciones. Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente capítulo se realizará la descripción de las reflexiones que se realizaron en el desarrollo de las diferentes etapas y que sirvieron como fundamento, en la toma de decisiones para definir las estrategias de los dos ciclos de reflexión siguiendo el proceso de investigación acción establecido por Latorre, (2005).

6.1. Reflexión sobre los resultados de las pruebas saber 3-11

Existe una relación similar en el desempeño lector de los estudiantes en las pruebas de comprensión lectora 3 – 11, los resultados de Granada, indican un puntaje total en lectura de 55 puntos, mientras que en Villapinzón el resultado es de 53 puntos, además de lo anterior las dos instituciones están cerca del promedio nacional que es de 54 puntos.

Existe mucha literatura y un gran número de antecedentes a nivel internacional y nacional sobre el tema del mejoramiento de la comprensión lectora. Lo anterior implica una gran dedicación y tiempo a realizar el estado del arte y la selección de información para la delimitación tema en el siguiente ciclo de reflexión.

6.2. Reflexión sobre delimitación temática

En primer lugar, hay que mencionar que existe mucha información sobre el tema de comprensión lectora desde hace varios años, además se ha notado una preocupación del estado colombiano por intervenir los bajos niveles de comprensión lectora, lo anterior porque existen documentos importantes, programas y proyectos del MEN desde el año 1998, cuando aparecieron

los Lineamientos, después los estándares, los derechos de aprendizaje, los programas de lectura y escritura, sin embargo los avances según las fuentes consultadas no son significativos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede tener presente que existen estrategias de lectura interesantes para desarrollar con los estudiantes como los planes de lectura, la lectura en voz alta, la lectura preparada, las técnicas de lectura rápida, los talleres de escritura, las secuencias didácticas, los proyectos de aula, la correspondencia inter escolar, la lectura con propósito, el uso real de la escritura y la lectura en la escuela entre otros.

6.3. Reflexión sobre habilidades en velocidad de lectura

Durante el desarrollo de la aplicación de las pruebas se conocen los aciertos y desaciertos de los estudiantes en su calidad de lectura. Hay estudiantes en las dos instituciones en los grados tercero y cuarto que su lectura es silábica, muy lenta solo doce palabras por minuto y su nivel de comprensión muy bajo. Además, se percibe que se sienten muy nervios y con ansiedad. De otro lado también hay estudiantes con una gran habilidad para leer, con buena entonación fluidez y velocidad, alcanzan más de 150 palabras por minuto, generalmente tienen buen nivel de comprensión. Esto quiere decir que, si fomentamos la lectura en voz alta, proporcionalmente estamos mejorando la comprensión lectora en los educandos.

6.4. Reflexión la importancia de la lectura en voz alta

El desarrollo de la lectura en voz alta es una poderosa estrategia que brinda los siguientes beneficios registrados en el diario de campo: atrapa la atención y el disfrute de la lectura por parte de los estudiantes, mejora el orden, la disciplina y la actitud de escucha de los niños, las preguntas que fomentan las estrategias de comprensión lectora, motivan a los estudiantes a verbalizar y exponer sus puntos de vista de forma oral, mejora la comprensión lectora y el hábito lector, desarrolla la imaginación y el desarrollo de procesos mentales en los educandos.

El desarrollo de los talleres se convirtió en una estrategia que permite la transformación de las prácticas, lo anterior porque el desarrollo éstos motivo y ayudo a los estudiantes a realizar sus escritos de forma creativa. Además, las actividades permiten salir de la rutina y de la clase tradicional porque al escribir con un propósito y con un plan hace que el proceso sea más agradable y fácil de desarrollar.

6.5. La reflexión sobre la integración de diferentes estrategias

El desarrollo de las actividades académicas mediante la lectura en voz alta mejora la disciplina, la disposición de los estudiantes a participar en el desarrollo de las clases, las habilidades de escucha y la participación de forma oral y escrita en el desarrollo de las clases. Además, aumenta la capacidad de concentración, el disfrute y gozo por la lectura, la comprensión, la composición textual.

De otro lado la lectura, planeada con sentido o con un propósito definido motiva a los estudiantes a superar las barreas mentales que tienen para aprender a escribir. Cuando la lectura se hace con el uso real del lenguaje se encuentra sentido y pese a los errores se hilan las ideas y se van perfeccionando mediante la corrección y el acompañamiento de los profesores. Finalmente se puede decir que la integración y desarrollo de diferentes estrategias de lectura y escritura mejoran los niveles de comprensión lectora.

7. Conclusiones

En cuanto al logro de cada uno de los objetivos propuestos en esta investigación se puede concluir que:

Según el objetivo principal, se logró transformar las prácticas pedagógicas de los docentes que lideraron la ejecución de la investigación, ya que se realizó una reflexión para identificar el quehacer pedagógico antes y después de la ejecución de las estrategias diseñadas para fortalecer la comprensión y producción textual en los estudiantes de básica primaria de la IEDVG la ENSMA. Entre las estrategias didácticas que se aplicaron se pueden mencionar: la lectura en voz alta, el desarrollo de talleres de escritura y la ejecución de una secuencia didáctica.

Siguiendo este orden de ideas, se alcanzó el primer objetivo específico, porque se identificó el nivel de comprensión y producción textual en los estudiantes. En primer lugar, para medir la lectura se realizaron las pruebas de calidad de lectura hechas por el PTA y las pruebas de comprensión lectora, diseñadas por el ICFES. En segundo lugar, se aplicaron las pruebas de composición textual, tomadas del libro Lenguaje entre textos, elaborado por el MEN. Con estas pruebas se pueden identificar el nivel de cada uno de los estudiantes que participaron en el desarrollo de las actividades del presente proyecto de investigación.

De igual manera se logró el propósito número dos que consistió en diseñar un plan de estrategias transformadoras para mejorar la comprensión y composición textual, esto se logró, gracias al análisis documental, al desarrollo de las clases en los seminarios de la maestría y al acompañamiento de los profesores que fomentaron la investigación acción como un camino de aprendizaje para los docentes y estudiantes objeto del presente estudio. Además, la actitud de los estudiantes al participar de forma activa en las actividades de lectura contribuyó a reconocer las

diferencias entre las clases tradicionales y las clases centradas en el desarrollo de la lectura como actividad central para el desarrollo de los ejes temáticos.

El objetivo específico número tres también se alcanzó ya que se pudieron verificar los alcances de los dos ciclos en los que se ejecutaron las actividades propuestas. En el primer ciclo se realizaron actividades de lectura y escritura de forma aislada, esto hizo entender la necesidad de integrar los dos procesos lectura y escritura en una unidad didáctica para el segundo momento. También se logró establecer que los estudiantes mejoraron sus procesos de calidad de lectura, la cual fue más fluida, con mayor velocidad y se disminuyeron los errores de cambio de palabras, omisiones y errores de ortografía.

Teniendo en cuenta el logro alcanzado con cada uno de los objetivos a nivel general en las dos instituciones se logró una mejoría en la comprensión lectora al momento de presentar los simulacros tipo ICFES organizados por la Institución Educativa. También se logró mejorar la fluidez lectora, la velocidad y la entonación, lo que le permitió a los estudiantes procesar y comprender textos de manera más rápida y efectiva.

El desarrollo de las actividades del proyecto en cada uno de sus ciclos ha permitido reconocer la importancia de la lectura y la escritura como procesos fundamentales para el desarrollo de los procesos académicos, culturales, sociales, históricos y sociales de las dos instituciones donde se desarrolló el proyecto de investigación. De esta manera las actividades realizadas en el proyecto permitieron mejorar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Valentín García de Granada Meta y los estudiantes de grado quinto de la Escuela Normal Superior María Auxiliado de Villapinzón Cundinamarca.

El desarrollo del proyecto de investigación permitió que los estudiantes se motivaran a realizar la lectura de cuentos por iniciativa propia, varios de ellos pidieron a los padres que les compren los libros trabajados, durante las semanas en las que se realizó la lectura en voz alta varios niños comenzaron a llegar con el libro sin haberles hecho la solicitud. También se realizaron actividades complementarias relacionadas con los temas tratados en las lecturas, por ejemplo, una danza de los vendos propia de Guatemala en la semana cultural de la institución ENSMA, lo anterior queriendo representar el lugar más bonito del mundo.

Así mismo, en el desarrollo de las actividades para fortalecer los procesos de escritura los estudiantes realizaron la escritura de cuentos usando su imaginación a partir de las lecturas hechas en voz alta. Los niños se motivaron bastante y realizaron sus escritos que fueron corregidos y escritos nuevamente en varias ocasiones.

La experiencia vivida nos permite concluir que la lectura en voz alta es una estrategia que permite mejorar la calidad, la fluidez en el habla, la entonación, la velocidad, la comprensión, el goce y disfrute por parte de los estudiantes. Además, fomenta y motiva a los estudiantes a realizar lecturas de forma independiente, ayuda a mejorar las habilidades comunicativas, además permite mejorar procesos de atención y concentración necesarios en todos los procesos académicos. Es por esto que la lectura en voz alta es una herramienta poderosa para el desarrollo del lenguaje, la comunicación y la conexión interpersonal, además de mejorar la comprensión y el disfrute de la lectura.

Las prácticas de lectura y producción escrita son fundamentales en los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje ya que permiten a los estudiantes expresar y tener una mayor capacidad en el manejo de la información de dicha disciplina. Además, les permite mejorar su confianza en

sí mismo y motivarse hacia el aprendizaje lo que fomenta una mejor calidad en los procesos educativos.

La implementación de la secuencia didáctica en torno a la lectura de un libro y la escritura en simultánea es una estrategia altamente poderosa que centra la atención de estudiantes y profesores, permite la interacción, el acompañamiento y la orientación del proceso de lectura y escritura desde una dinámica del hacer con el estudiante, además fortalece los vínculos de amistad y confianza porque el desarrollo de las prácticas pedagógicas se enfocan en potenciar el desarrollo de la creatividad del estudiante y no el transmitir a desarrollar ejes temáticos de forma mecánica. De otro lado la secuencia didáctica permite que los estudiantes aprendan, pero de una forma tradicional al tradicionalismo ya que hace que el estudiante aprenda con un uso real del lenguaje.

De otro lado los estudiantes ampliaron su vocabulario incorporando nuevas palabras y conceptos. Finalmente, se logró el desarrollo de habilidades de escritura incluyendo la capacidad de expresar ideas de manera clara, coherente y organizada. Es por esto que, las prácticas de lectura y escritura son fundamentales en los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje ya que permiten a los estudiantes expresasen de manera más clara y precisa ante cualquier situación.

8. Recomendaciones

A los profesores, se recomienda que asuman el reto de transformar las prácticas pedagógicas porque es una manera de cambiar la forma tradicional de desarrollar el proceso educativo. Lo anterior, porque los demás sectores de la sociedad vienen sufriendo grandes cambios en los últimos años, pero el desarrollo de procesos educativos, la comprensión y la producción textual no evolucionan en las aulas de clase.

A los padres de familia, se recomienda acompañar el proceso de lectura desde los primeros años y la mejor forma es realizar lectura en voz alta a los hijos. Lo anterior porque es una manera de estimular el desarrollo mental, social, lingüístico y académico de los estudiantes cuando ellos llegan a la escuela. Además, la lectura en voz alta crea un vínculo filial más fuerte entre padres e hijos.

A los futuros investigadores se les recomienda ahondar en la búsqueda de estrategias que estimulen y fomenten los hábitos de lectura en estudiantes en edad escolar. Además, hace falta que los docentes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, implementen la investigación como estrategia de mejoramiento y fortalecimiento de su práctica, y en específico, de la composición y producción textual, lo anterior con el fin de mejorar los niveles de calidad de educación a nivel nacional e internacional.

A las instituciones educativas ENSMA y IEDVG, se les recomienda usar los hallazgos y la comprensión del contexto educativo de esta investigación para transformar elementos de cultura institucional y transversalizar la importancia de fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes dentro de los proyectos educativos institucionales en cada una de las instituciones. Lo anterior porque, es la lectura y la escritura procesos transversales para lograr el

aprendizaje significativo en todas las competencias de los estudiantes en las diferentes disciplinas del saber.

A la Universidad de la Sábana, tener en cuenta es proceso de investigación realizado en la presente investigación como un referente de cambio en la transformación de prácticas pedagógicas de los futuros estudiantes. También, permitir la continuación de la presente investigación incluyéndola dentro de las acciones sociales de extensión de la universidad, ya que el contexto geográfico de la investigación corresponde al mismo contexto de la institución, lo anterior porque la Universidad se encuentra en Cundinamarca y la ENSMA también.

9. Referencias

- Cajiao, F. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar. ¿Qué significa leer y escribir?* Ministerio de Educación Nacional.
- Cameron , A. (2002). *El lugar más bonito del mundo*. Alfaguara.
- Cassany , D. (1988). *Describir el escribir ¿Cómo se aprende a escribir?* Paidós.
- Cassany , D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany , D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2023). Explorando las necesidades actuales de la comprensión. *Universidad Pompeu Fabra* , 22.
- Castro Zubizarreta , A. (2018). Empoderando la infancia en la investigación educativa: retos, posibilidades y marcos para la acción. *Universidad de Cantabria España*, 10.
- Cataño, G. (2023). *Prácticas de escritura desde el formato impreso y digital, cualificando los procesos de comprensión lectora y competencia escritural en el ámbito escolar*. Universidad de Antioquía.
- Centro de Liderazgo y Excelencia Docente (CLDE). (2021). Notas de Política Educativa. 13.
- Correa, , D., & Pérez, F. (2022). Los modelos pedagógicos. trayectos historicos. *Debates por la historia.*, 125 - 154.
- Díaz Castelblanco , J. (2022). *Los viajes de Marco Pollo*. Libros para pensar.
- Equipo adminisitrativo de la Alianza Fundación SIGE. (2020). *Lenguaje entre textos. Grado 4. Semestre B*. Printer colombiana S.A.S.

- Escuela Normal Superior María Auxiliadora . (2022). Proyecto Educativo Institucional 2022 - 2024. 156.
- Estrada, A., & Aguirre , C. (2014). *El perro de arena*. Tragaluz.
- Fons Esteve , M. (2008). *Leer y escribir para vivir*. Graó.
- Hernández Sampieri , R., Fenández Collado , C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. MC Graw Hill Interamericana Editores.
- ICFES. (2018). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA*. Editorial Instituto Colombiano la Evaluación de la Educación.
- ICFES. (2022). *Boletín prueba Saber 11*. Editorial Instituto Colombiano para la evaluación de la calidad de la educación.
- Isaza , B., & Castaño , A. (2010). *Referentes para la didáctica en el segundo ciclo*. Secretaría de Educación Distrital.
- Jolibert , j., & Sriki, C. (2009). *niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.
- Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique Educación.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- López Andrade, C. (2010). Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales. *II congreso Internacional de Comunicación 3.0*, (pág. 10).
- Martínez , L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Universida los Libertadores.
- MEN. (1998). Estandares Curriculares de Lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional.

Municipio de Villapinzón. (2020). Plan de Desarrollo Municipal. De frente con la Gente.

Acuerdo Municipal 05. , 92.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE). (2023). *Resultados de PISA (Volumen I) El Estado de aprendizaje y la equidad en la Educación*. Publicaciones de la OCDE.

Pers, S. (2021). El taller de lectura como recurso para trabajar el hábito lector del alumno de ESO. *Universidad de Barcelona*, 80.

Rosero , E. J. (2000). *Cuchilla*. Norma S. A.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Kimpres Ltda.

Solé , I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Graó.

Trelease, J. (2012). *Manual de lectura en voz alta*. Fundalectura.

Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones Psíquicas*. Fausto.

Vygotski, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos superiores*. Critica.

Zabalza Beraza , M. (2012). Territorio, Cultura y Contextualización Curricular. *Interacoés*, 6 - 33.

10. Anexos

Anexo A. Ficha de caracterización

Ficha de caracterización
<p>1. Participantes:</p> <p>Características generales de los estudiantes: edad, sexo, formas de interacción, características de vocabulario, estados de ánimo.</p>
<p>2. Ambiente:</p> <p>Descripción del lugar.</p> <p>Características del tamaño del salón, iluminación, ventilación.</p> <p>Características de la decoración</p> <p>Organización del salón.</p>
<p>3. Comportamientos:</p> <p>Descripción general de su comportamiento.</p> <p>Forma como se relacionan.</p>

Anexo B. Ficha de datos personales y ocupación del tiempo libre

Criterio de los estudiantes	IEDVG	ENSMA
Viven en zona rural		
Viven en zona urbana		
Niños de inclusión		
Forman parte de escuela de formación deportiva		
Forman parte de escuela de formación cultural		
Les gusta leer		
Les gusta escribir		
Tiene libros de cuentos en sus casas		
Tienen PC en casa		
Tienen acceso a Internet		
Es hijo único		
Vive con los dos padres		
Viven con una persona diferente a los padres.		

Anexo C. Preguntas orientadoras.

Preguntas orientadoras	Respuestas
¿Quién soy?	
¿Cuál es mi formación de base?	
¿Qué es ser profesor?	
¿Cuál ha sido mi trayectoria profesional y los hitos más relevantes de mi práctica?	
¿Qué enseño?	
¿Cómo enseño?	
¿Para qué enseño?	
¿Qué evalúo?	
¿Cómo evalúo?	
¿Para qué evalúo?	
¿Cuál es la estructura de mi clase?	
¿Qué aspecto o problema me gustaría trabajar para investigación en la maestría ?,	

Anexo D. Matriz de contexto.

Formato para triangulación de la información

Contexto educativo

Investigador: Luis Alejandro Forero Santana.

Tema de investigación: Fortalecimiento de la Comprensión Lectora.

Pregunta de investigación: ¿Cómo mejorar las habilidades de Comprensión Lectora con los estudiantes de grado quinto de la Escuela Normal de Villapinzón?

Nivel de contexto	Preguntas orientadoras	Diario de campo	Entrevista	Fuente documental	Percepción del investigador
Macro contexto					
Meso contexto					
Micro contexto					

Anexo número E. Cuadro de registro de estado del arte.

Criterios	Resumen de información importante
Tipo de fuente:	
Autor	
Año	
Ciudad	
Número de páginas	
Universidad	
Lugar de la I.	
Objetivo	
Población o muestra	
Instrumentos utilizados	
Principales resultados	
Conclusiones vinculadas a objetivos	
Aportes de la Investigación	
¿Qué le aporta a mi I.?	
Tres citas que se vinculan a mi I.	
Tres autores importantes.	

Anexo F. Protocolo lector.

Para entregarle al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR
Segunda aplicación

Nombre del (de la) niño(a): _____

Grado: _____ Institución educativa: _____

Día: ____ Mes: ____ Año: ____

Hora de inicio: _____ Hora de terminación: _____

TEXTO:**LA ARDILLA**

Existen unas 200 especies de ardillas que viven en todo el mundo. La ardilla más pequeña es la ardilla pigmea africana, que mide 13 centímetros; la ardilla gigante hindú mide casi un metro. Los cuatro dientes frontales de las ardillas nunca dejan de crecer, por lo que no se desgastan. Las ardillas viven en árboles, madrigueras o túneles.

Su alimentación se basa en frutos secos, hojas, raíces, semillas y otras plantas. También pueden atrapar y comer animales pequeños. Estos mamíferos tienen que estar siempre en guardia, pues para algunos depredadores son exquisitos bocados.

Las ardillas voladoras constituyen otro tipo de ardillas. Abren sus patas y se deslizan de árbol en árbol. Estos "saltos" que les hacen planear en el aire pueden superar los 40 metros.

(Tomado y adaptado de: www.nationalgeographic.es).

Anexo G. Ficha de observación calidad de lectura

Para el(la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
 Segunda aplicación

Nombre del (de la) niño(a): _____

Grado: _____ Institución educativa: _____

Día: ____ Mes: ____ Año: ____

Hora de inicio: _____ Hora de terminación: _____

Pídale al estudiante *que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño inicia la lectura.* Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omitidos	Cambios de pausas	Anomalías de acento*	Falta de pausas**	Número de incorrección
La ardilla	2					
Existen unas 200 especies de ardillas que viven en todo el mundo.	12					
La ardilla más pequeña es la ardilla pigmea africana, que mide 13 centímetros.	13					
La ardilla gigante hindú mide casi un metro.	8					
Los cuatro dientes frontales de las ardillas nunca dejan de crecer, por lo que no se desgastan.	17					
Las ardillas viven en árboles, madrigueras o túneles.	8					
Su alimentación se basa en frutos secos, hojas, raíces, semillas y otras plantas.	13					
También pueden atrapar y comer animales pequeños.	7					
Estos mamíferos tienen que estar siempre en guardia, pues para algunos depredadores son exquisitos bocados.	15					
Las ardillas voladoras constituyen otro tipo de ardillas.	8					
Abren sus patas y se deslizan de árbol en árbol.	10					
Estos "saltos" que les hacen planear en el aire pueden superar los 46 metros.	14					
TOTAL	127					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: exquisitos, el estudiante lee "exguisitos" con el acento en la primera i.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

Anexo H. Ficha de registro de calidad de lectura

Para el (la) docente evaluador
FICHA DE CALIFICACIÓN DE LO OBSERVADO
 Segunda aplicación

-Velocidad: de acuerdo con el total de palabras leídas por minuto, sitúe al estudiante en el rango que le corresponde y mencione las anomalías encontradas.

NIVELES	NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO	OBSERVACIONES
RÁPIDO	Por encima de 124	
ÓPTIMO	Entre 115 y 124 palabras por minuto	
LENTA	Entre 100 y 114	
MUY LENTA	Por debajo de 100	

-Calidad: señale con una X la lectura que hace el niño o la niña, según los rasgos, y ubique el nivel en el que se encuentra el lector:

RASGO	NIVEL
***Este nivel no es evaluable en este grado, esto ya debe haberse superado en grados anteriores.	A
El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones).	B
En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.	C
El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).	D

-SI EL (LA) ESTUDIANTE PRESENTA CATEGORÍAS DE CALIDAD MIXTAS, DEJE LA QUE PREDOMINA Y ACATE LA INSTRUCCIÓN ANTERIOR, SEGÚN EL CASO.

Anexo I. Ficha de preguntas

Después de leer el texto, lea y responda las siguientes preguntas:

<p>Ubican información puntual del texto.</p> <p>1. Según el texto, ¿cuál es la característica de la ardilla pigmea africana?</p> <p>A. Es la más pequeña. B. Es la más ágil. C. Es la más grande. D. Es la más astuta.</p>	<p>Ubican información puntual del texto.</p> <p>2. Según el texto, las ardillas se alimentan de</p> <p>A. frutos secos y animales pequeños. B. frutas silvestres y verduras. C. árboles y flores aromáticas. D. pasto y algunos depredadores.</p>
<p>Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>3. Otro título posible para el texto es</p> <p>A. Los mamíferos dientones B. Animales en vuelo: una aventura C. ¿Qué comen las ardillas? D. ¡Vamos a conocer a las ardillas!</p>	<p>Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>4. Del texto, se puede concluir que</p> <p>A. las ardillas compiten por comida. B. las ardillas son conocidas en casi todo el mundo. C. las ardillas tienen alas escondidas. D. las ardillas son más salvajes que otros animales.</p>
<p>Evalúan y reflexionan acerca de los contenidos del texto.</p> <p>5. En el texto, se nombran tres tipos de ardillas para</p> <p>A. mostrar las características de estas especies. B. generar interés en el estudio de animales. C. explicar cómo defienden su territorio. D. exponer sus hábitos de alimentación.</p>	<p>Evalúan y reflexionan acerca de los contenidos del texto.</p> <p>6. El texto anterior es</p> <p>A. una noticia de actualidad. B. un artículo enciclopédico. C. un cuento fantástico. D. una leyenda tradicional.</p>

Anexo J. Prueba Avancemos de grado 3

SABER 3 - PRUEBA DE LENGUAJE

 Responde las preguntas 1, 2, 3 y 4 a partir de la lectura del siguiente texto:

MIS AMIGOS



Sueños que soñamos

Anoche soñé que tenía unas alas grandes, blancas, suaves y muy bonitas. Con ellas volaba y volaba por encima de las casas, los edificios y los parques.

Entre las nubes estaban Cecilia la tortuga y Andrés el conejo, mis mejores amigos. Ellos jugaban muy contentos con una nube, aunque no tenían alas como las mías.

Me acerqué flotando y les dije:

— Hola amigos, ¿puedo jugar con ustedes?

— Claro Rafa, solo tienes que volar y llevarnos a nuestra casa— dijeron ellos.

Cuando empezamos a volar, la nube nos persiguió por el cielo hasta alcanzarnos. La sentí muy cerca de mi cara, era fría, húmeda y peluda.

En ese mismo instante me desperté y ¿saben lo que vi? Encima de mí estaba Sony, mi perro, lamiendo mi cara y haciéndome cosquillas con sus orejas. Fue un sueño muy divertido.

Rafael



1. ¿Recuerdas qué le ocurre a Rafa en el sueño? Marca la opción que presente los eventos en el orden en el que ocurrieron.
- Vuelo sobre la ciudad – Encuentro con los amigos – Huida – Rafa se despierta.
 - Encuentro con los amigos – Rafa se despierta – Huida – Vuelo sobre la ciudad.
 - Huida – Vuelo sobre la ciudad – Rafa se despierta – Encuentro con los amigos.
 - Vuelo sobre la ciudad – Huida – Rafa se despierta – Encuentro con los amigos.

Anexo K. Guía de registro prueba de escritura.

		<i>Escuela Normal Superior María Auxiliadora</i> <i>Villapiezo.</i>			
		Transformación de prácticas para fortalecer la lectura y la escritura		Universidad de La Sabana	
Prueba inicial de escritura.					
Estudiante :		Etapa	Inicio		
Tema :	La narración	Grado :	Cuarto		
Descripción de actividad	1. A continuación se presentan dos ejercicios de escritura que tiene que desarrollar siguiendo las instrucciones de cada uno. Tenga en cuenta el uso correcto de palabras, las ideas y la ortografía.				
1. Imagine que usted está en la selva celebrando el cumpleaños de un león que es amigo de todos los niños. Escriba un cuento corto utilizando el siguiente espacio.					
<hr/>					
2. Escriba una carta agradeciendo a sus padres todos los cuidados que le han dado.					
Lugar y fecha: _____					
Queridos padres:					
<hr/>					
Firma: _____					

Anexo L. Diario de Campo

Fortalecimiento de comprensión y producción textual.		
Institución:		
Responsable:		
Fecha:		Día:
Descripción de actividades propuestas para la observación.		
Descripción detallada de situaciones vividas.		
Reflexión pedagógica del observador.		
Criterios específicos de estudiantes con dificultades.		
Aspectos a tener en cuenta para la formulación de actividades		
Conclusiones personales.		

Anexo M. Registro fotográfico

Figura 32.

Actividad de escritura



Nota. *Imagen propia*

Figura 33.

Actividad de lectura IEDVG



Nota. *Fuente elaboración propia*

Figura 34.

Actividad de lectura en voz alta.



Nota. Imagen propia

Figura 35.

Lectura de libro: Las aventuras de Marco Pollo



Nota. Imagen propia

Figura 36.

Explicación del proyecto con coordinador a padres de familia



Nota. Imagen propia

Figura 37.

Actividad de integrada de lectura y escritura sobre libro Cuchilla



Nota. Imagen propia

Figura 38.

Visita a la biblioteca



Nota. Imagen propia

Figura 39.

Actividad integrada con práctica pedagógica de grado 11



Nota. Imagen propia

Figura 40.

Tutor de PTA, realizando lectura en voz alta.



Nota. Imagen propia

Anexo N. Lista de chequeo prueba de escritura

Aspectos	Si	No	Observaciones
Escribe un título adecuado			
Relata acciones de forma clara			
El cuento tiene inicio desarrollo y final			
Utiliza mayúsculas cuando es necesario			
Escribe con letra clara y legible			
Usa signos de puntuación			
Utiliza la ortografía de forma correcta			

Utiliza conectores			
Expresa ideas de forma clara			
Escribe la fecha de forma correcta			

Evidencias

Evidencia 1. Matriz de triangulación para el contexto.

Formato para triangulación de la información

MAPIA ESPIA

Contextos educativos

Investigador: Luis Alejandro Forero Santana

Tema de investigación: Fortalecimiento de la Comprensión Lectora.

Pregunta de investigación: ¿Cómo mejorar las habilidades de Comprensión Lectora con los estudiantes de grado quinto de la Escuela Normal de Villapinzón?

Nivel de contexto	Preguntas orientadoras	Diario de campo	Entrevista	Fuente documental	Percepción del investigador
Macrocontexto	¿Cuáles Objetivos de Desarrollo Sostenible tiene relación con la calidad de la educación y cuáles son sus recomendaciones?	NO APLICA	NO APLICA	Documento: Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU. Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.	Existe una mirada global de la calidad de la educación que se ve en los objetivos que establece la ONU, de esta manera una estrategia mediante la cual se puede mejorar la calidad de la educación en todos los rincones del planeta es fortaleciendo la comprensión lectora

Evidencia 2. Cuadro resumen de estado del arte

Antecedente internacional 1**El taller de lectura como recurso para trabajar el hábito lector del alumno de ESO**

[https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/179353/1/TFM_silvia_pers_p%
c3%a9rez.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/179353/1/TFM_silvia_pers_p%c3%a9rez.pdf)

+	
Tipo de fuente:	Tesis Maestría
Autor	Silvia Per
Año	2021
Ciudad	Barcelona España
Número de páginas	82
Universidad	Barcelona
Lugar de la I.	Instituto Ítaca de Saint Boi Cataluña.
Objetivo	Creación de un taller que fomente el hábito lector.
Población o muestra	Estudiantes de España, primer año de secundaria.
Elementos del Marco Teórico que aportan a mi I.	Hábitos de lectura. Tipos de lectura (Lectura recreativa e instrumental) p.11. Hábitos de lectura de docentes. Relación lectura y desempeño académico. La biblioteca escolar.

Evidencia 2. Cuadro resumen de estado del arte. Anexo E.

Análisis documental.

Este análisis corresponde a revisión de bibliografía especializada que se realiza para encontrar los referentes teóricos y los antecedentes investigativos. Según Hernández Sampieri , Fenández Collado , y Baptista Lucio (2014), se debe realizar una inmersión teórica que proporcione una visión amplia dentro del campo de conocimiento que se desea explorar. Es decir, se debe adentrar y reconocer el contexto y evolución del tema a nivel teórico y además se deben reconocer las investigaciones que se han realizado sobre el tema en los últimos años. En esta investigación, este análisis correspondió a efectuar una consulta detallada sobre el tema, para delimitar y establecer las posibles estrategias a desarrollar con los estudiantes.

La información recolectada en este proceso se organizó mediante un cuadro de registro del estado del arte:

Cuadro de registro del estado del arte.

El cuadro de registro es un esquema que permitió identificar las principales características o el estado del arte de los diferentes recursos que se fueron seleccionando para usarlos como referentes en el proceso de investigación. A nivel general, el esquema tiene los siguientes elementos: identificación de la investigación, nombre, autor, año de investigación, universidad que la asesoró, objetivo. Instrumentos utilizados, principales hallazgos, aspectos que contribuyen el proyecto de investigación y conclusiones.