

ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA LA FORMACIÒN DE LECTORES EN EL CICLO I



Viviana Bustos

Angelica Parra Ariza

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÒN

MAESTRIA EN EDUCACION

BOGOTÀ

2018

ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES EN EL CICLO I



Viviana Bustos

Angelica Parra Ariza

Asesor de Tesis

Jaime Sarmiento

Tesis de grado presentada como requisito para optar el título de Magister en Educación

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACION

BOGOTÀ

2018

Contenido

Introducción	8
Justificación	14
1. Antecedentes	21
1.1 Caracterización del ciclo I	23
1.2 Lenguaje	25
1.3 Cognición y Metacognición	27
1.4 Lectura	30
2. Planteamiento del problema	37
3. Pregunta de investigación	38
3.1 Subpreguntas	38
4. Objetivos	39
4.1 Objetivos específicos	39
5. Población	39
6. Marco Teórico	42
6.1 El papel de la lectura	42
6.2 El Papel de la Cognición y la Metacognición	56
6.3 El papel de la oralidad	63
6.4 El papel de la mediación docente	70
7. Referentes Metodológicos	73
7.1 Enfoque	73
7.2 Paradigma	75
7.3 Diseño	76
7.4 Fases de la investigación	77
7.5 Instrumentos de recolección de Información	81
7.6 Instrumentos	81
7.7 Propuesta Pedagógica	82
8. Análisis de Resultados	85
8.1 Actividades permanentes, diarias y semanales	85

8.2 Estrategias	90
8.2.1 Fase de reconocimiento	90
8.2.2 Fase de proceso: diseño e implementación de estrategias	103
9. Conclusiones	109
Anexos	114
Anexo A. Secuencia didáctica	114
Anexo B. Rúbricas	143
Referencias	178

Dedicatoria:

A nuestros amados hijos, para que esta experiencia sea un ejemplo y una oportunidad para fortalecer sus vidas. A ustedes que en cada paso nos acompañaron, como fuente inagotable de energía y amor.

Agradecimientos:

A Dios , por la oportunidad que nos diste en este camino, por abrazarnos y cobijarnos con tu dulce abrigo, en las situaciones que más lo necesitamos.

A nuestro asesor, por su acompañamiento, esperanza, enseñanza y alegría permanente.

A nuestras queridas familias, quienes nos apoyaron e impulsaron en cada momento, por su amor, comprensión y espera. Gracias por su colaboración y entrega en los momentos de nuestras ausencias. Gracias por darnos tanto.

Resumen

En los últimos años, en el campo de la lectura se ha adoptado por un enfoque interactivo y constructivista de este proceso, replanteando su esencia en la comprensión, añadiéndole una dimensión social y cultural, que la hace herramienta de conocimiento, de cultura, de la interacción con otros y su contexto, es decir no se discute en la actualidad que leer significa comprender, más que vocalizar las palabras que hay en un texto, es construir un significado. Por tal razón, si hablamos de lectura es hablar de comprensión, así, la lectura como proceso superara la decodificación y se enfoca en la comprensión, dentro de esta concepción se enmarca este proyecto, por lo cual se propuso desarrollar unas estrategias cognitivas y metacognitivas para fomentar la promoción y animación a la lectura en nuevos lectores desde una práctica social placentera y autónoma en ciclo 1. Inicialmente se realizó una caracterización de la población en tipos de lectores lo que llevo proponer y definir dichas estrategias, a partir de las cuales se diseñó una secuencia didáctica apoyada con actividades permanentes, dando como resultado el desarrollo paulatino de procesos reflexivos que contribuyeron a la formación de la autorregulación y autonomía, así mismo el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que articulen la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas discursivas afianzan habilidades que llevan a ejecutar acciones más reflexivas y críticas, estas estrategias para la lectura deben

ser sostenidas en el tiempo, de manera que el estudiante las descubra por sí mismo e inicie a desarrollar sus propios procesos otorgándole así al proceso lector su estatus de potenciador de habilidades y herramientas con las cuales el niño alcanzará la comprensión del mundo.

Abstrac

In the last years, the field of reading has opted for an interactive and constructivist approach in this process, rethinking its essence in understanding, adding a social and cultural dimension, which makes it a tool of knowledge, culture and interaction with others and their context, it means, it is not really discussed that reading means comprehension, rather than vocalizing the words that are in a text, it is to construct a meaning. For this reason, if we talk about reading, it is about understanding; and reading as a process will go beyond decoding and will focus it on understanding, this project is framed within this conception. For that goal was proposed developing cognitive and metacognitive strategies to promote and move the reading in new readers, starting from a pleasant and autonomous social practice in cycle. Initially was made a characterization of the population in types of readers, which led me to propose and define these strategies, from which was designed a didactic sequence supporting with permanent activities. Resulting in the gradual development of reflexive processes that contribute to the formation of self-regulation and autonomy, as well as the design and implementation of pedagogical strategies to articulate speaking, reading and writing as discursive practices strengthen skills that lead to execute

more reflective and critiques actions, these strategies for reading must be used over time, so that the student discover them by himself and begin to develop their own processes, giving to the reader process its status of enhancer of skills and tools which the child will reach the understanding of the world.

Introducción

La lectura es una construcción que nos pone en contacto con el mundo, es tan poderosa que nos permite acceder y apropiarnos de la información, de contenidos, pero también de la cultura. Isabel Solé plantea que “en los últimos años se ha adoptado por un enfoque interactivo y constructivista del proceso de la lectura lo cual la ha redefinido en su dimensión individual –cognitiva y afectiva– añadiéndole una dimensión social y cultural que la hace herramienta de conocimiento, de cultura y de la interacción con otros y su contexto” (p 11).

Dentro de esta perspectiva se enmarca este proyecto el cual busca crear e implementar, en estudiantes de ciclo I, específicamente de grado segundo, estrategias cognitivas y metacognitivas que a través de la lectura, den lugar a otros procesos importantes para esta población objeto de estudio que redunden en su construcción personal y de ciudadanía.

Así la lectura desde este nuevo enfoque replantea su esencia en la comprensión, añadiéndole una dimensión social y cultural, que la hace mediadora de conocimiento, de cultura, de la interacción con otros y su contexto, por tal razón, hablar de lectura implica reconocer la relación de dependencia existente entre la experiencia, los contextos y unas capacidades biológicas que se desarrollan a través de un largo proceso.

Desde la década de los ochenta se asume que lo que caracteriza a un buen lector es su capacidad para comprender los textos que pretende leer; leer, más que oralizar más que decir el texto, es construir un significado personal para la información que vehicula. (Solé, 2009, p.1),

Esta afirmación se orienta a reconocer que en la actualidad, leer significa comprender, más que vocalizar las palabras que hay en un texto, es construir un significado, esto es lo que se reconoce como sentido interactivo de la lectura, por ello, el transmitir este sentido, permitirá que el estudiante que se enfrente a un texto procese su información, la analice, la compare, realice inferencias, conecte esa información con una experiencia previa, es en ese momento que se cumplirá el objetivo real del proceso de leer. Lo que sugiere entonces, es que la lectura tome en la escuela otra dimensión para el estudiante y para el docente, esto es, encontrar en ella la oportunidad de aprendizaje, para despertar ese interés que la haga salir del contexto académico, para formar parte de la vida cotidiana, constituyéndose en un reto interesante, algo que los desafía, pero que es posible alcanzar con la orientación que se proporciona desde la escuela siendo protagonista simultaneo con el docente, desde el contexto y el núcleo familiar; en la medida que a los estudiantes se les brinde el estímulo apropiado en relación a la lectura, la verán como una posibilidad de conocimiento y así le encontraran sentido a leer.

Es muy estrecha la relación que existe entre una lectura comprometida con una motivación y una lectura exitosa, no cabe duda los estudiantes motivados le encontrarán sentido a leer, que perdurara para toda su vida, los estudiantes motivados hacia la lectura siempre tendrán mejores resultados académicos. (Solé, 2009). La relación entre motivación y éxito se basa en que se alimentan mutuamente, es decir los lectores más motivados son los que leen más y más seriamente, desarrollando más habilidad y gusto por leer acerca de diferentes géneros y temas, mejorando la comprensión, por tanto, responden mucho mejor a las exigencias académicas y sociales.

En la medida que vivencian este éxito su motivación aumentará, una alta motivación puede compensar los aspectos negativos que interfieren en la lectura, como lo es la falta de estimulación al interior de las familias, por lo que es muy común encontrar que los niños no cuentan con un ejemplo positivo relacionado con la lectura, es decir no ven a sus padres o personas cercanas leer, ni evidenciar algún interés hacia este proceso o utilizarlo como una estrategia para generar vínculos afectivos. En palabras de Isabel Solé (2009), "una elevada motivación puede llegar a compensar el impacto negativo de variables que tienen incidencia en la lectura, como un ambiente familiar poco estimulante; e incluso neutraliza la variable de género". (p.1)

De esta manera se resalta la importancia de la lectura, enfatizando en el placer de leer, posicionándola en un nivel de configuración muy amplio, ofreciendo a los estudiantes la idea que aprender a leer es interesante y divertido, además que les permite ser más autónomos y podrán ser exitosos no solo en las tareas escolares, ya que definitivamente un estudiante que sabe leer tiene un abanico de posibilidades a su disposición, por tanto, puede hacer eco en diferentes momentos de su vida, esta resulta una idea interesante que debe acoger a todas las instancias de la comunidad educativa.

“Entonces, el reto consistirá en pasar de las competencias básicas a experimentar la lectura y la escritura como experiencias culturales y sociales, lograr que los ciudadanos sean efectivos usuarios de la lectura y la escritura”. (Pérez, 2011, p. 80)

Para enmarcar la lectura desde este enfoque es necesario que el momento de la lectura contemple varias acciones como comparar, establecer relaciones, decodificar, comprender, inferir, entre otras; aunque contar con estas acciones previas del texto no garantiza la

comprensión y análisis, por tratarse de acciones necesarias, pero no suficientes, se requiere, entonces, una mediación por parte del docente para dinamizar el acercamiento a la lectura.

Además de los elementos intrínsecos y formales de la lectura se hacen necesarios factores que motiven al estudiante para encaminar la lectura como práctica, como experiencia, como parte de las necesidades como lector, donde se tengan gratas situaciones con la lectura. Se debe generar al interior de los colegios y las familias el “encontrar tiempo y espacio programados para el leer por leer, leer para uno mismo, sin otra finalidad que la de sentir el placer de leer.” (Solé, 1995, p. 4)

De esta manera, la lectura nos permite explorar la realidad y la imaginación, acercarnos a otras personas y a sus ideas, así como a la adquisición de nuevos aprendizajes, de la posibilidad de anclar la información que tengo y posibilitar la praxis entre la escuela, los contenidos y la cotidianidad.

Además, la lectura desarrolla habilidades comunicativas necesarias para el desempeño social, escolar y resolución de conflictos, por lo cual es vital reconocer el poder que tiene la lectura en el aula y que infortunadamente no se le da el estatus y reconocimiento que se merece.

Pero, solo contemplar esta mirada sobre la lectura puede sesgar su amplia concepción, saber leer tiene una importancia tan vital para el niño en la escuela que su experiencia en el aprendizaje de la lectura con frecuencia sella el destino, de una vez por todas de su carrera académica. Tal como lo dice Bettelheim, y Beltrán (1989) “lo que ha experimentado en la escuela hasta el momento en que se le enseña a leer solo es una preparación para aprender en serio; esto ha hecho que le resulte más fácil o más difícil triunfar en esta crucial tarea del aprendizaje.” (p.15), por tanto, la experiencia del aprendizaje de la lectura determina su relación con el mundo y la comprensión de las realidades.

Lo que evidencia entonces la necesidad urgente de articular procesos para que los conocimientos con que disponemos en la actualidad respecto a la lectura lleguen efectivamente a las aulas y se demuestren en las prácticas docentes.

Disfrutar de la lectura, aprender con ella, ser lector crítico y pensar sobre lo que se ha leído requiere un proceso arduo y comprometido que va desde cuando los niños escuchan a otras personas leer, cuando ven letras y saben que ellas significan algo, aun sin comprenderlas, cuando cogen un libro y deslizan su mirada por él, cuando su docente en la escuela le empieza a dar sonido a esas letras, aquí el proceso solo está empezando y la decodificación tarde o temprano los niños la realizan, con una carga emocional muy fuerte que en ocasiones los pueden hacer sentir exitosos o incompetentes.

En las instituciones educativas se tiene la concepción errónea que la adquisición del proceso de lectura se limita a los grados de ciclo inicial y además que leer es igual a decodificar, como lo hace ver Marianne Wolf cuando argumenta que:

...la asimilación de la lectura sigue una serie de pasos bastante ordenados, los cuales podemos estudiar <como si se trata de aprender historia natural o música> En efecto, me gusta pensar en las estrechas relaciones entre los elementos de la lectura como si fueran música: lo que se oye finalmente es la suma de muchos instrumentos, cada uno en buena medida indistinguible del resto, y todos contribuyendo al todo. El inicio de la lectura es el único momento de nuestra vida en que se distingue mejor cada uno de los músicos practicantes. (Wolf, 2008, p. 139).

Este es solo el punto de partida en la adquisición de experiencias lectoras con las que se alimentará el amor y placer por leer, pero este amor solo se expresará en la medida que se deje de asociar la lectura únicamente con unos contenidos académicos como única finalidad, sin trascender a todos los espacios vitales en los que un sujeto tiene que moverse, es indispensable ampliar esta visión y darle otro status a la lectura donde se rompa con ese esquema rígido de hacer preguntas solo buscando respuestas textuales.

Entonces, el aprendizaje de la lectura es uno de los principales retos de la educación, especialmente en el ciclo I de la educación formal, lo que nos lleva a plantear en términos de práctica social la lectura y la escritura y aceptar que este reto supone integrar en un solo

proyecto, con un sentido interactivo las relaciones existentes entre el docente, el estudiante y el texto.

El docente de los primeros grados de escolaridad debe tener como objetivo, fomentar la motivación y el placer de la lectura, para ello se requiere cierta reflexión sobre los conocimientos previos que poseen sobre lo que implica leer, lo que atribuyen a sus estudiantes y hasta como se concibe este como un sujeto activo y los que estos en realidad poseen.

Además, exige una reflexión frente a la coherencia de la enseñanza y de las prácticas de lectura ya que el discurso sobre este tema aparenta haberse introducido en la práctica de enseñanza, pero esto es superficial, parcial y engañoso. “Es muy considerable la distancia y desproporción entre los conocimientos que brinda la investigación y la práctica que se lleva a cabo en los centros.” (Solé, 2000, p.11), en relación con la lectura es evidente, que existe bastante teoría de la misma pero poco se refleja en las prácticas de la escuela.

Justificación

Es necesario formular estrategias a partir de las teorías que existen, con el fin de llevarlas al aula de clase, de tal manera que contribuyan al desarrollo de los niños y de los procesos lectores en ellos. Se pretende que estas construcciones que se hagan en este trabajo tengan una estructura clara en el ejercicio docente.

Se toma el primer ciclo, ya que aquí se enfatiza en la premisa que el aprendizaje se alcanza a partir de la experimentación y en las representaciones sociales de infancia y se busca valorar las acciones de los niños en la vida cotidiana y para alcanzar estos objetivos este proyecto toma la lectura como uno de sus ejes centrales, ya que se concibe a la lectura como una puerta para acceder al mundo, a sus conocimientos, a su riqueza y las relaciones que están enmarcadas dentro de nuestra humanidad.

En este inicio de la trayectoria escolar se sientan las bases de dicho proceso, para el resto de la vida los estudiantes. Durante este periodo los niños a través de la lectura como lo sustenta Maryanne Wolf (2008), logran experimentar nuevos sentimientos, lo cual los prepara

para comprender emociones más complejas que influyen en sus relaciones interpersonales e impactan progresivamente en el ambiente escolar, familiar y social, lo cual los lleva a sentar las bases para una de las habilidades sociales, emocionales y cognitivas más importantes que un ser humano puede adquirir; la capacidad de ponerse en el lugar de otro, “Alguien que desconoce las formas narrativas tiene menos capacidad para deducir y predecir. Si la tradición cultural y los sentimientos de los demás no se han experimentado nunca, comprender los sentimientos de quienes nos rodean es más difícil” (Wolf, 2008, p.126), es así, como se establece una relación recíproca entre el desarrollo de emociones y la lectura.

Consecuentemente es indispensable la relación de los niños con la literatura, que contribuye a un mayor grado de comprensión, el deseo de los niños de leer se refleja en su inmersión en la vida de la lectura, y su comprensión surge de todos los factores cognitivos, lingüísticos, emocionales, sociales y educativos del desarrollo previo del niño. En síntesis, un niño lector inicialmente desarrolla la capacidad para descifrar, para posteriormente comprender y en consecuencia aumenta su capacidad para sentir.

Al observar el panorama de los contextos de las instituciones educativas, emergen otras realidades, parece que se hubiese detenido en él tiempo, a pesar de contar con los aportes conceptuales de diferentes teóricos que apoyan la idea que leer es comprender, las prácticas en las escuelas siguen siendo las mismas enfocándose en el proceso de codificación y decodificación. Las expectativas de los maestros y padres es que durante los tres primeros grados de primaria el niño aprender a leer y, en los siguientes grados, lee para aprender, “los profesores esperan de ellos que tengan lo suficientemente automatizada la lectura para aprender más y más <por si solo> a partir de textos cada vez difíciles” (Wolf p.162), sin respetar la construcción de un proceso permanente en el transcurso de la vida y sin tener muy claro que en el proceso de lectura a su vez están inmersos dos procesos: el primero de ellos sería la enseñanza y adquisición del código que le permite al niño codificar y

decodificar, cuando se dice esto, es porque está haciendo un acercamiento a lo formal del código, aquí el niño lee las palabras pero no logra integrarlas todas para saber cuál es el contexto en el cual se desarrolla, esto desde la perspectiva de la decodificación, aquí aún no hay lectura; y el segundo es que después de estas adquisiciones, si hablamos de lectura es hablar de comprensión, así la lectura como proceso superara la decodificación y se enfoca en la comprensión. Se afirma que es lector, porque decodifica, será lector cuando comprenda y será así cuando contextualice cada palabra, no solamente con el hecho que las conozca, ya que yo puedo conocerlas, pero no puedo comprender nada de lo que leí, como sucede frecuentemente cuando se aprende otro idioma.

Es urgente dar el gran paso de la decodificación a la lectura, entendidos como dos procesos diferentes en la escuela, que se trabajan separadamente, pero cuando el niño lee y hay un contexto que le permite comprender, la situación de lectura es diferente; es importante hacer una contribución que permita replantear las estrategias tradicionales de enseñanza que no promueven la comprensión y hacen que los niños se aburran y tomen distancia de la lectura, no encontrando en ella todas sus bondades.

Por tal razón, se evidencia la necesidad urgente de articular procesos para que los conocimientos con que se disponen en la actualidad respecto a la lectura con un enfoque de comprensión lleguen efectivamente a las aulas y se evidencien en las prácticas docentes, ya que saber leer tiene una importancia vital para el niño.

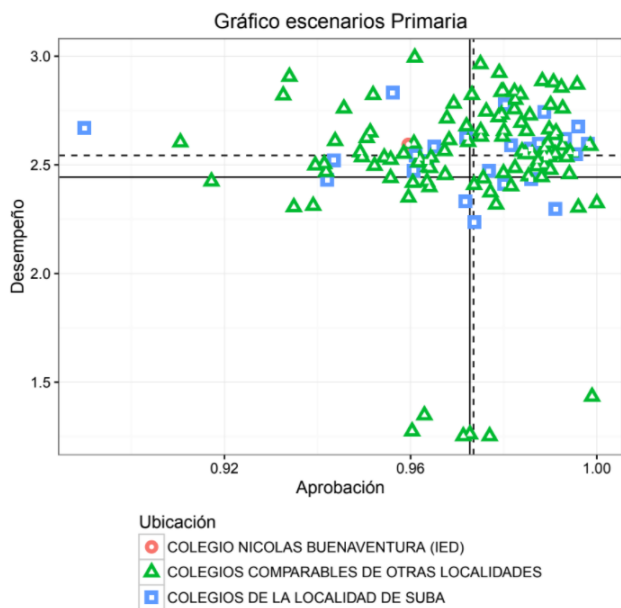
En la cotidianidad un maestro a pesar de contar con un amplio y muchas veces acertado conocimiento en lo que respecta al proceso de la lectura, se debe enfrentar en el contexto escolar a circunstancias particulares de sus estudiantes y de sus comunidades, que se alejan del deber ser de las metodologías, estrategias y enfoques utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Enmarcados en la realidad del aula, estas condiciones son altamente determinantes en lo que suceda dentro de ella, como lo es contar con una población en extra edad, víctimas del conflicto armado, pobreza, desplazamiento forzado, falta de apoyo y retroalimentación en sus hogares; dificultades permanentes y transitorias de aprendizaje, situaciones como abuso sexual, trabajo en niños, maltrato, abandono, entre otros y las propias dinámicas institucionales que limitan los tiempos de trabajo durante la jornada escolar, en fin, diferentes situaciones que le dificultan implementar, las estrategias que el docente idealiza, llevándolo a implementar otro tipo de estrategias más inmediatas para responder a todos en su clase pese a las características de su población, por ello este proceso investigativo pretende aportar con una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que puedan implementar los maestros al interior de sus aulas, que se ajusten a sus necesidades y a las realidades de sus estudiantes.

Para el diseño de dichas estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan el proceso de comprensión en la lectura que no se ha venido dando, se toma como referencia el Colegio Distrital Nicolás Buenaventura, donde se implementó el proyecto, esta institución está ubicada en la localidad 11, barrio suba villa Gloria, en el ciclo 1, de la jornada de la tarde, donde los estudiantes que están en un periodo de inicio de adquisición del proceso se quedan en la decodificación. Muestra de ello, son los resultados analizados para primaria en el documento de ficha de calidad educativa de dicha institución para año 2016 donde observa que:

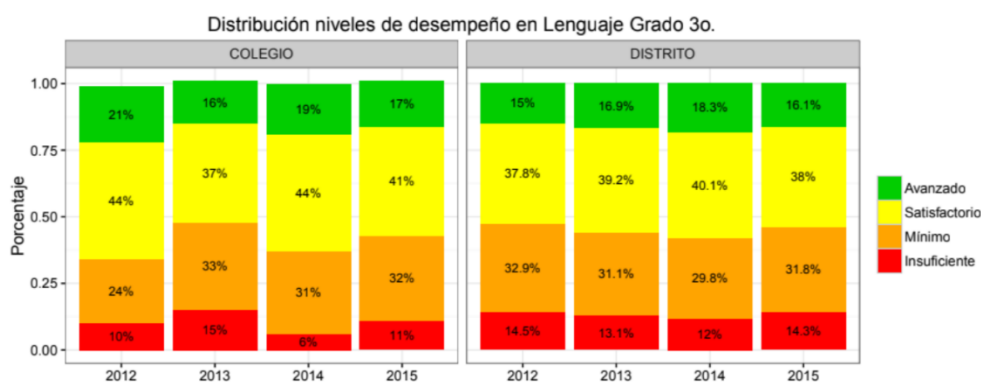
el desempeño del colegio es mayor que el desempeño promedio de los colegios del Distrito; sin embargo, las tasas de aprobación del colegio son menores que las tasas de aprobación de los colegios referenciados...Ahora bien, al comparar los resultados únicamente con los colegios del Distrito del mismo nivel socioeconómico, el desempeño del colegio es mayor; sin embargo, las tasas de aprobación del colegio son menores. pág. 14

4.2. Análisis de resultados Primaria



Fuente: ICFES. Cálculos: Dirección de Evaluación de la Educación

Las anteriores gráficas evidencian, que aunque el colegio obtuvo un buen desempeño en relación a otros colegios del distrito de Bogotá, también existió un alto índice de repitencia, lo cual implica, que un alto porcentaje de población estudiantil no alcanzó las metas propuestas en el marco su proyecto educativo institucional.



Fuente: ICFES. Cálculos: Dirección de Evaluación de la Educación

En esta gráfica se hace un análisis de resultados de las pruebas saber para primaria dando cuenta de una valoración de lo que es capaz de hacer un grupo de estudiantes, a partir de las

respuestas correctas, en este caso en el área de lenguaje, para el año 2014 tuvo un porcentaje de 6% en el nivel de Insuficiente (en este nivel se encuentran los estudiantes que responden de manera correcta las preguntas del primer nivel de dificultad, con una probabilidad menor al 50%), para el año 2015 arrojó un incremento al 11% en dicho nivel. Mostrando, así como desmejoró el desempeño de los estudiantes en esta área.

Teniendo en cuenta los resultados anteriormente descritos de dicho colegio, se generó la necesidad de implementar un proyecto con una situación didáctica específica, como la secuencia didáctica que contemplara estrategias para favorecer el desempeño en el área de lenguaje específicamente en el proceso de lectura. Es así, como se planea, organiza e implementa una secuencia didáctica con estudiantes del ciclo I pertenecientes al grado segundo, de la jornada de la tarde, con edades comprendidas entre los 7 y 8 años. Con familias constituidas por padre y madre y madres solteras. Algunas de estas familias vienen de otros lugares del país, sus padres se desempeñan como empleados operarios de empresas, servicio doméstico y oficios varios.

En este contexto se hace evidente el desinterés hacia la lectura por parte de los estudiantes y las dificultades en comprender lo que se lee, y es difícil salirse del esquema rígido de la lectura respondiendo a preguntas textuales con respuestas textuales, “No es pues extraño que su enseñanza constituya un reto no sólo para la escuela, sino para la sociedad en su conjunto. De forma coherente, los procesos instruccionales diseñados para promover la adquisición de la escritura y la lectura, continúan reclamando la atención de numerosos investigadores.” (Solé pág.1 2000), frente a este panorama desalentador relacionado, no solo con el desempeño académico sino por el desamor hacia la lectura o mejor un amor y un placer que aún no conocen y que limitan a los estudiantes, quienes asemejan leer como un medio para decir o reproducir las ideas de otros, no como un instrumento de interacción, comprensión, retroalimentación y de construcción del propio conocimiento, indispensables para

desenvolverse en la sociedad de manera autónoma y auto reflexiva. Es indiscutible la tarea de procurar motivar y dar sentido para los niños hacia la lectura, desde el colegio, esta es una tarea vital, ese es el inicio de la transformación de la perspectiva de los estudiantes, sus familias, y los maestros, cuando comprendamos la magnitud de la lectura asumiremos otra posición.

De esta manera la escuela tiene el desafío de desprenderse de las tradicionales prácticas, de cómo constituimos los retos del aprendizaje de nuestros estudiantes y de qué manera se ha reducido la enseñanza a un dominio instrumental, que lleva a que en el aula se ratifique la idea que leer es aprender a descifrar un código, aprender a responder a tareas específicas, a formar en las aulas lectores no funcionales, que lean por requisito , que respondan a las evaluaciones que están inmersas en su contexto académico, hasta las exigencias que los padres y los docentes, quienes no ofrecen las herramientas pertinentes para responder positivamente a dicho proceso.

1. Antecedentes

A partir de la realidad de la institución y de las consideraciones del enfoque abordado en este proyecto se realizó una revisión documental que llevo a recoger información de diferentes textos investigativos de trabajos de posgrado y de artículos, los cuales determinaron el camino a seguir, donde se abordaron temáticas estratégicas como la lectura y su enseñanza, así como estrategias específicas con relación a los procesos metacognitivos involucrados dentro del aula para el abordaje de la lectura desde una perspectiva sociocultural, donde se evidencio la importancia que se le debe dar en el aula a la lectura y el proceso de comprensión, así de cómo el docente puede proponer variadas estrategias para su implementación.

Emergieron dentro de la búsqueda documental cuatro categorías o descriptores fundamentales: caracterización del ciclo, lenguaje, cognición, metacognición y lectura, las cuales se desarrollarán a lo largo del texto.

En cuanto a la lectura, se realizó un rastreo documental de tesis de posgrado y artículos científicos, comprendidos entre los años 2009 y 2016, cuyo objetivo era acercarnos a las investigaciones con relación a los procesos de lectura y algunos componentes que ella conlleva, proporcionando elementos de reflexión en cuanto a qué temáticas se han abocado frente a las prácticas de lectura en el ciclo I y en cuáles de ellas debíamos ahondar y por supuesto cuáles investigar con una mirada mucho más aguda y profunda.

Cuando se aborda el trabajo relacionado con la dinámicas de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas de ciclo I, en cuanto a la lectura se refiere, existen una gran cantidad de autores y de teorías que marcan el permanente desarrollo de las actividades propias de esos

niveles, lo cual requiere una mayor cantidad de tiempo para la revisión de tal material, por esa razón se decidió acercarse a este concepto, luego de varios pasos en donde se intentó delimitar y afinar la mirada acerca del problema de investigación frente a las siguientes concepciones en torno en un primer momento a la lectura. De manera que se pueda construir un camino para el proceso de investigación.

Durante el proceso de revisión documental se encontraron hallazgos significativos que aportaron al proceso investigativo, los cuales encaminan y enrutan las posibilidades temáticas y teóricas que se pueden abordar, por ser parte fundamental del proceso o por considerarse que se requiere profundizar en algunos aspectos que no han sido tenidos en cuenta.

Este rastreo documental llevó a una búsqueda nacional en universidades como la Universidad Distrital Francisco José De Caldas en su facultad de Ciencias y Educación y la Pontificia Universidad Javeriana en su Facultad de Educación, además se realizó una búsqueda en otras universidades nacionales, pero no se encontraron en sus repositorios información relevante para el proceso de investigación, razón por la cual se enfocó la búsqueda en estos dos claustros.

Teniendo en cuenta la selección de documentos se llegó a establecer las siguientes categorías o descriptores emergentes de dicho proceso, quienes se obtuvieron a través de la categorización de los documentos hallados con relación a los partes que cada una de ellas nos aportaba a la investigación, para lo cual se realizó una matriz que organizó la información (ver anexo 1):

1.1 Caracterización del ciclo I

Requiere tener en cuenta características de desarrollo de los estudiantes en torno a sus diferentes dimensiones, para lo cual en el texto, reorganización curricular por ciclos, referentes conceptuales y metodológicos, presentado por la Secretaria de Educación de Bogotá, busco dar a conocer el cómo y porqué de un revolcón en el sistema educativo, el cual presenta a sus diferentes actores “la adecuación del sistema educativo a las exigencias del mundo actual y demandas de la sociedad con la división de los grados escolares en cinco ciclos” (SED, 2008).

Los ciclos académicos buscan guiar el proceso formativo de los estudiantes, creando objetivos que deben ser alcanzados al finalizar cada ciclo. Estos objetivos deben estar ligados a unas condiciones y estrategias dadas por la misma institución, que permitan a los estudiantes fortalecer sus conocimientos en las diferentes disciplinas y que así mismo, aporten a la formación de seres sociales con conciencia y valores culturales en pro a su desarrollo humano, social y cultural.

La caracterización que se realiza de los niños y niñas permite conocerlos mejor, orientando las metodologías, los objetivos y hasta la planeación de actividades. Para el primer ciclo se enfatiza en que el aprendizaje se alcanza a partir de la experimentación y en las representaciones sociales de infancia y se busca valorar las acciones de los niños en la vida cotidiana.

Dentro de los planteamientos que propone la Secretaría de Educación de Bogotá, en los aspectos cognitivos se tienen en cuenta los procesos comunicativos, el desarrollo creativo de sus funciones psíquicas y cognitivas, la construcción de su oralidad, procesos de representación, realización de actividades cognitivas específicas. Se inicia el desarrollo del pensamiento numérico, los procesos de escritura y lectura y la oralidad. El desarrollo

cognitivo de estas edades parte de la imitación que les generan imágenes, proceso en el cual el lenguaje juega un papel fundamental. “En este ciclo se debe trabajar por el rescate de la oralidad para construir la escritura. La actividad del lenguaje se materializa especialmente a través de la oralidad, que enriquece las experiencias de los niños y niñas, antes de la escolaridad, y posibilita nuevos aprendizajes.” (2008, p. 40)

El documento *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo* Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo (2010) nos presentan importantes aspectos para ser trabajados de modo permanente en el primer ciclo:

... construir la seguridad en su propia voz: (participar en diálogos en parejas, en grupo pequeño, en mesa redonda de toda la clase), para construir las reglas y pautas de la interacción: aprender a tomar la palabra, respetar el turno de la conversación, guardar silencio activo (escuchar para comprender), formular preguntas, pedir aclaraciones, responder preguntas. (p. 42)

Dentro de esta organización curricular, se propone al docente frente a las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje con niños y niñas de ciclo I de las instituciones educativas distritales, pensar en abrir el panorama teórico para abordar una gran variedad de conceptualizaciones en cuanto a aspectos que necesariamente se deben tener en cuenta, ya que es fundamental comprenderlos y analizarlos desde lo teórico, pero a su vez desde la misma práctica educativa.

Para tal fin intentamos delimitar, afinar y encaminar en este texto las configuraciones que los docentes dentro de su vida académica deben tomar como referencia para apuntarle a los propósitos de las situaciones de enseñanza de su quehacer y de las interacciones de los mismos estudiantes, entre sí, el medio, el conocimiento, el docente y en general de todo aquello que lo rodea.

1.2 Lenguaje

Pensar en el aprendizaje como forma para construir, comprender, reconstruir y hasta producir, nos lleva a acercarnos en segundo momento, a una concepción de lenguaje, entendido este como una facultad humana, organizada como sistema que nos permite representar, construir y significar el mundo. En términos de María Elvira Rodríguez, (2002) es una “facultad de los seres humanos que permite elaborar su representación del mundo natural y social, construyen los nexos en la interacción social y recrean sus experiencias mediante la configuración de nuevos mundos a partir de la significación” (p. 24).

Desde este enfoque, el lenguaje nos permite comprender que él es el que estructura los procesos cognitivos, de interacción, procesos sociales y culturales, así como los procesos de comprensión y análisis del medio al que se pertenece.

Por tal razón entender desde esta mirada el lenguaje, nos hace pensar que en la escuela las experiencias que se les ofrece a los niños deben proponerse potencializar los procesos que lleven al estudiante a ampliar sus campos de conocimiento, así como la manera en que interactúa, se relaciona y configura las distintas situaciones enmarcadas en espacios de construcción individual pero también colectiva, donde el lenguaje debe constituirse como el objeto pero a su vez en el medio a través del cual se enseña.

Al respecto, dentro de los referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo (2012), el texto dice que:

... no se aprende el lenguaje por segmentos, se ingresa directamente a los discursos, a prácticas complejas. Igualmente aprender los lenguajes no verbales, los gestos, las miradas, los movimientos y posturas corporales que acompañan a los enunciados que la gente produce. Esas son las prácticas de lenguaje, es decir, aquellas prácticas discursivas, sociales, situadas en los contextos culturales particulares en las que se usa el lenguaje. Prácticas que ocurren en el terreno del lenguaje. (p. 24)

Entonces se puede reflexionar acerca del lenguaje como una herramienta que nos permite significar, construir y representar las experiencias y retroalimentaciones que constantemente tenemos al estar en contacto con otras personas, lo cual nos lleva al desarrollo de pensamiento. Estos procesos nos permiten la adquisición de un sistema de signos verbales, no verbales y escritos, denominados lengua, la cual tiene una estructura, un significado y uso, que tiene unas funciones, representativas, comunicativas y estéticas que es lo que nos permite no solo hablar sino producir conocimiento.

Y es aquí donde, podemos contemplar la relación directa de conceptos que deben manejarse en los procesos de enseñanza, donde no solo se alude a la lectura como un contenido o un apartado que debe trabajarse por forma independiente, si no por el contrario, para trabajar de manera integral donde se establezca una relación directa y bidireccional entre lectura-escritura-oralidad.

Es decir, no solo es importante que el estudiante en el medio académico aprenda a leer y escribir, así como a argumentar sus ideas y opiniones, sino que contemplar estas prácticas en conjunto implica directamente que se apropie del código oral y escrito con todo lo formal que esto conlleva, pero a su vez que esta práctica propicie la posibilidad de participar de manera que se contemplen elementos fundamentales desde el uso social del código y que además se reflexione de las mismas dinámicas internas que allí se llevan a cabo.

Explorar y pensar nuestras prácticas educativas desde esta perspectiva, es reconocer que la lectura, la escritura y la oralidad, están lejos de abordarse como procesos de codificación y decodificación, donde alejarnos de esta óptica permite al docente y al estudiante, aprender de todas las circunstancias, desde la lectura de un cuento, hasta de la interacción con pares, creando de manera amplia la necesidad de construir escenarios generosos en experiencias comunicativas, no solo orales, si no escritas, donde los retos de aprendizaje que allí se

planteen lleven a la construcción y movilización del pensamiento y del conocimiento, de la resolución de conflictos, vistos estos como generadores de hipótesis, de inferencias y de soluciones posibles. A propósito, desde esta perspectiva, Brian Street (2.008), planteó que:

la cultura escrita es una práctica social situada. Toma en cuenta lo que hacemos con la lectura y escritura, además lo que opinamos al respecto, incluso afirma que nuestras creencias sobre la cultura escrita influyen sobre nuestro uso de la lectura y escritura...”, además propone que “la cultura escrita es una construcción múltiple, puesto que leer y escribir se logran de formas diversas y heterogéneas. (p. 24).

Aquí este autor, nos brinda un gran aporte frente a la cultura escrita, en cuanto al proceso que nosotros mismos hacemos entorno a la lectura y escritura y como nuestras creencias influyen sobre estos, de tal manera que se construye como un proceso no solo social, que nos brinda la oportunidad de autorregular nuestras prácticas, de analizar de qué manera se está aprendiendo, pero además que posibilidades tengo, como lector y escritor para reconfigurar la propia práctica en términos, de eficiencia y eficacia, de cómo usarla en un contexto específico, donde cabe resaltar la responsabilidad que tiene el docente y a la vez del estudiante, de la posibilidad de expresar la experiencia en términos de significación particular y colectiva de los mundos sociales.

1.3 Cognición y metacognición

Dentro de los aspectos fundamentales a considerar en la investigación, se tienen en cuenta conceptos de cognición y metacognición, ya que se considera que son estrategias vitales a tener en cuenta para los procesos de inmersión en la lectura como fuente de conocimiento del ser humano. De tal manera encontramos en el rastreo documental el artículo de Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición, quien refiere que: “Dada la estrecha relación existente entre aprendizaje y metacognición ... no es posible hablar de metacognición sin hablar de aprendizaje. Sin la pretensión de hacer una clara distinción entre ambas, donde se establecen sus interrelaciones”. (p.35)

Por tal razón, este artículo hace una fuerte alusión al aprendizaje y estrategias de aprendizaje desde los modelos cognitivos y constructivista, donde por ejemplo presenta el modelo de Brown y Campione (1996), que establece seis principios de aprendizaje, tales son: 1. Naturaleza activa y estrategia del aprendizaje, 2. Zonas múltiples de desarrollo próximo, 3. Base dialógica, 4. Legitimización de diferencias, 5. Comunidad de práctica, 6. Aprendizaje contextualizado y situado.

Finalmente, el texto recoge las ideas en primer lugar a los procesos cognitivos entendiéndolo como, según Vega (1984)

El pensamiento es una actividad mental no rutinaria que requiere esfuerzo. Ocurre siempre que nos enfrentamos a una situación o tarea en la que nos sentimos inclinados a hallar una meta u objetivo, aunque existe incertidumbre sobre el modo de hacerlo. En estas situaciones razonamos, resolvemos problemas, o de modo más general pensamos. El pensamiento implica una actividad global del sistema cognitivo, con intervención de los mecanismos de memoria, la atención, las representaciones o los procesos de comprensión. (p. 439)

Dentro del componente de metacognición, se encontró un artículo de Saiz, M. C., Carbonero, M. M. A. & Román, S. JM. (2014) que habla de la autorregulación como un componente fundamental dentro de los procesos metacognitivos, lleva a orientar el proceso entorno a la autorregulación como una estrategia mediada por la lectura, para posibilitar en los estudiantes herramientas que los lleven empoderarse de sus propios procesos y además para construirse y desarrollarse como nuevos lectores.

Con relación a esta temática, se encontraron tesis en el nivel de posgrados que recogen propuestas que se propusieron mejorar aspectos específicos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, donde las estrategias cognitivas y metacognitivas persiguen facilitar los procesos de interpretación y comprensión lectora en estudiantes, en una Institución Educativa Distrital de la Localidad de Puente Aranda.

El proyecto aprovecha las bondades de la política de Transversalidad del proyecto PILEO, para su implementación, el mejoramiento continuo de los procesos de lectura, la construcción de conocimiento y a su vez, favorecer el aprender a aprender desde la formación de lectoras intencionales, autónomas y autorreguladas. La apropiación de la cognición y la metacognición en los docentes para el acompañamiento y desarrollo de la interpretación y comprensión de lectura de sus estudiantes a través de la propuesta didáctica se presenta en cinco capítulos que conforman la investigación.

Este estudio investigativo permitió la transformación de las prácticas en el Proyecto PILEO el cual ahora responde a un proyecto intencional a través de la definición de objetivos y metas para la cualificación de la interpretación y comprensión de textos.

La implementación de la propuesta didáctica a través de estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura mostró avances en los estudiantes en la comprensión e interpretación de texto expositivos. La intervención explícita, práctica y guiada por parte de los docentes pretende ceder de manera gradual a las estudiantes la supervisión, el control, la evaluación de su proceso de la lectura para la formación de lectores intencionales y autónomos.

Otra de las investigaciones se realizó en el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño (Localidad 18). La que buscó fortalecer las estrategias de lectura por medio del análisis de la problemática, sustentada con la teorización. En esta propuesta se implementan tres secuencias didácticas las cuales permitieron fortalecer la comprensión lectora a partir de las estrategias cognitivas como: iniciación o tarea de reconocimiento, muestreo y selección, inferencias, predicciones terminación y corrección y estrategias metacognitivas como: el friso, el mapa conceptual y el resumen haciendo uso de la tipología textual narrativa por ser la más significativa para los estudiantes de básica primaria.

El proceso de lectura se fortaleció con la implementación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, las cuales ayudaron de manera significativa a las estudiantes en su aprendizaje y, a la docente investigadora, en la cualificación de sus prácticas pedagógicas. Además, el tipo de texto trabajado permitió acercar a las estudiantes al reconocimiento de la superestructura, macroestructura y microestructura de los textos narrativos, siendo evidentes en las producciones realizadas.

Desde este aspecto, la metacognición, se puede concluir que además de ser un proceso en el cual se reflexiona sobre la propia manera de aprender y que es abordado desde la escuela para comprender los procesos en los cuales el estudiante se halla inmerso en las dinámicas educativas y que además se toma con una orientación para caracterizar a los estudiantes, desde lo educativo es muy poco el abordaje que se le da con los procesos directos en el aula, específicamente en la lectura como parte del placer por hacerla, pero además de un componente fundamental para la adquisición de información que medie entre las interacciones del individuo, sus pares y en general en su contexto.

Así, se encuentra muy reducida la información documental que haga relación directa entre la lectura y los procesos de metacognición especialmente del ciclo I, aportando un espacio fundamental para la construcción de la investigación, donde la lectura permita ser una base para el proceso metacognitivo, potencializando nuevos lectores dentro de las aulas, trascendiendo a su contexto y sus posibilidades de vida.

1.4 Lectura

Gracias a la influencia del paradigma cognitivo, se evidencia un interés por la lectura, que hace una profunda reconceptualización de ésta, de lo que es y lo que supone su dominio, es decir, de su poder para promover nuevos aprendizajes, pero además de su carácter como eje del ámbito sociocultural del lector.

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta que desde la escuela, la formación de la maestro y hasta de las dinámicas de la institución a la cual se hace parte, la lectura permite abordarla desde diferentes miradas, es así como puede ser vista como un proceso de codificación, como un estándar básico de algún grado en particular, como una habilidad, como una competencia y como una práctica socio cultural, entre muchas otras; claramente abordarlas todas o varias al mismo tiempo, desbordaría un sinnúmero de actividades, de tiempo y de dinámicas propias de una investigación, se tiene como objetivo entonces, retomar y ampliar la perspectiva desde un enfoque socio-cultural donde se pueda construir la lectura como comprensión del mundo.

En esta línea de lectura, se encontraron documentos de grado donde establecen que la lectura en ciclo I como lo expresa Forero, M. (2016)

adquiere un valor especial, debido a que es en este ciclo, donde el niño avanza, significativamente, dentro de su proceso lector y encuentra el verdadero sentido que la lectura puede brindarle y, además, le permite reconocerse como lector en formación dentro de una sociedad cambiante y práctica”. (p.34).

Además, se presenta una propuesta didáctica de lectura (PDL) de Rojas, S y Urbano, E. (2016). Donde se orientan y unifica la práctica docente a partir de un proceso de reflexión acción entre los docentes de ciclo con el fin de fomentar la lectura en los niños de una Institución Educativa Distrital. Para ello se caracterizaron las prácticas docentes y se desarrolló un proceso de formación. Al final del proceso se construyó la Propuesta Didáctica de Lectura con la participación de los docentes y se estableció como proceso institucional para la enseñanza de la lectura.

Este trabajo de grado lleva a reflexionar acerca de las prácticas educativas donde se hace valioso rescatar el trabajo en aula por parte de los docentes, quienes escuchan a los estudiantes acerca de sus gustos, porque partiendo de ahí las lecturas se realizarán con un interés mayor, puesto que estarán buscando dar respuesta a sus inquietudes o ampliar la

información acerca de lo que ya conocen motivando desde temprana edad la investigación y la profundización en temas variados, es así como estructurando una buena práctica lectora en esos primeros años, se pueden conseguir objetivos claros frente al desarrollo del pensamiento y un alcance cognitivo mayor con los estudiantes y guiarlos a ser lectores autónomos, capaces de organizarse y dirigirse a un camino amplio, donde la lectura se convierta en su práctica cotidiana, ampliando la concepción que ellos mismos tienen de esta.

Los documentos revisados analizan que entre todo lo que se enseña en la escuela, nada tiene tanta importancia como la lectura, cuya trascendencia no tiene paralelo. El desempeño del niño se verá influido por sus capacidades e historial familiar, incluyendo esto su desarrollo del lenguaje, motivación y autoconcepto.

La lectura vista como placer debe contemplar aspectos relevantes y no necesariamente excluyentes, como la necesidad de adquirir el código, pero de relacionarlo también es fundamental, de la escogencia y pertinencia de los textos, así como de la preparación del docente.

Otra de las investigaciones halladas, es la de Loaiza, C. (2016), donde se realiza una indagación teórica en el campo de la promoción de lectura, parte de determinados indicios de su origen para observar algunos aspectos relevantes al llevar a cabo una práctica efectiva. Tiene en cuenta los postulados sobre sociedad educadora, que abren un terreno propicio para conceptualizar los lugares no convencionales de lectura y escritura como lugares que permiten el acceso a la cultura escrita, en este punto, propone el incentivo por la escritura como estímulo de expresión, puesto que en la práctica no se hace visible la motivación por la escritura.

Adicional, dentro del rastreo de documentación, se encontraron dos tesis que rescatan el proceso de oralidad, acorde a las temáticas que queremos abordar en nuestra propia

investigación, una de ellas es la de Cuervo D y Rincón C. (2010). Donde expone el análisis del estudio, que se enfoca en el desarrollo de la oralidad a partir de las situaciones didácticas diseñadas con el fin de hacer uso del lenguaje desde una perspectiva socio – discursiva, que busca que la lengua sea una experiencia significativa para acceder a los diferentes entornos sociales.

Teniendo en cuenta que la base de la investigación está dada por la experiencia docente, se recurrió a la Teoría Fundamentada para crear una forma particular de comprender lo ocurrido en el aula y de esta manera dotar de sentido los actos educativos en función del niño, el docente, el conocimiento y la didáctica. Es así como los resultados obtenidos permitieron visibilizar el poder de la palabra como elemento de participación, que afianza la identidad y seguridad en el niño, donde el docente se convierte en la garantía del método al disponer los escenarios comunicativos y el lenguaje pasa de ser un elemento instrumental para convertirse en el vehículo que media la construcción de conocimiento.

Luego se abordó un texto que recoge lecturas complementarias donde se expone un artículo de Ansalone, C. Heredia, L y Sarquis B, llamado un espacio de libertad: la lectura crítica con niños pequeños, donde se resalta que leer es una actividad cultural, una práctica comunicativa, sin desconocer que además responde a procesos cognitivos, biológicos o lingüísticos. Por tal razón se hace la invitación a trabajar en las aulas de manera que el estudiante aborde la lectura como un componente fundamental en su vida en comunidad, igualmente se requiere, preparar a los estudiantes para leer diferentes textos, leer en distintas situaciones y contextos, con relación al mundo y la sociedad cada vez más digital y plural.

En torno a las prácticas de los maestros la búsqueda de información llevó a un artículo de investigación de Villegas, M.S, (2015). Sobre el ciclo de la lectura que recoge la experiencia de un grupo de niños de bajos recursos económicos, cuyos padres de familia tendían a ser

ausentes en el acompañamiento en el proceso académico, esta experiencia consistió en aplicar estrategias específicas de lectura en estudiantes de primer grado, donde los docentes utilizan métodos tradicionales para la enseñanza en el aula, que no tienen en cuenta ritmos de aprendizaje, ni habilidades. Inicialmente se realiza un proceso de diagnóstico para evidenciar en que niveles de lectura se encontraban los niños, luego se organizaron en grupos según sus destrezas y habilidades, así como carencias académicas, con el propósito de mejorar su calidad lectora.

A continuación, se planearon las estrategias para abordar la lectura (predicciones, activar conocimientos previos, inferir, relacionar, hacer conexiones). Las estrategias utilizadas en todos los grupos acordes a su nivel fueron: lectura en voz alta, después una lectura compartida, y por último una lectura guiada. A las cuales se les denominó “Ciclo de la lectura”, quien arrojó resultados óptimos y favorables para el proceso lector de los estudiantes y a su vez para que ellos se sintieran exitosos, seguros y se observó el gusto por aprender a leer.

Este texto lleva a cuestionar frente a las diferentes situaciones didácticas que existen para planear y organizar el trabajo en el aula, en tan amplio campo se encontró como la experiencia sistematizada de una docente de aula de nuestro país (Rodríguez, S. (2014). Quien hace varios años viene registrando su experiencia en torno a la lectura y a la escritura, ofreciéndonos una posibilidad de enrutar nuestro trabajo de investigación, donde este texto responde a como se aborda lectura, escritura y oralidad, replanteando la práctica docente, con el objetivo de mejorar la forma en que los estudiantes reciben su proceso de enseñanza.

Cabe destacar que el texto plantea la idea de cómo formar estudiantes, que tengan competencias ciudadanas y la posibilidad de potencializar sus habilidades. Este proceso de transformación del aula y de construcción de una propuesta de trabajo para los estudiantes

implica una contextualización de los estudiantes en cuanto intereses, particularidades de los menores y de las necesidades de estos, entorno al lenguaje.

Por otra parte, se hace referencia en la manera en la que la docente organiza el trabajo dentro de la jornada escolar, para lo cual utiliza la actividad permanente diaria pero también semanal donde se estructura la práctica de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad. Además se dan ejemplos claros de prácticas del lenguaje que se realizan en las actividades permanentes del aula, tales como; conversación libre, conversación grupal, lectura en voz alta del docente, lectura silenciosa, lectura compartida, prepararnos para hablar, la lectura para la comprensión, el préstamo de libros, actividades para la utilización del nombre propio, elaboración de listas con los nombres de los estudiantes, asignación de responsabilidades, actividades para realizar diversos registros de escritura, hacer tarjetas y leer siguiendo la lectura con el dedito.

Para concluir este texto la autora muestra su experiencia frente a la planeación didáctica, donde se evidencia la postura conceptual del docente y que esta se refleja en las formas de anticipación y organización del trabajo lo que da respaldo a toda decisión didáctica tomada por el docente.

En esta búsqueda de antecedentes que dan soporte al trabajo investigativo se definieron algunas perspectivas, como por ejemplo, retomar la lectura como una práctica sociocultural en el marco del placer que esta aporta al lector, pero también de la necesidad urgente de replantear las prácticas docentes que en el marco de su transformación confluyan en la ruptura tan abrupta que existe entre un grado y otro; además en la oportunidad de formar lectores competentes, autónomos y asiduos, que escudriñen un texto por el placer de hacerlo, acercando de esta manera al estudiante a un mundo académico y social que ha de exigirle resultados en la medida que se halla inmerso en estos contextos. Así se da una amplia

muestra de las diferentes formas, investigaciones y teorías con las cuales se puede contar en nuestro saber y que hacer pedagógico.

Otro aporte fundamental que ofrece la búsqueda documental es la importancia que tiene la propuesta didáctica a escoger, la cual debe ser acompañada por actividades permanentes diarias y semanales para potencializar su implementación.

2. Planteamiento del problema

Al reflexionar sobre la manera que se diseñan e implementan las prácticas pedagógicas, su planeación didáctica, los roles que asumen tanto docentes como estudiantes en el aula, es posible observar el recorrido de cómo enseñar a los niños de primeras edades donde se establece la lectura como una práctica cotidiana, que confluye en la adquisición de los estándares, de los parámetros y contenidos propios de cada grado, porque además se hace necesario no dejar de lado el campo de la institucionalidad, de los mínimos requeridos y de lo que se exige en cada estamento educativo, lo que invita a preguntarse como docentes, de qué manera es posible replantear las prácticas en el aula, para establecer un verdadero cambio en los procesos de los estudiantes, además de cómo incidir en la lectura como una fuente de conocimiento, de relación con el otro, como puente entre el mundo o contexto y hasta consigo mismo.

Lo que genera la necesidad de apropiarse de estrategias específicas que recojan acciones particulares, donde se desplieguen los procesos de construcción del conocimiento, en este caso de la lectura, aporta elementos para orientar los objetivos en torno a las condiciones para formar lectores reflexivos, comprometidos que encuentren en la lectura una opción para aprender y para divertirse, en estos términos " pensar la lectura como experiencia (Larrosa, 1998), es pensar en un modo de leer que no está condicionado por algún propósito didáctico", es decir:

sin perseguir fines dirigidos a aprendizajes de alguna disciplina; por el contrario, leer como experiencia busca el desarrollo de la singularidad y el enriquecimiento de las formas particulares del lector, que favorecen la construcción de pensamiento y, por ende, su propia transformación, mediante las búsquedas personales y la validación de las múltiples miradas que le surgen al texto como efecto de las experiencias previas del lector. (Rodríguez, 2014, p. 34).

Desde esta perspectiva, se hace fundamental contemplar situaciones problémicas del aula que desencadenan momentos en los cuales la lectura se aborda desde un carácter instrumental lo que conduce a tener dificultades específicas en el campo de la comprensión.

De tal manera, se constituye la lectura en una herramienta más para adquirir y no cómo una competencia por desarrollar por medio de estrategias específicas que respondan a las necesidades de los estudiantes, de las temáticas, y en especial a las habilidades que se deben poseer para ser un lector efectivo y comprensivo.

Por ello es importante generar estrategias, en las cuales la lectura sea un puente tanto para adquirir conocimiento, como para la construcción personal, y para que esto se dé, estas estrategias deben tejer una estrecha relación con aspectos emocionales y motivacionales, los cuales la lectura, con toda su grandeza, tiene la potencia para desarrollarlos.

3. Pregunta de investigación

A partir del problema de investigación, las necesidades encontradas en el transcurso del proceso y las fuentes teóricas, quienes dan el norte a seguir dentro del proyecto, surgieron una pregunta de investigación y dos subpreguntas, tales son:

¿Cuáles estrategias cognitivas y metacognitivas fomentan la promoción y animación a la lectura para formar nuevos lectores en el ciclo I?

3.1 Subpreguntas

1. ¿Qué características lectoras tienen los niños del ciclo I?
2. ¿Cómo desarrollar desde la caracterización los elementos más relevantes como la base para definir las estrategias cognitivas y metacognitivas?

4. Objetivos

Luego de plantearnos las preguntas orientadoras de la investigación, surgieron los siguientes objetivos:

General

Desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas para fomentar la promoción y animación a la lectura en nuevos lectores desde una práctica social placentera y autónoma en estudiantes de ciclo I.

4.1 Objetivos específicos

1. Caracterizar los tipos de lectores en el ciclo I.
2. Proponer las estrategias cognitivas y metacognitivas a partir de las características de los lectores.
3. Definir las estrategias pedagógicas, cognitivas y metacognitivas para fomentar nuevos lectores

5. Población

Este proyecto de investigación se implementó en el colegio Distrital Nicolás Buenaventura ubicado en la carrera 103 b # 153 – 01, de la localidad 11 de suba ubicada al noroccidente de Bogotá, esta localidad tiene una vasta zona residencial, aunque con actividades de industria y comercio, se destaca por ser la más poblada de la ciudad, presentándose en ella los estratos medio y alto. El colegio colinda con la avenida ciudad de Cali y hospital de suba.

En su misión el Colegio Nicolás Buenaventura tiene como razón de su existencia, innovar y liderar procesos educativos, para conocer, comprender, apoyar, estimular y promover el desarrollo humano, científico, tecnológico y afectivo del educando hacia una

formación integral basada en procesos cognitivos, habilidades mentales, con orientación de proyecto de vida, en pro de un aprendizaje significativo y participativo, fundamentado en la vivencia de las dimensiones de desarrollo del ser humano: Axiológica, Antropológica, Formativa y Ético – moral. Y en cuanto a su visión el Colegio tiene como meta a cinco años consolidarse como una Institución Educativa de Educación Preescolar, Básica y Media con alto nivel de excelencia educativa, que ofrezca a los niños, niñas y jóvenes de Suba un Proyecto Educativo fundamentado en el cuidado del ambiente, el respeto por los derechos humanos, la construcción de valores, el trabajo en equipo y la utilización de las Tecnologías de la información y la comunicación como base para la formación de un ser humano integral y de un ciudadano generador de cambio y desarrollo en su entorno social, incluyendo el entorno rural de Suba.

La población objeto de estudio son estudiantes del ciclo I pertenecientes al grado segundo, de la jornada de la tarde, con edades comprendidas entre los 7 y 8 años. Con familias constituidas por padre y madre y madres solteras. Algunas de estas familias vienen de otros lugares del país, sus padres se desempeñan como empleados operarios de empresas, servicio doméstico y oficios varios.

Este grado segundo está conformado 37 estudiantes de ellos 15 niñas y 22 niños, dentro de ellos 4 estudiantes diagnosticados con condiciones especiales como lo son hiperactividad, déficit de atención, discapacidad cognitiva leve y síndrome de west. Así como 3 estudiantes con repitencia del grado segundo.

Se evidencia que estos estudiantes están en un periodo de adquisición del proceso se quedan en la decodificación y no poseen elementos, ni herramientas para llevar a la lectura en otro plano, además es importante resaltar que los estudiantes de este grado necesitan construir

estrategias cognitivas y metacognitivas para ir cimentando el proceso de comprensión, que no se ha venido dando.

6. Marco teórico

Basados en las realidades de nuestros estudiantes y en las necesidades emergentes del aula, así como en el rastreo documental realizado con antelación se recogen a continuación los teóricos que le dieron cuerpo al proceso investigativo desde enfoques que parecieran distanciarse desde sus postulados, pero que el proceso de implementación y de cohesión de ideas permitió encontrar un punto medio en el cual se complementan y apoyan entre sí.

Con relación a los referentes teóricos se toman cuatro categorías que definen la práctica, de tal manera se desarrollan a continuación postulados desde el campo de la lectura, la cognición y la metacognición y sus aportes a los procesos de lectura, la oralidad como eje transversal y la mediación docente.

6.1 El papel de la lectura

Leer constituye uno de los procesos de mayor impacto para la humanidad e indispensable, para desempeñarse, efectivamente en todos los aspectos de su vida, este inicia desde el momento de nacer, el cual se va alimentando de las experiencias proporcionadas en el transcurso toda su vida, y se sientan las bases de este proceso en la escuela, de lo cual dependen desarrollos posteriores.

La lectura es uno de los inventos más notables del hombre que se dio gracias a la capacidad del cerebro de establecer nuevas conexiones entre las estructuras preexistentes, así como de moldearse gracias a la experiencia. Wolf (2008)

Es sin lugar a dudas un proceso, que en su conjunto la unión de unos componentes biológicos, experienciales, familiares, escolares, le permiten a una persona llegar a descifrar un código y posteriormente llegar a la comprensión y la reflexión, lo cual se verá reflejado en

su desempeño en la sociedad en la que se desenvuelve y definirá los aportes que haga a su cultura.

El descifrar el código aporta a la vida de una persona, pero el comprenderlo la define, porque cuando se tiene la capacidad para reflexionar sobre lo que otros piensan, sobre lo que el mismo sujeto piensa, sobre sus acciones y la de los otros, se tiene una visión diferente del mundo que le permite pensar, participar y decidir influyendo en su comunidad, es decir, construir ciudadanía.

Apoyamos la idea que la lectura es la mejor invención de la humanidad, cuando nacemos, “no nacimos para leer” como lo expresa Wolf, es gracias a las experiencias y estímulos que el cerebro recibe, que se dará lugar a esta adquisición, la autora nos indica que leer activa una serie de procesos cognitivos de memoria y atención, así como procesos visuales, auditivos y lingüísticos.

El proceso de la lectura no depende de un programa genético directo heredado, es decir no hay genes específicos para la lectura, lo cual hace que el cerebro, busque la forma, de formar nuevos caminos para que aprenda a leer, por eso leer no es un proceso natural como el habla y la visión que están preprogramadas. Wolf (2008)

Por tanto, cuando el ser humano se enfrenta a la tarea de leer, el cerebro tuvo tres principios de diseño: la capacidad para establecer nuevas conexiones entre estructuras preexistentes; capacidad para crear áreas especializadas exquisitamente precisas, de reconocimiento de patrones de información, y la habilidad para aprender a recoger y relacionar la información; procedente de estas áreas de manera automática. Wolf (2008), es así como estos 3 principios son la base de la organización, la evolución, el desarrollo y a su vez de fracaso de la lectura.

Se evidencia que la perfección del cerebro le permitió adaptarse a las nuevas experiencias, que se le iban brindando en la medida que se fueron dando diferentes ejercicios de lectura y se fueron complejizando, hasta perfeccionarlo y permitir tener acceso a ellos, hasta llegar a la gran mayoría de las personas, llevándolos a pensar, deducir sentir y comprender a otros seres humanos, cambiando así el cerebro para siempre.

Tanto biológica como intelectualmente la lectura permite que la especie humana que vaya más allá de la información proporcionada para crear infinitos pensamientos.

Wolf (2008)

Como lo expresa esta autora la experiencia de la lectura activa los procesos de pensamiento, reflexión y a partir de ellos se desprenden una serie de relaciones que le permiten al ser humano “ir más allá “ en la comprensión de las relaciones que se dan en todas las cosas que se observan, se escuchan y lo que se vive, y gracias a toda esa experiencia y retroalimentación permanente, hace que un ser humano pueda llegar a la comprensión y la reflexión de sí mismo, de los otros y de lo que sucede a su alrededor, permitiéndole establecer cuáles son sus actuaciones, procedimientos, comportamientos y las formas como va interactuar en su contexto.

Ello dirige la mirada a los escenarios de la familia y el colegio y querer ver cómo se están alimentando todas estas experiencias, también cómo se están encaminando a los niños para que “vayan más allá”, es decir pasar todo el proceso de la codificación superando los aspectos formales y que utilicen estos insumos en su vocabulario, actuaciones, comunicaciones, relaciones y en general en la forma de desempeñarse en diferentes contextos y situaciones.

Es así, como leer requiere de un proceso de integración perfecto y mielinización, que se da, hasta los 5 años o después como lo menciona esta autora, que tiene que ver con un desarrollo sensorial y una riqueza de experiencias que le permiten al niño seleccionar,

organizar y relacionar, toda la información que le brinda el medio. En el contexto escolar encontramos que en este periodo de vida entre los 5 a los 7 años, se contempla el primer ciclo y de aquí surge la importancia que se le ofrezcan al niño experiencias que alimenten su proceso de lectura, en las instituciones educativas distritales, en este primer ciclo se dirigen los esfuerzos principalmente a hacer contribuciones a este proceso.

En este periodo de tiempo se marca fuertemente que, a través de los cuentos y los libros, los niños están empezando a aprender un repertorio de emociones.

Los cuentos y los libros son un lugar seguro para que se empiece a probar las emociones por sí mismo y, por consiguiente, son una contribución notable al desarrollo. En este caso se establece una relación recíproca entre el desarrollo de emociones y la lectura. (Wolf pág. 108)

Es en este contacto que se empieza a sentir y pensar lo que otros sienten y piensan, permitiendo dar inicio a esa riqueza en el fortalecimiento de las relaciones intra e interpersonales. Es un aspecto a destacar la influencia y aportes que ofrece la lectura a las dimensiones social y afectivo del ser humano, ya que se aprende a experimentar nuevos sentimientos por medio de su contacto con la lectura, la cual, al mismo tiempo, los prepara para comprender emociones más complejas.

El acercarse a las letras y a las palabras, no solo permite pensar más, sino que también sentir más. Por ello es tan importante darle un lugar prioritario a la lectura en ciclo I, ya que esto es lo que ofrece el maestro para toda la vida de sus estudiantes y de allí se ligan otros procesos.

Marianne Wolf, hace una importante y acertada apreciación, relacionada con la capacidad del niño, definida por las herramientas que se le han venido ofreciendo, para que se defienda, cuando algunos los niños ingresan al jardín infantil lo hacen habiendo oído y utilizado miles

de palabras cuyos significados ya han comprendido, clasificado y almacenado en su cerebro contando con ventaja en el campo de juego de la educación.

Otros en cambio a los niños a los que nunca se les lee un cuento, que nunca oyen rimas, que jamás se imaginan luchando con dragones o casándose con princesas, “tienen abrumadoramente en contra todas las apuestas”. (Wolf, 2008, p. 37)

Cómo se le puede exigir a un niño que nos explique algo si no cuenta en su vocabulario con un repertorio que le permita expresar, reflexionar de lo que lee, si antes no ha escuchado estas palabras, si no se le ha dado la oportunidad de encontrar en la lectura un espacio agradable que le permitirá conocer todo su mundo,

La riqueza de la dimensión semántica de la lectura depende de los tesoros que ya tengamos almacenados, un hecho que tiene importantes y a veces catastróficas consecuencias para el desarrollo de nuestros hijos. Los niños con más riqueza de vocabulario y asociaciones entre palabras extraerán de cualquier texto o conversación una experiencia substancialmente diferente a la de los niños que no tengan la misma riqueza lingüística y conceptual. (Wolf 2008, p. 25)

Por ello desde el colegio, se deben brindar estas oportunidades que aporten a la construcción de significados, que aumenten el repertorio de vocabulario, que le ofrezcan los suficientes estímulos auditivos y visuales que el niño posteriormente pueda utilizar en una conversación, en un juego, en fin, en cualquier tipo de situación. Aquí se evidencia una relación entre la lectura, el desarrollo cognitivo, la oralidad y la escuela, ya que cuando los niños son capaces de utilizar diversas formas semánticas y sintácticas en su propio lenguaje, también están capacitados para comprender lo que dicen y escriben los demás, las potencializadas capacidades cognitivas y lingüísticas que ofrece la lectura, proporciona unos cimientos únicos para la adquisición de muchas habilidades de comprensión que se reflejarán con el tiempo, cuando los niños empiecen a leer por sí solos.

Wolf (2008) establece una clasificación de tipos de lectores, como se refiere en la siguiente tabla:

Tipo de lector	Características relevantes
Lector incipiente	El principal descubrimiento en este periodo es que leer no es algo que uno aprende a hacer sin más. “La lectura incipiente es el resultado de años de percepciones que incrementan el desarrollo social y conceptual, así como un contacto acumulativo con el lenguaje oral y escrito”. (p.140).
Lector Novel	Empieza a comprender que esas palabras y letras que ve en un libro o texto corresponden a un significado, orden y lógica y que además existen unas reglas y estructuras formales del lenguaje escrito que debe aprender para alcanzar a ser lector como lo hacen las personas que están a su alrededor.
El Lector Descifrador	“Sabe lo que hay en una palabra”, (p. 145), es decir ya ha desarrollado un proceso donde maneja relaciones implícitas del código escrito e inicia a descubrir lo que está al interior del texto que lee
Lector de comprensión fluida	: “Acumula conocimiento y está preparado para aprender de cualquier fuente y descubre los nuevos significados de un texto más allá de las palabras”. (p.157)

Tabla 1: basada en texto: “En Cómo aprendemos a leer. Marianne Wolf”

Esta clasificación, es una útil caracterización de las etapas por las cuales una persona desde su primera infancia inicia y hace su recorrido en el proceso lector, ella nos demuestra lo que viene después, ese paso a paso que da cuenta de lo que ya se ha superado y lo que se ha logrado.

A su vez, evidencia la naturaleza del proceso de la lectura, inicialmente como lo muestra Wolf, en el lector incipiente, es en las experiencias con la lectura donde inicia el proceso, no es en la adquisición del código, sino en oportunidad que tiene el niño desde muy pequeño

antes de la etapa escolar, de tener contacto con la lectura, así experimenta cuáles son las letras, como se escuchan las palabras, leer las imágenes y sus detalles, sabe que allí pasa algo importante y que en torno a ello las personas hacen cosas para aprender y para divertirse.

Luego de esta etapa llega el lector novel, quien descubre que las letras corresponden con los sonidos de nuestro lenguaje, como lo dice Wolf “esta es la esencia del principio alfabético y la base para el resto del desarrollo lector” pág. 142. Es aquí donde el niño da inicio al arduo trabajo de aprender todas las normas de correspondencias grafema-fonema y esto implica también que descubre que eso tiene un significado.

Este es el inicio de una etapa trascendental para la vida de los niños, porque es el momento del ingreso a la escuela donde se le abrirá la puerta para que el niño inicie gracias a la ayuda de su mediador a descubrir el mundo de la lectura, acompañado de la adquisición del código escrito.

Este ingreso a una institución educativa y de los procesos que se desarrollen allí, decidirá su futuro no solo escolar sino personal y social.

En el texto aprender a leer, sus autores plantean como el ingreso a la escuela le ofrece una nueva dimensión a la vida de los niños, a la cual se enfrentan solos por primera vez. También como la educación se ha convertido en la mayor empresa de nuestra sociedad, está sumergida en una burocracia que sirve no solo para los intereses del niño, también a los suyos propios, que no siempre concuerdan con los de los niños, aun así, el niño reconoce la funcionalidad positiva para él de la escuela, influyendo en su posterior relación con el mundo. A través del maestro el niño entra en contacto con el sistema pedagógico y es del modo en que él le presente la lectura, incidirá determinadamente en el niño, si la lectura le parece interesante, agradable y valiosa, su esfuerzo será compensado con las ventajas que ella le brinda.

Se pueden analizar las implicaciones, la inmersión y proceso de enseñanza de la lectura en el desarrollo de los niños y por ende en el proceso académico. Es de vital importancia la manera como el docente introduce al niño no solo a la escuela sino al mundo de la lectura, así como la influencia de las estrategias implementadas por este, el determinadamente el apoyo y retroalimentación que se realiza al interior de la familia, como el niño reconoce el “entrenamiento” en el reconocimiento de las letras, y en este punto la verdadera función cognitiva de la lectura, que no se puede quedar en este entrenamiento sino que haga producir en los niños conocimiento y pensamiento reflexivo y crítico.

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. (Bettelheim, B, Zelan, K., & Beltrán, J, 2015, p. 29)

Cómo se hace llegar esta experiencia de la lectura a los niños de una manera placentera, tiene que ver con la motivación y el interés que el medio despierte en él, en este sentido Isabel Solé, hace grandes aportes al campo de la lectura, uno de ellos publicado en su artículo, El placer de leer, Solé, I., & Gallart, I. (1995), en el que los autores analizan la dimensión, personal de la lectura en la escuela, ubicándose en la enseñanza de la lectura, que “comprende enseñar a leer, enseñar a leer para aprender y enseñar a leer para leer” (p. 1), justificando la necesidad de promover en la escuela la lectura personal e implementar estrategias para fomentar el placer de leer.

Explican como las investigaciones realizadas a lo largo de las dos o tres últimas décadas establece un enfoque interactivo, en el cual leer es un proceso de interacción entre el escrito y el lector, guiado por los propósitos que mueven a éste, Aunque parezca una verdad evidente, señala que no siempre se ha actuado de acuerdo con ella en el ámbito de la enseñanza. En los

modelos que se articulan alrededor del texto, enseñar a leer se asimila fundamentalmente con enseñar a decodificar el texto, en cambio en los modelos que se centran en el lector, se ubica en un lugar muy secundario la enseñanza del código, dedicándose los esfuerzos a potenciar las hipótesis y el descubrimiento en el lector.

Solé, (1995) también refiere que para comprender un texto hace falta manejar el código, se debe leer textos diferentes para con diferentes objetivos, estos usos diferentes de la lectura deben encontrar un lugar en la escuela. Los maestros se preocupan más por cómo enseñar a leer y para que esa lectura permita aprender, la escuela requiere de convertir la lectura en algo motivante, que no solo permite acceder y apropiarnos de la información; también es un instrumento para el ocio y la diversión, una herramienta lúdica que nos permite explorar otros mundos.

Estos autores dejan claro que en la escuela y en la familia se debe hacer leer que responda a un deseo, más que a una obligación, así como el de enseñar que la lectura tiene una dimensión personal, lúdica y placentera que se debe dar a conocer a los estudiantes y después de conocida, "acompaña a las personas a lo largo de toda su vida, sin dejar nunca de alimentarse y de gratificar a quien la ejerce." (Solé, I., & Gallart, I. 1995), es así, como dentro de las aulas en las instituciones educativas y en los hogares se debe proponer organizar tiempo y espacio para "leer por leer, leer para uno mismo, sin otra finalidad que la de sentir el placer de leer." (p.3), como lo dicen los autores.

Es así como se nos orienta a encontrar la dimensión lúdica de la lectura, ubicándola como algo realmente significativo, encontrando en la ella una oportunidad de aprendizaje transversal a la vida, dejando de lado lo mecánico sin sentido," Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o

lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria (p.3), la lectura implica tal complejidad que hace necesario darle oportunidad a los niños de tener el contacto con ella, de forma que se queden atados a ella para toda la vida, es decir, como lo menciona Solé, la enseñanza de la lectura no debe hacer que su aprendizaje constituya una carga abrumadora para el niño, que lo haga sentirse incompetente para apropiarse de un instrumento que le va a ser tan necesario.

Por ello indiscutiblemente la lectura debe principalmente enfocarse tanto en la familia como en la escuela, en algo diferente al castellano del colegio o a los contenidos académicos, también y con más fuerza, poner en evidencia su dimensión lúdica, personal e independiente, en las cuales el niño encuentre la diversión, el entretenimiento y una opción para pasar su tiempo, dando lugar poco a poco a un afianzamiento que a lo largo de la vida tendrá a la lectura como fuente de aprendizaje y conocimiento.

Solé asegura que en los inicios del aprendizaje hay que estar atentos al hecho de que leer siempre implica construir un significado, y al hecho de que los niños poseen numerosos conocimientos previos que les ayudan a hacer esa construcción. Solé retoma a Ferreiro y Teberosky, (1979) “han visto letras en carteles, en televisión, en los productos de consumo habitual, en libros y diarios; tienen sus ideas acerca de lo que puede ser escrito y lo que no; utilizan sus hipótesis para aventurar lo que dice un texto; establecen relaciones entre lo escrito y lo ilustrado...saben, en general, que leer sirve para acceder a un mensaje” (p.5)

Para que esto se pueda dar un aspecto importante a tener en cuenta es la motivación la cual está implícita en el placer de leer, como se deja ver anteriormente. En su artículo Motivación y lectura, Solé habla que, para lograr una lectura comprometida, se deben tener motivos para leer, para ello influye el rol del docente, analiza como la motivación permite,

percibir que el problema en el contexto educativo no es sólo, de cantidad de lectura, sino de calidad, de cómo se lee.

Solé expresa que un buen lector, es un lector implicado, que desea leer y utiliza su conocimiento y estrategias para intenciones que siente como propias, no es que las condiciones externas no sean importantes, pero que sean estimulantes para un lector determinado depende del grado en que pueda atribuir sentido a leer, lo cual influye considerablemente en la comprensión.

La investigación cognitiva en lectura ha tenido “un desarrollo espectacular fruto de lo cual se conocen estrategias que permiten comprender un texto” (Solé, 2009), dejando ver que se deben tener en cuenta importantes aspectos como la motivación y el deseo, que influyen en lo que leemos y en cómo lo hacemos, encontrándonos, en una relación bidireccional entre la motivación y la lectura, así como el hecho de leer y de hacerlo bien, para uno mismo y para los demás, influye en la motivación. “La investigación cognitiva de la lectura dibuja el retrato de un lector que procesa el texto a múltiples niveles, que predice e infiere, que controla su propia comprensión y que puede, cuando es necesario, tomar decisiones tendentes a asegurar que sus objetivos de lectura se cumplan.” (p.1)

Los estudiantes hacen su autoevaluación respecto a su habilidad lectora en comparación con la de sus compañeros y se ven en ventaja o en desventaja en relación con ellos, así perciben su competencia en lectura. “La competencia lectora” es una de las variables más utilizadas para posicionar a los estudiantes en clase, a los otros, y a la propia persona respecto de los otros. La lectura motivada responde al deseo o a la necesidad de leer, y “posee por ello un componente de experiencia personal que la hace persistente ante las dificultades”. (Solé, 2008, p.1)

Solé da una importancia a la motivación y a la estrecha relación que tiene con una lectura exitosa:

“numerosas investigaciones ponen de manifiesto la estrecha relación que se establece entre una lectura implicada (que responde a un motivo intrínseco, comprometida) y la consecución de una lectura exitosa. Campbell y otros (1997, véase Guthrie y Wigfield, 2000), en un estudio de ámbito nacional, descubrieron que estudiantes motivados obtenían mejores resultados en lectura que otros compañeros igualmente capaces, pero menos motivados, en los tres grupos de edad (9, 13 y 17 años) que estudiaron. De hecho, los estudiantes de menor edad, pero con elevada motivación conseguían logros superiores a los obtenidos por los estudiantes mayores menos motivados”. (Solé 2009 p.1)

Es así, como esto evidencia la relación directa que tiene la motivación, con el placer hacia la lectura y por tanto en el proceso de comprensión que pueden alcanzar los niños dentro y fuera del contexto académico, permitiendo relacionar los contenidos académicos con la experiencia y con las ideas y conocimientos de otros que no necesariamente estén cercanos.

En el contexto académico, Isabel Solé establece que algunas condiciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienden a favorecer el dar de sentido a la lectura:

1. Los alumnos se comprometen más cuando los profesores enfatizan la importancia del proceso de aprendizaje y no sólo la de los resultados.
2. Los profesores cuyos estudiantes declaran sentirse más motivados les dan autonomía para escoger entre diversas opciones.
3. La lectura es más comprometida cuando se vincula a proyectos globalizados, a tareas académicas relacionadas con la realidad y a las que los estudiantes pueden dar sentido.

4. En todas las etapas, enseñar a usar las estrategias que contribuyen a una lectura competente (y a percibir esa competencia) es crucial para que la motivación no decaiga, y ésta es imprescindible para aprender a leer estratégicamente.

5. Interés, relevancia y accesibilidad de libros.

6. La implicación profesional y afectiva del docente incide en el compromiso y la motivación de los alumnos y ambos en su éxito académico. Encontrar motivos propios para leer es una tarea en la que intervienen, con responsabilidad distinta, la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto.

Solé presenta una serie de cuestiones que llevan a reflexionar sobre la práctica docente, que se reflejan en la realidad en el aula y que inciden directamente en la motivación de los estudiantes, ante lo cual es evidente lo fundamental del rol docente y su efecto en la construcción del proceso lector puesto que un gran porcentaje de estudiantes solo cuenta con estas posibilidades en el contexto de la escuela, dado que en sus hogares su experiencia con la lectura es mínima o nula debido a que en casa no tienen acceso a libros, en sus rutinas cotidianas no se establecen tiempos para leer, ni la lectura está involucrada en su experiencia personal, o sus padres o familiares no cuentan con experiencias de lectura, o interés hacia ella, que puedan ser transmitidas a los niños.

¿Estamos en un centro letrado? Tiene interés identificar quién lee, y qué, cómo y cuándo, en un centro educativo. ¿Leen los docentes ante y con sus alumnos? ¿Qué criterios guían la elección de los textos literarios y disciplinares que se ponen a disposición de los estudiantes? ¿Cómo se acuerdan los contenidos de la educación literaria? (Colomer, 2008) ¿Existen propuestas e intervenciones cuya finalidad esencial es invitar a los estudiantes a la lectura? ¿Existe tiempo y lugar para diversos tipos de lectura (asignada y de elección, personal y compartida, que contemple diversos géneros, diversas formas de organización, con

supervisión y autónoma...)? ¿Comprende la institución que educar a personas que puedan elegir leer para aprender, para disfrutar y para pensar, es un objetivo irrenunciable en la formación de ciudadanos autónomos y responsables y un indicador para analizar si su función educativa se cumple” (¿Solé 2009, p 4?)

Es así como la mediación docente posiciona y determina el futuro del proceso lector. Su labor pedagógica y empatía con los estudiantes permiten el interés hacia ellos, de esta manera, llega a conocerlos, hace seguimiento de sus procesos de aprendizaje, el establecimiento de metas para cada uno permite determinado grado de autonomía y control a los estudiantes, el reconocimiento que muestre ante sus logros y la ayuda que les proporciona para que éstos reflexionen ante sus éxitos y fracasos y puedan potencializar habilidades o superar dificultades.

Es importante que los profesores permitan a sus estudiantes escoger entre los libros que pueden leer o entre el tipo y la secuencia de actividades de lectura conectando así los intereses de los estudiantes con los textos. Esta autonomía desarrolla en el estudiante un mayor control y responsabilidad que influyen en su motivación e implicación con la lectura, también el vincular la lectura a proyectos, este en su dinámica colaborativa fortalece la motivación gracias a su componente afectivo y cognitivo.

Solé menciona que los alumnos se implican más cuando los profesores enfatizan la importancia del proceso de aprendizaje y no sólo la de los resultados, ello depende en gran medida si el proceso de evaluación se enfoca en el progreso de los estudiantes, en relación con el punto de partida del proceso y los factores que inciden tanto en sus éxitos y sus dificultades teniendo presente las causas internas como el esfuerzo, el tiempo dedicado, etc.

Está en manos del docente lograr una elevada motivación cuando los niños no han contado con experiencias gratificantes relacionadas con la lectura puesto que las

oportunidades que ofrezca el docente pueden llegar a compensar el impacto negativo que tienen incidencia en la lectura, como un ambiente familiar poco estimulante, o experiencias previas escolares, puesto que el docente dentro de su rol puede crear y fortalecer la relación entre motivación y éxito que se alimentan mutuamente, como lo menciona Solé:

“los lectores más motivados son los que probablemente leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad. Recíprocamente, el aprendizaje y la percepción de competencia aumentan la motivación, así que con frecuencia los estudiantes que aprenden son los más motivados, los que se implican más en la lectura”. (Solé 2009, p 1)

Es así como esta autora nos permite ver que una lectura motivada responde al deseo o a la necesidad de leer, y por ello cuenta con un componente de experiencia personal que la hace persistente ante las dificultades dando lugar a realizar lecturas de diferentes géneros, de diferentes temas en cualquier contexto. “Esta lectura es indisociable de la curiosidad por lo que se lee, la implicación y un cierto gusto por los retos” (p.1)

Solé explica que en todos los ciclos y etapas sin excepción se deben enseñar estrategias de lectura que capaciten para leer y disfrutar, así como para obtener información y aprender, para adoptar una perspectiva crítica ante lo que se lee y para pensar. No es real asumir que se aprende a leer exclusivamente en un ciclo de la escolaridad y que ese aprendizaje únicamente deberá aplicarse a textos y contenidos escolares. Si los alumnos no conocen las estrategias que necesitan, difícilmente estarán motivados para leer.

6.2 El papel de la cognición y la metacognición

A través del tiempo son muchas las investigaciones que se relacionan con la cognición y la metacognición dentro de los procesos académicos y aunque son varios los teóricos que se acercan a estas temáticas y que hacen referencia a sus conceptualizaciones, este apartado se

refiere directamente a John Flavell (1985) y Buron Orejas (1994), quienes se acercaron directamente a estudios que rescatan componentes fundamentales para esta investigación.

Estos dos autores coinciden como muchos otros, en definir de forma muy amplia la metacognición como la capacidad que posee una persona para controlar y asumir su propio aprendizaje e implica que el individuo:

- ✓ Adopte una actitud consciente frente a una tarea de aprendizaje y ante lo que debe aprenderse.
- ✓ Seleccione, despliegue y modifique las estrategias a medida que se involucra en un aprendizaje.
- ✓ Conozca lo que significa pensar y aprender efectivamente.
- ✓ Internalice las condiciones bajo las cuales aprende y piensa de manera efectiva.

En tal orden de ideas dentro de la perspectiva Psicológica Cognitiva Flavell (1976) lo define como:

el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos... la metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto (p. 21-22).

Teniendo en cuenta esta definición Flavell (1976) construye un modelo el cual integra cuatro componentes (p 82):

- 1) Conocimiento metacognitivo, que incluye tres aspectos de la actividad cognitiva: la persona, la tarea y las estrategias. Se refiere a las estrategias como uno de los tres aspectos de la actividad cognitiva que es posible conocer (persona, tarea y estrategias), lo que implica advertir cuán efectivos son los procedimientos que utilizamos para abordar una tarea.

- 2) Experiencia metacognitiva: el conocimiento metacognitivo así entendido se va desarrollando con la edad: a medida que los niños crecen van aumentando tanto el tipo como la complejidad de las estrategias que conocen y pueden emplear. No obstante, los niños pequeños fallan en la utilización de este tipo de estrategias, lo que puede venir explicado desde la diferencia entre conocer y utilizar.
- 3) Metas cognitivas: los niños pueden conocer la existencia de ciertas estrategias, pero no emplearlas de forma autónoma a no ser que el adulto esté regulando esta actividad, es decir, les esté orientando en el desarrollo de los procesos de planificación. Es lo que se ha denominado diferencia de aplicación Flavell (1981) considera que dicho déficit se debe a que la capacidad de responder a fines cognitivos se va desarrollando con la edad, la cantidad de conocimientos que el sujeto va adquiriendo, la organización y generalización de dichos conocimientos, el incremento de las conexiones entre medios– fines y el propio conocimiento metacognitivo.
- 4) Estrategias: diferencia dos tipos de estrategias: cognitivas y metacognitivas: son cognitivas cuando se emplean para hacer progresar la actividad intelectual hacia la meta y son metacognitivas cuando su función es supervisar ese progreso.

Posteriormente, distingue dos tipos de fenómenos metacognitivos: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición. El conocimiento sobre la cognición se refiere al aspecto declarativo del conocimiento (saber qué) y ofrece a la persona una serie de datos sobre diferentes aspectos de la cognición (procesos de lectura, de escritura, de memoria, de resolución de problemas, etc.).

Con directa relación al concepto que maneja John Flavell, Javier Buron Orejas define que “esencialmente la metacognición es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales. Quizá sería mejor llamarla "conocimiento

autorreflexivo " (1988, p 10), puesto que se refiere al conocimiento de la propia mente adquirido por autoobservación "intracognición" (Buron, 1988), para diferenciarla del conocimiento del mundo exterior; pero estas denominaciones, que son tal vez las más cercanas a la realidad que se investiga en la metacognición, tampoco serian afortunadas, porque el mundo interior del hombre también está integrado por sentimientos y emociones, y ningún autor incluye estos aspectos en el ámbito de estudio de la metacognición.

Dentro de los aportes que nos ofrece Buron (2002, p15), es el de las operaciones que estas implícitas en el aprendizaje, las cuales son:

META-ATENCION	Conocimiento de los procesos para la acción de atender, a que hay que atender, qué hay que atender para atender, cómo se evitan las distracciones. Este conocimiento es el que permite a la persona darse cuenta de las distracciones y poner los remedios (Autorregular o controlar)
METAMEMORIA	Es el conocimiento que se tiene de la propia memoria: su capacidad, sus limitaciones, que hay que hacer para memorizar y recordar, cómo se controla el olvido, para que conviene recordar, que factores impiden recordar, reconocer la memoria visual y la auditiva. Es el conocimiento de la fragilidad de la memoria, la que nos lleva a controlar o regular el olvido.
METALECTURA	Es el conocimiento que se tiene sobre la lectura y de las operaciones mentales implicadas en la misma: para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué impide leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros. Un elemento importante de la meta lectura, es el conocimiento de la finalidad por la que se lee y lo es porque el objetivo que se busca al leer determina como se lee. El conocimiento de la finalidad determina cómo se regula la acción de leer.

METACOMPRESION

Es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla: qué es comprender, hasta qué punto comprendemos, qué hay que hacer y cómo para comprender, cómo deducir, imaginar, memorizar, etc. La metacomprensión es quizás el aspecto más importante del aprendizaje.

Tabla 2: Tipos de operaciones mentales implícitas en el aprendizaje según Buron Orejas (2002)

La perspectiva que nos brindan estos dos autores permite reconocer aportes valiosos para los docentes, entre ellos encontramos que se puede tener una idea clara y concreta de lo que quiere que logre el estudiante en una tarea específica; saber de qué manera debe trabajar el estudiante para que logre el objetivo propuesto; enseñarle a hacerlo; y tener los recursos para saber si el estudiante hace lo que se le pide.

En relación a la lectura y los procesos de cognición y metacognición Isabel Solé (1993), en el artículo “de la lectura al aprendizaje”, considera que las estrategias responsables de la comprensión de textos permiten el “aprendizaje incidental” (p.1), que es producto de la lectura, así como su utilización consciente e intencional las convierte en estrategias de aprendizaje por lo que su uso debe ser enseñando en el contexto de las actividades escolares habituales.

La autora explica estrategias y componentes metacognitivos involucrados en el proceso de lectura:

1. De la claridad y coherencia de los contenidos de los textos, de la familiaridad con su superestructura y de que el léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto.

3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y recuerdo de lo que lee, para detectar errores y para encontrar vías de solución para ellos.

Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación del texto y que el lector sea consciente qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra, de esta manera, argumenta que:

Nos encontramos desde luego muy lejos de un problema de traducción. Leer aparece como una actividad cognitiva compleja que implica un considerable "movimiento intelectual", en el que seleccionamos, utilizamos y modificamos nuestros conocimientos. De ahí, el poder de la lectura no sólo para entusiasmarnos y conducirnos por derroteros insospechados y fantásticos sino también para algo quizá menos poético, pero igualmente fascinante: para aprender. Aprendemos cuando leemos, y con mucha frecuencia, además, leemos para aprender. (Isabel Solé (1993, p. 1)

Así podemos concluir que todos los lectores aprenden algo mientras leen, y eso es distinto en cada uno. Aquí entran en juego los procesos de metacognición, los cuales aportan información sobre el proceso emprendido y es utilizada por los estudiantes para regularla y ajustarla progresivamente. Para leer y comprender resulta necesario disponer de "esquemas de conocimiento", es decir, "de conjuntos de representaciones más o menos organizados y complejos sobre el tema que es objeto de lectura o sobre temas afines, que facilitan o, a veces, por sus características, dificultan la comprensión." (Solé 1993, p.2)

Las estrategias en sí mismas o el pensamiento estratégico implican los componentes metacognitivos, en este sentido Solé retoma las ideas de Pozo (1990), cuando indica que:

En mi opinión, y siguiendo a Pozo, las estrategias de aprendizaje necesariamente deben ir acompañadas de componentes metacognitivos que permitan al sujeto planificar y evaluar su actuación. Sin este componente, resulta abusivo hablar de estrategias y es más adecuado considerar que el aprendiz ejecuta o ejercita de forma fundamentalmente mecánica el curso de una acción. (Solé 1993, p.3)

Es importante para el proyecto tener en cuenta el tema de las estrategias en lo cual Solé junto con Gallart explican la lectura como un instrumento para el aprendizaje, por lo cual

surge la necesidad de enseñar las estrategias que permiten comprender y aprender lo que se lee puesto que la lectura implica la comprensión y ésta es imprescindible para realizar aprendizajes significativos, comprender implica poder atribuir significado a lo nuevo, relacionarlo sustantivamente con lo que ya se poseía integrándose a la estructura cognitiva.

Dándole continuidad a la relación entre lectura y metacognición, Gallart (1993), en su artículo “lectura y estrategias de aprendizaje” analiza la lectura como un instrumento para el aprendizaje y define, analiza estrategias de aprendizaje y su aplicación a los textos escritos para cuando se lee para aprender, el proyecto retoma la importancia del planteamiento de estrategias específicas para la lectura que se enseñen y se enseñen a tiempo, así no se limita la lectura solo para lo académico ya que cuando se aprende a leer, se empieza a utilizar la lectura como medio para aprender. Se dedican muchos esfuerzos en el primer ciclo en su aprendizaje inicial, y se considera que el estudiante ya ha aprendido a leer y que va a poder utilizar la lectura para aprender y comprender textos y para cualquier otra finalidad que se proponga, pero la realidad es otra. No se evidencia en nuestra población comprensión en lo que leen ni motivación, ni interés por leer, no encuentran en la lectura nada placentero.

Todo el proceso de aprender con o sin intención, no resulta posible sin la implicación activa del estudiante; se requiere entonces que éste encuentre sentido a leer, los autores abordan un aspecto importante relacionado con esto y es que para leer, los aspectos de tipo emocional y afectivo son fundamentales, el autoconcepto y autoestima influyen poderosamente en la capacidad de darle sentido al reto de leer y aprender, y que los resultados que obtenemos en esta tarea contribuyen a conformar tanto el conocimiento que tenemos de nosotros mismos como el grado en que nos valoramos.

6.3 El papel de la oralidad

La oralidad tiende a confundirse con aquello que 'se dice oralmente', y no es solo eso. El hablar de oralidad es ir más allá, es la palabra como fuente de aprendizaje que se potencializa con la práctica social y cultural construyendo conocimiento.

La conceptualización de oralidad que se hace desde Walter Ong:

la oralidad se materializa en la voz, en el habla y es de todo natural para los seres humanos; ya que independientemente de la cultura toda persona sin impedimentos físicos o psicológicos aprende a hablar. La palabra oral es la primera que ilumina la conciencia con lenguaje articulado (...) y une a los seres humanos entre sí en la sociedad. (Ong 1987, p. 172)

Para Yolima Gutiérrez (2018) “La oralidad es una práctica social y cultural de naturaleza dialógica y multimodal; se invoca como prácticas de oralidad o acciones vivas, transformadoras y de sentido ético, socio político y estético con características propias del contexto cultural”.

Estos autores conceptualizan la oralidad como eje central de la comunicación, la interacción y la constitución del sujeto, que finalmente construyen sociedad, teniendo como herramienta principal la palabra oral y a partir de ella surgen diversos modos de pensar, actuar establecer relaciones conceptuales y emocionales acompañada por elementos socio históricos, culturales, políticos y a su vez por aspectos formales de la lengua oral. La palabra hablada es la permite que las personas, establezcan vínculos sociales y afectivos conformando grupos y relaciones en diferentes ámbitos en los que se desenvuelve un ser humano.

Yolima Gutiérrez (2018) ubica a la oralidad desde una perspectiva social y cultural de naturaleza dialógica “por cuanto compromete el reconocimiento del encuentro y desencuentro con otros, la capacidad para resolver problemas, asumir posturas críticas, sopesar replicas o

tomar decisiones razonadas por los miembros de una comunidad en un determinado contexto social, cultural e histórico”.

Esto deja ver como la oralidad es uno de los caminos para la reflexión del pensamiento y de las acciones, repercutiendo en la forma que un sujeto se desenvuelve con sí mismo y con los otros.

Dado lo anterior, cuando se hace referencia a la oralidad, es hablar de la voz, la expresión, la cultura, la experiencia, el pensamiento, el sentido, el sentimiento, todo ello relacionado con una actividad lingüística, social y cultural, cuya complejidad ha contribuido a las extraordinarias elaboraciones que ha hecho la humanidad a lo largo de su historia. Es decir, desde una perspectiva sociocultural, la oralidad se ubica como la base para la construcción de sociedad, donde se asumen las prácticas lingüísticas como prácticas sociales y es uno de los medios principales para el fortalecimiento de las identidades culturales y producción del conocimiento.

A su vez, María del pilar Núñez (2011), afirma que el lenguaje oral es la principal fuente de comunicación humana, igualmente que el lenguaje favorece de manera fundamental el desarrollo de la persona debido al papel que cumplen la estructuración del pensamiento, en la apropiación de la realidad por parte del ser humano, lo cual le permite desempeñarse en el contexto en él vive y es un medio para el fortalecimiento de las identidades culturales.

Entonces, se puede reflexionar acerca del lenguaje como una herramienta que permite significar, construir y representar las experiencias y retroalimentaciones que constantemente se tiene, al estar en contacto con otras personas, lo cual lleva al desarrollo de pensamiento. Estos procesos permiten la adquisición de un sistema de signos verbales, no verbales y gráficos, contemplados en la lengua, los cuales tienen una estructura, un significado y uso,

que tiene unas funciones, representativas, comunicativas y estéticas que es lo que posibilita no solo hablar sino producir conocimiento.

Es importante destacar que esto solo se adquiere a través de la experiencia, por ello la oralidad está enmarcada en un enfoque socio-cultural, el estar en contacto con otras personas es lo que da lugar a la adquisición de la lengua ya que se aprende sin necesidad que se esté diciendo como se habla, los nombres de las cosas o explicando para que sirven; el contexto en el cual se desenvuelve el sujeto juega un papel muy importante para estos procesos de adquisición, por ello es muy importante la riqueza de las experiencias que se le ofrecen a los niños, estas experiencias se convierten en oportunidades de aprendizaje y comprensión de cómo funciona el mundo, determinando el desarrollo de pensamiento.

Ello indica la gran importancia que tiene la oralidad en los primeros años de vida y cómo se deben privilegiar estos procesos como base de desarrollos posteriores; el enfatizar en el desarrollo de la oralidad le da la oportunidad a los niños de ampliar no solo su vocabulario sino el establecimiento de relaciones entre las situaciones, las acciones, las palabras y sus significados, llevándolos a una mejor comprensión, dándoles las herramientas para responder a lo que el contexto familiar, social y académico cotidiano le demanda

Marianne Wolf (2008) en su texto como aprendemos a leer resalta la importancia que tiene la oralidad en los desarrollos posteriores de un niño y en particular para el proceso de la lectura y de cómo tanto el desarrollo de la oralidad como el de la lectura están íntimamente conectados, utilizando la expresión “el rico se hará más rico y el pobre más pobre” (p. 156), refiriéndose a la importancia de ofrecerle al niño las oportunidades para que su oralidad sea cada vez más rica, marcando aspectos importantes a lo largo de estos desarrollos y proporcional a la calidad de dichas experiencias.

Estas experiencias base para los procesos de oralidad tienen su origen en el ámbito familiar, acompañado de un componente afectivo, esta riqueza experiencial posicionara a los niños en ventaja o desventaja en dicho proceso, puesto que la interacción del lenguaje oral, el conocimiento y el lenguaje escrito hacen de la primera infancia “uno de los momentos más fructíferos para el progreso lingüístico”. Wolf (p.106), para que este sea optimo influye la cantidad de tiempo que un niño escucha leer a sus padres y a los demás seres queridos ello, “predice con bastante exactitud el nivel de lectura que alcanzaran años después” Wolf (p.104), así poco a poco los niños inician nombrando los elementos destacados de su mundo, adquiriendo conciencia que todo tiene su propio nombre dando lugar a cambios cognitivos.

Este proceso de los primeros años de vida Wolf lo denomina “genio lingüístico” y estos elementos de la lengua hablada posteriormente son incorporados a otros procesos sociales, de lectura y escritura alimentados por las emociones y a su capacidad para comprender a los demás, todos estos factores son potenciados o desatendidos por el entorno familiar del niño.

Es así como la oralidad y las conceptualizaciones que se desarrollan en simultaneo gracias a la experiencia son las que darán lugar a la lectura, como lo indica Wolf, es importante enfatizar como son las contribuciones inicialmente de la familia y posteriormente en conjunto con la escuela, para que el cerebro inmaduro del niño pueda establecer estas relaciones, con la rica información proporcionada por el entorno, el cual brinda las herramientas para que primero empiecen el nombrar los objetos, y más tarde gracias a un vocabulario adquirido a través de la experiencia oral, es decir con esta oralidad enriquecida el niño empezara a nombrar las letras “estos son los primeros capítulos del nuevo y reestructurado cerebro alfabetizado” Wolf (p.107), como lo expresa Wolf, así los conceptos de los niños cambian gracias a la experiencia al mismo tiempo que su lenguaje, avanza su desarrollo conceptual “invisible” dando lugar a construcciones sociales y culturales.

En el ámbito educativo históricamente la oralidad ha estado relegada, otorgando un mayor estatus a la lectura como decodificación y a la escritura, puesto que no se hace una distinción entre lo oral y lo escrito. El enfoque de la oralidad se encasilla en hablar correctamente centrándose en los aspectos formales como la entonación y la elocuencia, es así como se considera que el hecho que el estudiante hable supone un desarrollo oral y por tanto cuando ingresan a los colegios cuentan con una comunicación oral y el docente se centra en leer y escribir, para Ana Rosas y Yolima Gutiérrez (2008) el “fortalecimiento de la competencia comunicativa significa que la escuela desarrolle y amplíe la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral, otorgándole igual importancia que a la lengua escrita dada su incidencia en la formación de ciudadanos”. (p.24), el hecho que una persona tengan unas habilidades en la competencia comunicativa implica que puede ampliar sus oportunidades de participación y de reflexión de sus acciones construyendo sociedad.

Sin embargo a pesar de poseer una evidente importancia en la actualidad aun en los planes de estudio de las instituciones educativas no son explícitos los procesos pedagógicos y los objetivos relacionados con oralidad y por ende al interior de las aulas la práctica y la concepción docente supone que la acción de hablar y escuchar es natural e “invisibiliza” como lo expresan Rosas y Gutiérrez (2008) “el desarrollo consciente y deliberado de la oralidad como objeto de estudio y de reflexión en la escuela” (p. 25), influyendo en la poca sistematización y ausencia de propuestas pedagógicas con el objetivo de desarrollar habla espontánea en el contexto escolar para “alcanzar la adquisición, la ampliación y a comprensión oral de los estudiantes” (p. 25).

Es así como en el contexto de la escuela se debe tener claridad que, aunque los estudiantes llegan a la escuela con unas habilidades orales, es indispensable que se “potencie o amplíe ese capital desde la perspectiva de una formación basada en la reflexión y en el pensamiento

crítico, en un intento por cuestionar y reducir ciertas desigualdades discursivas y sociales” (Tusón, 2005).

Implicando ello asumir la oralidad como un proceso que requiere rigor en la investigación y sistematización, posicionándola al mismo nivel de importancia que la escritura y la lectura con un enfoque de comprensión, reconociendo que es un proceso explícito independiente y a la vez complementario de esta, y por tanto se debe establecer y apoderarse de una didáctica de la oralidad con bases teórico-prácticas sólidas para su enseñanza, así mismo desarrollar una formación docente en este campo que permita que llegue efectivamente a las aulas e impacte a los estudiantes.

En este aspecto Yolima Gutiérrez (2011), propone se debe revisar el aporte que se da desde la escuela para favorecer la oralidad en tanto que la interacción oral es una forma de enseñanza en la que se relacionan la objetivación de los intercambios verbales, la comprensión y adecuación de los discursos.

Gracias a este nuevo enfoque la oralidad ha venido tomando fuerza y otra connotación para la escuela donde queda claro que su enseñanza se enmarca dentro de una práctica socio cultural, enseñar la expresión oral significa desarrollar el dominio de la situación de comunicación con diversos públicos.

Se habla y se escucha para gestionar la interacción social, para aprender a comunicarse en contextos formales, para aprender a pensar, leer y escribir, aprender, narrar describir argumentar y explicar, es decir el hablar y escuchar aparentemente es algo tan cotidiano, simple y natural, pero encierra una complejidad en la cual, como esta misma autora lo señala, la oralidad cuenta con un carácter dialógico político y liberador en el cual el diálogo es la base del desarrollo, conocimiento e intersubjetividades, es además una acción reflexiva y

crítica y le da al sujeto las herramientas de participación en lo político como postura y acción transformadora. Gutiérrez (2018).

De allí, como lo indica Yolima Gutiérrez existe la necesidad de fortalecer el enfoque sociocultural del uso lingüístico en la perspectiva de una conciencia intercultural y una formación de estudiantes con un dominio expresivo y comprensivo, también afirma que en el colegio se debe reconocer ampliamente la necesidad de desarrollar la competencia discursiva oral y, particularmente, el uso, la función y la comprensión de la lengua oral en los contextos escolares y no escolares; así como el papel de la lengua oral en el desarrollo individual, escolar, social y cultural de los ciudadanos en su etapa escolar, ya que se la ha venido dando un carácter instrumental a la oralidad que la aleja, en primer lugar, de la “posibilidad de comprender su naturaleza discursiva y de la oportunidad de incidir en las formas de interactuar en diversos contextos de uso y, en consecuencia, del desarrollo de una capacidad reflexiva del educando sobre su propia práctica discursiva” Gutiérrez (p.116).

Por lo anterior como lo manifiesta Gutiérrez (2011), se hace necesario pensar en la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje, sin que ello signifique la pérdida de su “espontaneidad y autenticidad; por el contrario, reconocer el carácter fugaz y cambiante del discurso oral impone un desafío para aquel que pretenda aportar a la mejora de la capacidad comunicativa de los estudiantes” (p.116).

Desde el campo educativo se debe posibilitar la reivindicación de la palabra oral entendiendo desde este enfoque y su importancia en la constitución de sujeto tanto individual como colectiva, pensando en las experiencias y oportunidades que se le ofrecen a los estudiantes para afianzar estas habilidades donde el lenguaje oral sea a la vez objeto y medio del conocimiento.

6.4 El papel de la mediación docente

Dentro de los procesos que se llevan en el aula, es fundamental tener en cuenta diferentes componentes para que el proceso educativo sea un éxito, en la medida que se establecen logros y metas, pero en especial cuando el maestro consigue formar a sus estudiantes para la vida. De tal manera, el rol del educador es primordial para dichos procesos, donde la educación se de forma integral y se establecen roles claramente definidos, así como el docente debe orientar su práctica hacia objetivos académicos y necesidades de los estudiantes, debe establecerse un enfoque basado en lo dinámico y en la experiencia situada, medida por la consecución de logros acorde a los niveles de desarrollo de los estudiantes. De aquí, que Tébar (2003) nos indica que: “la concepción de una nueva escuela, de acuerdo con un nuevo paradigma, se instaura en un proceso enriquecedor y potenciador que integra todas las fuerzas educativas tanto del entorno escolar como el clima educativo interno del aula”. (p 71).

De tal manera, la escuela debe replantear y orientar sus esfuerzos entorno a las exigencias que se vienen dando en la actualidad, donde se vea más allá de la habilidades de pensamiento de los estudiantes y al currículo como un camino trazado por recorrer, sino que cobran relevancia la motivación y el papel del mediador que actúa como guía en el aula, es quien está cerca de los estudiantes y sus procesos, observa con claridad los avances por mínimos que sean y además es quien le da la posibilidad de reconocer los errores que se comenten pero también ofrece herramientas para subsanar las debilidades con las que se cuenta.

Teniendo en cuenta al docente como mediador, este proyecto oriento su búsqueda teórica frente a este aspecto con el autor Lorenzo Tébar, quien dice con claridad que:

La mediación es una forma de interacción que abarca todos los ámbitos de la vida de los estudiantes. Los mediadores son todas las personas que organizan con intencionalidad su interacción y dan significado a los estímulos que recibe el estudiante. (p.73) ... el mediador es un educador que asume en todo momento la completa responsabilidad de su labor educativa. De acuerdo con su ética profesional

se implica en la formación integral de los educandos, sabiendo que ningún aspecto formativo le es ajeno. (Tébar 2003, p.74)

A su vez, indica que es fundamental dentro del aula realizar una juiciosa selección de todos los recursos, contenidos, entre otros, para que se dé un verdadero proceso de aprendizaje dentro del aula y para la vida.

Desde esta perspectiva se va más allá de la preocupación de la asimilación de contenidos y saberes, se enfatiza en la necesidad de enseñar a aprender, donde el estudiante adquiera poco a poco el protagonismo en su propio proceso, pero siempre bajo la guía de la mediación y la posibilidad del descubrimiento y la organización del aula, en el sentido de planear con anterioridad todo lo referente a un tema. Por tal razón, se requiere de un incesante compromiso por parte del docente, pero también del estudiante, a quien deben respetársele sus procesos de maduración, pero a quienes deben entregársele responsabilidades, generando autonomía en la medida que se concientice al estudiante que si bien es protagonista de sus procesos, también requiere que el mediador docente se encargue de intervenir en los contenidos, los métodos y los ritmos de aprendizajes, así como los procesos de evaluación, que permitan reconocer las oportunidades de mejora y las propuestas de trabajo que se deben establecer con relación a los resultados obtenidos del proceso evaluativo y formativo.

Otro componente importante a tener en cuenta frente al proceso de mediación docente es la relación que se debe generar entre docente y estudiante, dicha relación establece la posibilidad de ahondar en aspectos específicos que propicien mejores y duraderos procesos académicos, dicho en palabras de Tébar (2003).

La interacción que se establece entre el maestro y el estudiante tiene importancia capital, pues determina que la acción pedagógica pueda llegar a ser una ayuda real para que el estudiante sea quien levante la construcción de sus conocimientos. La ayuda del adulto va forjando una positiva autoimagen, despierta el realismo de las propias capacidades y limitaciones. (Tébar, 2003, p.76).

Así, la cercanía del mediador con el estudiante permite reconocer las características del individuo, sus habilidades, necesidades, ritmos de aprendizaje que lo definen y diferenciar, de tal manera que la planeación y la organización del trabajo en aula se vea permeado por este conocimiento que brinda la cercanía con el otro, en este caso con el estudiante, apuntando específicamente a lo que se requiere, intentando no dejar de lado ningún aspecto relevante, donde el docente como mediador establezca conexiones sustantivas entre lo que se sabe y lo que se aprende, además que esas conexiones de aprendizaje permitan poner en contexto el nuevo conocimiento que se adquiere, haciéndolo de manera reflexiva y práctica.

Entonces, la mediación docente también permite realizar seguimiento orientado a la evaluación como una herramienta que potencie los aprendizajes, que va más allá de la pretensión de medir un proceso en el cual se habla de objetos (en sentido propio de la palabra) de estudio. Un individuo no se mide por los resultados de unas pruebas, se mide por la clase de ser humano que es, de la posibilidad de exponer y argumentar sus ideas y de la capacidad para resolver sus problemas de forma práctica y ética, esto implica que se debe hacer inversión en todos los aspectos que involucran a este individuo en medio de una sociedad educativa, una institución, talento humano y ser social. Para lo cual es necesario que el docente valore cada proceso así como cada progreso individual o grupal, lo que obliga al maestro a pensar en las diferentes actividades que debe planear entorno a una temática específica, donde esta diversidad de actividades tengan en cuenta la multiplicidad de aprendizajes, apuntando a valorar el logro y por ende aumentando los niveles de autoestima del estudiante, quien al sentirse valorado y tenido en cuenta se reconoce como individuo y tiene la posibilidad de crecer en sus propios procesos, aprendiendo gradualmente como es su propio ritmo, que estrategias le sirven para concentrarse por periodos de tiempo más largo, por ejemplo, cultivando a si el proceso de metacognición .

7. Referentes metodológicos

7.1 Enfoque

La presente investigación está diseñada dentro de un enfoque con corte cualitativo, que según Sampieri (2014):

... se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. (p.8)

El enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico, este proceso cualitativo inicia con la idea de investigación. (Marshall, y Preissle, 2011)

Desde este punto de vista, la investigación cualitativa permite involucrarse en procesos, tradiciones, metodologías y otros aspectos de las situaciones sociales, en este caso, las situaciones académicas concretas y reales del aula. Analizar y dar sentido a fenómenos y la recolección de la información permite describir los momentos y problemáticas del aula, de ahí que los participantes dentro del proceso de investigación construyan su conocimiento por medio de la práctica, que están inmersos en el problema de investigación lo que enruta el camino para intentar dar respuesta y/o solución para transformar e implementar estrategias que favorezcan el grupo en el cual se desarrolla la investigación, lo que favorecerá a todos los que intervienen dentro del proyecto.

Es así, como Sampieri nos aporta que desde el enfoque cualitativo que este puede concebirse como:

un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues

intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan. (p.9)

Esto abre la puerta para considerar la práctica como fuente de saberes, como objeto de análisis, que permite transformar y construir conocimiento, para la realización de dicho análisis se debe seguir una ruta metodológica con procesos juiciosos, rigurosos y sistemáticos. Desde esta mirada la escritura y la reflexión tienen un papel fundamental, ya que permiten planear, organizar y estructurar las acciones pedagógicas con el fin de su transformación.

La epistemología de la práctica no se orienta únicamente a aprender el hacer, sino, ante todo a un hacer reflexivo que implica un distanciamiento de la acción y una posición permanente de alerta, posibilitando pensar la sistematización como una particular manera de investigar para transformar la práctica y para transformarse a sí mismo.

En dicha aproximación cualitativa Creswell (2013) y Neuman (1994) sintetizan las actividades principales del investigador, lo cual orienta el proyecto:

- Adquiere un punto de vista “interno” (desde dentro del fenómeno), aunque mantiene una perspectiva analítica o cierta distancia como observador externo.
- Utiliza diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible, de acuerdo con los requerimientos de la situación.
- No define las variables con el propósito de manipularlas experimentalmente.
- Produce datos en forma de notas extensas, diagramas, mapas o “cuadros humanos” para generar descripciones bastante detalladas.
- Extrae significado de los datos y no necesita reducirlos a números ni debe analizarlos estadísticamente (aunque el conteo puede utilizarse en el análisis).

- Entiende a los participantes que son estudiados y desarrolla una empatía hacia ellos; no sólo registra hechos “objetivos”.
- Mantiene una doble perspectiva: analiza los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes. En este sentido, la realidad subjetiva en sí misma es objeto de estudio.
- Observa los procesos sin irrumpir, alterar ni imponer un punto de vista externo, sino tal como los perciben los actores del sistema social.
- Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni obtener necesariamente muestras representativas; incluso, regularmente no pretenden que sus estudios lleguen a repetirse.

7.2 Paradigma

La presente investigación, se realiza dentro de un paradigma hermenéutico interpretativo, que permite garantizar la validez de los resultados obtenidos, es decir, profundizar el análisis para encontrar la objetividad. El paradigma interpretativo tiene como “fundamento la necesidad de comprender el sentido de la acción social dentro del verdadero contexto donde se investiga y desde la mirada de los participantes en la misma”. (Vasilachis, 2006, p. 48).

Este paradigma permite que el investigador interprete diferentes procesos, situaciones sociales que ocurren y se pueden analizar y establece la identidad de los sujetos que participan en la investigación de acuerdo a las características establecidas como modelos interpretativos que forman parte del proceso de investigación. Tal como lo definió Kuhn (1962), citado en Cook y Reichardt, (2005, p. 60) “un paradigma, es un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto del mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo”. Consiste en una nueva manera de ver las cosas, ya que permite comprender los fenómenos sociales dentro de contextos naturales,

donde tienen importancia las actuaciones de los participantes para ser interpretadas desde diferentes ángulos, que dejan de lado los datos cuantitativos y se centra en las cualidades propias de los que intervienen en el proceso.

Con la utilización de este paradigma se dejan de lado las estrategias para centrarse en los hechos, fenómenos o procesos de relación mutua sin limitarlo en cuanto a valores estadísticos sino todo lo contrario, importa lo particular del fenómeno y no la generalización del mismo. Se observa la realidad y se intenta comprenderla dentro de algunas orientaciones teóricas que permitan explicar el hecho observado.

7.3 Diseño

La metodología del presente proyecto se enmarca en la investigación-acción (IA), porque la determinación del problema surge de la práctica educativa misma, lo que permitirá la visión de la realidad dentro del contexto mismo del educador y de las prácticas docentes las cuales sirven como guía de investigación. Por esta razón, no se trata de realizar desarrollos o confirmaciones teóricas con esta investigación, sino se busca mejorar la práctica educativa.

De igual manera, la investigación acción permite que el docente en el aula pueda describir, analizar y estudiar un determinado problema y luego usar este conocimiento en las soluciones de este, en este caso, el que se relacione con la lectura. Sus resultados le permiten dar apoyo y hacer sugerencias, promover cambios o implementar diferentes estrategias o procesos psicopedagógicos y evaluar los resultados; todo esto, en beneficio del grupo.

Para la investigación, el docente recurre a su experiencia pedagógica y al conocimiento directo del grupo; propone las soluciones, aplica las acciones que haya determinado, ya sea a nivel individual o colectivo, controla su aplicación y debe reforzarla, para modificar actitudes. Luego se hace la evaluación determinando variaciones individuales o de grupo.

El termino investigación-acción hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Existen diversas definiciones de investigación-acción; las líneas que siguen recogen algunas de ella, quienes fundamentan la metodología del proyecto investigativo.

Elliot (1993), el principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas” (p. 94).

Además, Elliot (1998) para describir una forma de investigación reúne las siguientes características:

Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros. Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. (p.95)

Lo anterior confirma que la investigación acción es un proceso que permite encontrar soluciones a las problemáticas planteadas en educación porque abarca todos los temas que intervienen en el proceso de manera objetiva y específica.

7.4 Fases de la investigación

Basados en la metodología propuesta anteriormente, el proyecto se organiza por fases, las cuales responden a los diferentes momentos de la investigación, lo cual explica en el siguiente cuadro:

Figura 1: Fases de la investigación

Como primer momento se estableció una búsqueda documental que aportó, los elementos necesarios para reconocer lo que se ha hecho en cuanto al abordaje de la lectura con relación a los procesos cognitivos y metacognitivos, así como los aportes desde la mediación docente y la oralidad como un proceso transversal del proyecto.

De igual, manera se revisaron tesis de posgrado, además de artículos investigativos, donde se relacionan diferentes enfoques que abren el panorama y en cuanto a lo que se ha trabajado desde diferentes universidades y desde perspectivas distintas.

Toda esta revisión documental permitió comprender que se hace necesario construir una relación directa entre procesos cognitivos y metacognitivos y la lectura en el ciclo inicial, puesto los estudiantes en este periodo de vida, inician con las oportunidades experienciales que soportaran su proceso lector el cual tendrá un desarrollo paralelo a su desarrollo de pensamiento.

De esta forma los diferentes textos revisados orientaron la búsqueda de fuentes teóricas, las cuales responden al momento dos. Dichos aportes se centran en Marianne Wolf como principal referente frente a la lectura y su proceso de adquisición, quien asume la lectura como ir más allá del proceso de decodificación, entendiéndola en un proceso analítico, comprensivo y reflexivo, el cual va acompañado de un fuerte componente afectivo, que influye en su construcción personal y de ciudadanía; Anna Camps como guía en el proceso de construcción de la secuencia didáctica; Isabel Solé ofreció valiosos aportes relacionados con la importancia del placer de leer, la motivación por la lectura, lo que brinda la lectura a nivel cognitivo al lector y analiza los procesos que se dan en las instituciones educativas; Flawell quien se ha preocupado por las estrategias de aprendizaje con relación a la cognición y la metacognición, así como Buron Orejas. Estos autores aportan de manera significativa a las representaciones de cómo concebir al individuo (estudiante), así como la concepción de la lectura dentro de una práctica social y la manera de cómo se aborda en el aula de clase. Igualmente, se tomaron en cuenta los aportes de Lorenzo Tébar, quien ofreció posibilidades de conceptualizar la experiencia brindando herramientas para construir el perfil del docente mediador que finalmente beneficia los procesos emocionales, cognitivos y académicos del estudiante.

En cuanto al momento tres, se establecieron los objetivos de planificar y planear las acciones a seguir para iniciar la implementación de estrategias específicas en el aula, así como todo lo concerniente al marco metodológico de la investigación, donde se hace vital recoger información acerca de la población objeto de estudio, la forma en la cual se investigará, los instrumentos a utilizar en cada etapa de la investigación, los enfoques y perspectivas que orientan el proceso, de esta manera se determinó la cohorte de la investigación, el paradigma que la sustenta, el diseño metodológico y los instrumentos para la recolección de la información.

Posteriormente en el momento cuatro y para seguir los propósitos investigativos, se construyó una secuencia didáctica como propuesta metodológica de organización del trabajo didáctico utilizada por los docentes para guiar las prácticas de enseñanza, en el texto “Escribir las prácticas una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico realizado en las aulas, se define como, “La SD es una modalidad que organiza las labores en torno a un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina.”(p.18)

Esta metodología fue escogida ya que el interés temático es una decisión del docente, la planeación la realiza el docente, la profundidad en el tratamiento de los contenidos es alta, se puede implementar en el contexto del aula de forma organizada, permite desarrollar los procesos simultáneamente la docente con sus estudiantes, es útil para la planeación por su flexibilidad, se pueden adaptar los tiempos y las temáticas a trabajar.

Adicional a ello se construyeron instrumentos para la recolección de información a utilizar en el proceso investigativo, se propuso utilizar instrumentos que proporcionen la información necesaria para cada fase del proyecto. Así como la observación registrada en notas de campo.

Finalmente, para el quinto momento se realizó el análisis de la información a partir de los instrumentos de recolección de información previamente construidos. Este análisis se propuso desde dos categorías principales una de ellas, fue la fase de reconocimiento y diagnóstico de los tipos de lectores caracterizados por Marianne Wolf y la segunda correspondió al diseño e implementación de estrategias pedagógicas, cognitivas y metacognitivas.

7.5 Instrumentos de recolección de información

Dentro de este proceso investigador, la escogencia y construcción de los instrumentos de recolección de datos fue fundamental, puesto que permitió la obtención de información relacionada con las características de los tipos de lectores, aspectos convivenciales y propios del proceso lector, utilizando la auto y coevaluación como elementos que contribuyeron a la retroalimentación, la reflexión y el trabajo colaborativo. Todo ello acompañado de observación directa del grado segundo.

La observación

Durante el proceso de observación, las investigadoras identificaron al grupo, lo contextualizaron reconociendo sus principales características en cuanto a los procesos de lectura y convivenciales, para obtener la información necesaria que fue registrada en los instrumentos.

La observación se registró por medio de notas de campo que correspondieron a los registros de acontecimientos que ocurrieron en el desarrollo de la secuencia didáctica. Su uso permitió escribir lo que las investigadoras consideraron importante y que se podría olvidar posteriormente al momento de hacer el análisis.

Como lo dice Sampieri:

una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal. (p.368)

7.6 Instrumentos

A partir de la implementación de la Secuencia didáctica se establecieron previamente instrumentos que responden a ítems y momentos específicos, quienes dan cuenta de procesos

lectores, procesos de autonomía y convivenciales de los estudiantes, procesos metacognitivos. De tal manera se establecieron los siguientes instrumentos:

INSTRUMENTO 1	Planeación de actividad diagnóstica
INSTRUMENTO 2	Registro de variaciones, eventos, fenómenos de la sesión que consideren relevantes para analizar y sistematizar la actividad.
INSTRUMENTO 3	Descripción y primer análisis de la actividad tal como fue implementada durante las sesiones.
INSTRUMENTO 4	Análisis de la prueba y los resultados obtenidos con los estudiantes.
INSTRUMENTO 5	Aquellos instrumentos propios de cada actividad que requieran registrar aspectos específicos que alimenten el proyecto de investigación.

Tabla 3: tipos de instrumentos diseñados e implementados en la investigación

7.7 Propuesta pedagógica

Esta propuesta busco definir e implementar algunas estrategias que posibilitaran desarrollar los procesos cognitivos y metacognitivos en los estudiantes de grado segundo teniendo la lectura como eje principal.

De tal manera se diseñó una secuencia didáctica para organizar las tareas académicas del aula con relación a la lectura, la escritura y de manera transversal la oralidad, esta secuencia didáctica contiene en su interior una serie de características específicas que la definen y la complementan para responder a las necesidades halladas, dentro de una misma fase de la propia secuencia, para lo cual la secuencia está delimitada en dos fases, que responden a una fase diagnóstica y una de diseño e implementación de estrategias pedagógicas y didácticas.

Dicha implementación se desarrolló en 41 sesiones, acompañadas de actividades permanentes diarias y semanales con el fin de potencializar la secuencia, dando lugar a que dichas actividades permanecieran en el tiempo y fortalecieran el proceso.

Dentro de la estructura de la secuencia didáctica, se estableció la siguiente organización:

1. Datos generales
2. Objetivos, general y específicos
3. Generalidades de la secuencia
 - 3.1 Organización de grupos
 - 3.2 Contenidos a desarrollar
 - 3.3 Recursos
 - 3.4 Tipo de evaluación
 - 3.5 Instrumentos de evaluación
4. Descripción general de la secuencia
5. Metodología
6. Estrategias
7. Descripción sesiones de trabajo
 - 7.1 Objetivo sesión
 - 7.2 Tiempo de duración
 - 7.3 Organización de estudiantes
 - 7.4 Desarrollo de actividad
 - 7.5 Evaluación.
8. Resultado

La secuencia didáctica representa un proceso directo con los estudiantes, adicional su tiempo para la implementación está acorde con los tiempos establecidos para el desarrollo del mismo proyecto.

8. Análisis de resultados

Para efectos del análisis del proceso investigativo se organizaron los resultados en dos apartados, los cuales son, actividades permanentes diarias y semanales y estrategias

8.1 Actividades permanentes diarias y semanales

Dentro de la propuesta pedagógica se establecieron generalidades de contenidos, recursos y organización, acompañadas de actividades permanentes diarias y semanales.

Estas actividades permanentes se plantean con el objetivo primordial de ofrecer al estudiante la posibilidad de potenciar sus prácticas discursivas, donde la oralidad se concibe como “una actividad de hablar y escuchar desde un proceso regulador y reflexivo sobre sus mecanismos de uso, efectos cognitivos, subjetivos e interactivo” Gutiérrez (2018), de la misma manera se toman la lectura y la escritura como prácticas sociales que favorezcan su carácter dialógico como acciones reflexivas y críticas, donde el estudiante tuvo la posibilidad de encontrar una forma de expresarse y comunicarse, de relacionarse y de situarse en el mundo.

Estas actividades dieron un lugar protagónico en el aula al estudiante, donde se dio una transición de la codificación a la comprensión:

Cuando los chicos desde el inicio se meten con textos de verdad a escribirlos o leerlos con la ayuda del maestro, el sentido de los textos que leen y escriben está puesto en primer término así lo que dejamos de escuchar es la frase de la maestra: 'No entienden lo que leen' porque los chicos desde el inicio intentan entender lo que leen, intentan expresar sus ideas con coherencia, con solvencia, con intención, con propósito comunicativo, pensando en su destinatario, aunque en principio le cueste mucho. (Ferreiro, 2001, p. 5)

En el marco de las actividades permanentes, la conversación grupal fue útil para mejorar las relaciones interpersonales, potencializar habilidades sociales, teniendo en cuenta que en la edad en la que se encuentran estos estudiantes, aún están en una etapa egocéntrica, la que no

les permite en ocasiones reconocer las necesidades de los otros, por lo que sus procesos de reflexión son limitados y muchas veces no existe una conciencia de los errores propios, sin embargo esta situación no se puede generalizar, porque un grupo de estudiantes, particularmente los que tienen mejores procesos en lectura y escritura, demuestran que presentan unos niveles de reflexión más desarrollados, que le permiten realizar una autoevaluación más cerca a la realidad a la luz de la observación y el trabajo con la maestra, cuenta de esto se puede evidenciar en la rúbricas de autoevaluación siguientes, donde el estudiante A se evalúa en la mayoría de los aspectos en sobresaliente a pesar que el concepto de la maestra no coincide y el estudiante B realiza un análisis de su propio proceso va acorde con la observación de la docente.

Figuras:

Nombre: Ignacio Corrales Fecha: 5-11-11

Selecciona una categoría de desempeño según lo que más se acerque a tu desempeño real.

Legend: ● Sobresaliente ● Bueno ● Satisfactorio ● Regular

Categoría de valoración	Desempeño
Expone sus argumentos de forma organizada y en profunde y claridad.	●
Concuerda con los acuerdos de su clase.	●
Pide y respeta el turno.	●
Respeto y no agrede a sus compañeros.	●
Escucha a sus compañeros y profesores.	●
Respeto las opiniones de los demás.	●
Participa de manera constructiva en los trabajos en grupo.	●
Se amista con sus compañeros y profesores.	●
Se interesa en sus acciones.	●

Estudiante A

Nombre: Juan Pablo Torres Fecha: 11-11-2011

Selecciona una categoría de desempeño según lo que más se acerque a tu desempeño real.

Legend: Sobresaliente Bueno Satisfactorio Regular

Categoría de valoración	Desempeño
Expone sus argumentos de forma organizada y en profunde y claridad.	●
Concuerda con los acuerdos de su clase.	●
Pide y respeta el turno.	●
Respeto y no agrede a sus compañeros.	●
Escucha a sus compañeros y profesores.	●
Respeto las opiniones de los demás.	●
Participa de manera constructiva en los trabajos en grupo.	●
Se amista con sus compañeros y profesores.	●
Se interesa en sus acciones.	●

Estudiante B

Figuras 2 y 3: Rúbricas realizadas por estudiantes de grado segundo, en cuanto a sus procesos dentro del aula, con referencia a su desempeño.

Adicional a esto, la conversación grupal propicio una escucha activa, toma y respeto del turno, se tiene en cuenta al otro como fuente también de conocimientos, se dio lugar para que en los estudiantes se creara conciencia de sus acciones, llevándose a cabo un proceso invisible de autorregulación que favoreció los aspectos convivenciales en el aula, igualmente

se fortalece el trabajo cooperativo donde la información que se recoge en los grupos de trabajo afirma las habilidades del individuo, se compara y tiene en cuenta a los otros como parte esencial de su trabajo, como lo expresa Ferreiro (2001):

los chicos no aprenden a leer y escribir como una tarea individual de aprender una decodificación, sino que se pone el acento en la interacción entre los chicos al momento de aprender a leer y escribir que es algo que la escuela ofrece. (p. 4)

Así mismo, la lectura y escritura de sus experiencias dieron lugar al afianzamiento del código escrito a partir de los intereses y vivencias propias de los estudiantes, por ejemplo el día que nacieron, la escogencia de su nombre, entre otros, puesto que se generaron espacios de escritura formal en los cuales se realizaron creaciones con mayor riqueza en vocabulario, coherencia del texto expresando sus ideas de una forma mucho más organizada, concreta y en algunos casos con un inicio de la conciencia ortográfica.

De modo similar, en la lectura preparada el estudiante al realizar el ejercicio de volver a leer, tiene la posibilidad de reflexionar sobre su lectura y el contenido del texto, que le permiten tener mayor seguridad y confianza como lector y escritor, revisando aspectos formales de su lectura e identificarlo en otros, como tono de voz, signos de puntuación, fluidez de la lectura, además se piensa acerca de los propios conocimientos dando lugar a procesos metacognitivos que generan autonomía en la práctica discursiva de los estudiantes. En consecuencia, leer en voz alta permite desarrollarse como un lector y escritor habilidoso, en palabras de Wolf (2008) “la lectura en voz alta remarca a los niños la relación entre su lengua hablada y su lengua escrita” (p. 144).

En la lectura compartida, el estudiante se acercó a los textos debido a que tuvo acceso directo a su exploración, reconocimiento y selección a partir de sus temas de interés. De igual manera, se dio la oportunidad de leer para sí mismo y para otros, de forma autónoma, rescatando el placer de leer por leer, sacando la lectura del contexto académico que se tiene

acostumbrado, dándole a la lectura un status para la vida y en muchos casos es la única posibilidad de lectura que el estudiante tiene porque en su contexto familiar no se reconoce como transversal en el individuo y/o no se cuenta con los recursos para acceder a un libro. Tal cual lo afirma Wolf (2008):

Gran parte del desarrollo temprano no consiste más que en el importante hecho de hablar, leer al niño y escucharle sin más, pero la realidad de muchas familias (algunas económicamente desfavorecidas, otras no) es que dedican demasiado poco tiempo incluso a estos tres elementos básicos. (p.128).

De igual manera esta actividad permanente como la conversación grupal potenciaron habilidades sociales que favorecieron el clima escolar en el aula, dado que cuando un niño hace autorreflexión empieza a hacer cambios para sí mismo y como punto de referencia para otros, de ahí que los procesos metacognitivos como lo dice Buron (1990) dentro de una práctica cooperativa, es base para el aprendizaje individual y se desarrolla en el momento de la interacción con otros que intervienen en la realización de una tarea.

Llama la atención encontrar en las evidencias que, al momento de realizar la segunda autoevaluación en el componente convivencial, los estudiantes lo realizaron de una forma más reflexiva, cuenta de ello, lo dan sus respuestas en las cuales no todo corresponde a los niveles más altos en la escala de valoración, por el contrario, se observó mayor introspección en los procesos y estos son mucho más cercanos a la realidad que se vive en el aula. Lo anterior, lleva a afirmar que la autonomía se debe forjar paso a paso, donde el estudiante es capaz de regirse por algunas normas propias y del medio, para la toma de decisiones, es decir, puede sentir, pensar y autorregularse, haciendo un análisis de las normas sociales y su desempeño en ellas.

COLEGIO NICOLÁS BUENAVENTURA IED (Antes Chorrillo)
 NIT: 830.044.295-4 - RANE: E217498332
 PASEO DE LOS ESCUELEROS (CALLE No. 11088) DE CALI - CO. 7215
 PREESCOLAR - PRIMARIA - SECUNDARIA - MEDIA
 CATEGORÍA DE CALIDAD
 Nombre: Luz Daniela Martínez Valderrama fecha: 04/08/2019

Aspectos sociales y convencionales: grado segundo
 Lee cuidadosamente cada aspecto y colorea el círculo según tu apreciación, teniendo en cuenta los siguientes colores:

Categoría valoración	Sobresaliente (Red)	Abnormal (Blue)	Bascamente (Yellow)	Buena (Green)
Expreso mis sentimientos de forma respetuosa a mi profesora y compañeros.	●			
Cumplo con los acuerdos de mi salón.	●			
Falo y respeto el turno.	●			
Respeto y me agrado a mis compañeros.	●			
Escucho a mis compañeros y profesora.	●			
Respeto las opiniones de los demás.	●			
Participo de manera comprometida en los trabajos en grupo.			●	
Soy amable con mis compañeros y profesora.	●			
Soy honesto en mis acciones.			●	

Aspectos sociales y convencionales: grado segundo
 Lee cuidadosamente cada aspecto y colorea el círculo según tu apreciación, teniendo en cuenta los siguientes colores:

Categoría valoración	Sobresaliente (Red)	Abnormal (Blue)	Bascamente (Yellow)	Buena (Green)
Expreso mis sentimientos de forma respetuosa a mi profesora y compañeros.	●			
Cumplo con los acuerdos de mi salón.			●	
Falo y respeto el turno.		●		
Respeto y no agrado a mis compañeros.		●		
Escucho a mis compañeros y profesora.			●	
Respeto las opiniones de los demás.		●		
Participo de manera comprometida en los trabajos en grupo.			●	
Soy amable con mis compañeros y profesora.		●		
Soy honesto en mis acciones.				●

Figura 4: Autoevaluación de una estudiante registrada en distintos momentos de la secuencia didáctica, mostrando sus procesos de reflexión.

Finalmente, es importante reconocer que, en todas las actividades permanentes, el rol de mediación del docente juega un papel fundamental de ahí que el maestro debe permear su práctica con procesos reflexivos y críticos que viabilicen el descubrimiento de las propias posibilidades, donde el docente se convierte en un guía que acompaña, orienta, enseña y además que delega con el propósito que el estudiante reconozca su potencial. Si la mediación docente se convierte para el maestro en una herramienta posibilitadora y permanente, se puede decir que esta estrategia permite enseñar a los estudiantes a pensar en su propia práctica, pensar en cómo se aprende, donde el estudiante desempeñe un rol activo de su propio proceso. Por ejemplo, cuando la maestra le muestra a su estudiante la escritura correcta de una palabra, donde el mismo estudiante orientado llega a concluir que error cometió. Es decir, este proceso no se da, solo requiere de la presencia permanente del mediador.

8.2 Estrategias

En vista de las necesidades evidenciadas en la población se diseña la secuencia buscando que el estudiante se torne reflexivo y que se dé cuenta que no importa cometer el error, lo importante es primero reconocer la equivocación y luego determinar que herramientas necesito para superar las dificultades, dando paso a un proceso de autorregulación de como el mismo aprende.

A continuación, se da a conocer el análisis de los resultados hallados en el proceso de investigación a partir de la implementación de la secuencia didáctica a la población objeto de estudio. Donde se plantearon dos fases principales; de reconocimiento: diagnóstico y la segunda de proceso: Diseño e implementación de estrategias.

8.2.1 Fase de reconocimiento

Inicialmente se realizó una fase de conocimiento o diagnóstico, donde se trabajaron 4 sesiones, donde se realizó un análisis de los niveles de lectura encontrados en los estudiantes de la muestra, los cuales se clasificaron en cuatro tipos de lectores, basados en los tipos de lectores que plantea Marianne Wolf: el prelector incipiente, el lector novel, el descifrador, el de comprensión fluida. “Cada tipo encarna unos cambios dinámicos en el desarrollo, de la lectura por los que se pasa sin darse cuenta” (Wolf, 2008, p.140)

Así, surge la necesidad de realizar una clasificación de las habilidades de los estudiantes, para partir del reconocimiento de lo que se sabe, teniendo en cuenta no solo la edad del estudiante, sino las posibilidades que les ha brindado el medio, su contexto familiar y cultural, así como el académico y hasta lo cognitivo.

Para dicha clasificación se realizaron 4 talleres que respondieron a una fase diagnóstica, capaz de organizar las habilidades por grupos según las características en las cuales los niños se encuentran, con relación a sus particularidades lectoras, donde se reconocieron

además gustos e intereses, niveles de autonomía de los estudiantes, orientación de los procesos de las actividades, entre otras. Esta fase se organizó con relación al texto de “como aprendemos a leer” (2008) de Maryanne Wolf y los tipos de lectores que ella propone

Así, se categorizaron las habilidades en cuatro tipos de lectores encontrados en los estudiantes, donde esta primera fase define el tipo de lector que es cada estudiante, en esta fase diagnóstica se implementaron rúbricas de autoevaluación y coevaluación, otorgándole un lugar protagónico a los estudiantes.

Se diseñaron instrumentos con el objetivo de proporcionar a los estudiantes herramientas que le permitieran reflexionar sobre su desempeño, sus habilidades y sus propios procesos de construcción y comprensión de sus experiencias, ya que la autoevaluación como lo dice Díaz Barriga (1987,p 10) es “una alternativa que exige participación”, dando lugar a que exista un espacio de retroalimentación del actuar propio, iniciando así un proceso de conciencia que establece relaciones entre lo que se hizo bien o no y cómo mejorarlo, favoreciendo una transición entre un momento reflexivo y un proceso de metacognición. Apoyando esta idea, Fernández (2014), expresa que:

Una de las etapas clave en todo proceso evaluativo es la retroalimentación; la forma por excelencia para realizarla es implementar actividades de autoevaluación para asumir los resultados y responsabilizarse de ellos, y efectuar procesos de metaevaluación encaminados a evaluar la evaluación efectuada y, preferentemente, de forma colectiva y participativa. (p 44)

Por otro lado, se utilizó la autoevaluación y coevaluación con el ánimo de “reivindicar el carácter formativo de la evaluación”, aspecto que incide directamente en la estructuración de procesos metacognitivos, por que posibilita pensar en lo que se hace, compararse con otros de manera constructiva y establecer estrategias propias que permitan aprender del error y encontrar diversos caminos para llegar a una meta.

Sumado a ello, se implementaron este tipo de instrumentos, dado que el proyecto buscó aprovechar toda la riqueza que implica la evaluación como un instrumento para reflexionar y repensar si lo que se hace dentro del aula va por buen camino, posibilitando obtener información sobre las prácticas pedagógicas para mejorarlas. Pero, además, la autoevaluación y la coevaluación deben producir cambios en los estudiantes, de ahí la importancia de la metaevaluación como lo dice Fernández (2014, p44), efectuadas por cada uno de los participantes en el proceso.

Entendiendo la evaluación desde esta perspectiva, se busca que no se dé una ruptura entre la conceptualización y práctica del porqué y el para qué evaluar en contraposición a qué evaluar y cómo hacerlo, como lo expresa Agustín Fernández, es decir, la connotación que la evaluación va más allá de una prueba escrita como la única forma de comprobar el conocimiento, teniendo como preocupación principal el contenido de una evaluación tradicional “limitando e inhibiendo la calidad de la práctica evaluativa” (Fernandez,2014 p. 9), por lo cual no se desarrollan aspectos que tienen que ver con la ética de la evaluación y que contempla la real naturaleza de la evaluación como un proceso de construcción y retroalimentación que permite cimentar otros procesos para la construcción de individuos y todo lo que ello implica en el impacto para su contexto y la sociedad en la que se desenvuelve.

En el contexto educativo no es común hablar de autoevaluación y coevaluación , de tal manera que este proyecto con sus instrumentos le hizo una apuesta a este tipo de evaluación, como un camino para llegar a la metacognición que a su vez potenciara la autonomía en la población objeto de estudio, ella se establece como una estrategia fundamental para conducir a los estudiantes a procesos de autoanálisis generando a su vez procesos de regulación y de autoestima de manera que el estudiante consiga cada vez más ser autónomo y participativo, además se le da relevancia al trabajo colaborativo.

Santos Guerra, citado por Camilloni (1998, p, 18), dice que “la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”; dicho de otro modo, es un proceso de problematización sobre la propia práctica del estudiante y del docente, donde se genera la oportunidad para observarse y establecer procesos de metacognición, pero además se generan procesos de aprendizaje en cada uno de los actores participantes.

A partir de esta conceptualización de la evaluación y los instrumentos diseñados e implementados se hallaron dentro de los estudiantes los siguientes grupos de lectores que responden a la clasificación realizada por de Marianne Wolf (2008).

Un grupo de 10 de estudiantes se encontraban en el nivel de lector incipiente, ya que iniciaban conversaciones, buscaban contacto con la letra escrita, escuchaban a otros, a algunos les gustan que se les lea, juegan a leer, tienen algún tipo de repertorio de sonidos palabras, conceptos, imágenes, además se observa que han tenido algún tipo de contacto con la letra escrita y material de alfabetización y descubren que leer no es algo que se aprende porque sí.

Tipo de lector	Características que más se presentaron
Lector incipiente A 5 estudiantes	Falta iniciativa para comenzar un dialogo y no la mantienen sin apoyo. Diálogos poco contextualizados. Escuchaban a otros con cortos periodos de atención. Les gustan que se les lea. No se evidencia contacto frecuente en el mundo de la lectura. Muestran bajo interacción con el texto.
Lector incipiente B	Inician conversaciones Buscan contacto con la letra escrita. Les gustan que se les lea.



5 estudiantes	<p>Juegan a leer.</p> <p>Tienen algún tipo de repertorio de sonidos palabras, conceptos, imágenes.</p> <p>Se observa que han tenido algún tipo de contacto con la letra escrita y material de alfabetización.</p> <p>Descubren que leer no es algo que se aprende porque sí.</p>
---------------	--

Tabla 4: Tipos de lectores incipiente y sus características

Basados en la recolección de información y en los resultados encontrados, por medio de las rúbricas de esta etapa y de la rúbrica de observación del docente, se llega a la clasificación de dos subgrupos de lectores incipientes, cada uno con sus particularidades específicas y con características que se repetían con frecuencia, lo que conlleva a reagruparlos por sus marcadas diferencias, aun siendo parte del mismo grupo de lectores incipientes.

En este grupo de estudiantes fue posible observar que cuentan con poco apoyo familiar, evidenciado en los registros de la maestra cuando se enviaba un trabajo a casa no se devolvía a la institución, pero además los mismos estudiantes reconocían la falta de acompañamiento de los adultos en su proceso. Otra manera de corroborar esta afirmación es cuando estos estudiantes dentro de sus tareas académicas tienen bajos niveles de participación, sus producciones son escasas y descuidadas, son temerosos en el momento de expresar sus ideas, afirman que no cuentan con una retroalimentación en casa acerca de las actividades programadas por la institución, por lo que no tienen herramientas para salir del problema, saben que no saben y no pueden hacer nada al respecto.

En las siguientes imágenes se muestra como una estudiante reconoce que la falta de apoyo de su familia y su escrito de un tema en particular.

CENTRO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE TEXTOS ESCOLARES
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN - PERÚ
 INSTITUTO VICEPRESIDENCIAL DE EVALUACIÓN DE TEXTOS ESCOLARES
 CALLES 1000 N.º 1000, LIMA

Nombre del estudiante: _____
 Fecha: _____

Escrita y evaluada de acuerdo a los criterios y niveles de los rasgos siguientes:

Las evaluaciones se hacen de acuerdo a los niveles de los rasgos de los criterios siguientes:

Criterio: _____
 Rasgo: _____

	1	2	3	4	5
Se refiere por escrito los rasgos de los criterios		X	X		
Expone los rasgos de los criterios		X			
Se refiere por escrito los rasgos de los criterios			X	X	
Expone los rasgos de los criterios	X				
Se refiere por escrito los rasgos de los criterios		X			
Expone los rasgos de los criterios			X		
Se refiere por escrito los rasgos de los criterios				X	
Expone los rasgos de los criterios		X			
Se refiere por escrito los rasgos de los criterios					X
Expone los rasgos de los criterios		X			
Se refiere por escrito los rasgos de los criterios					X

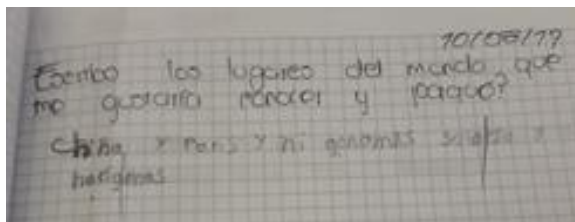


Figura 5: rubrica de evaluación del estudiante, acompañada de su pequeña composición

También se observa que este grupo de estudiantes tienen algunas características conviviales particulares dado sus vacíos conceptuales y su nivel de interés se ven abocados a situaciones ajenas a las tareas académicas del aula.

Del mismo modo, estos estudiantes se encuentran rezagados en relación al resto de estudiantes, debido a que no cuentan con un proceso de decodificación del código escrito, es decir, mientras ellos aún están en un proceso netamente de adquisición de los aspectos formales del código, la mayoría de sus compañeros ya tienen una mejor apropiación y están empezando a encaminarse a ir más allá al proceso de la comprensión. Muestra de ello, las siguientes imágenes comparativas de un lector incipiente y un lector descifrador.

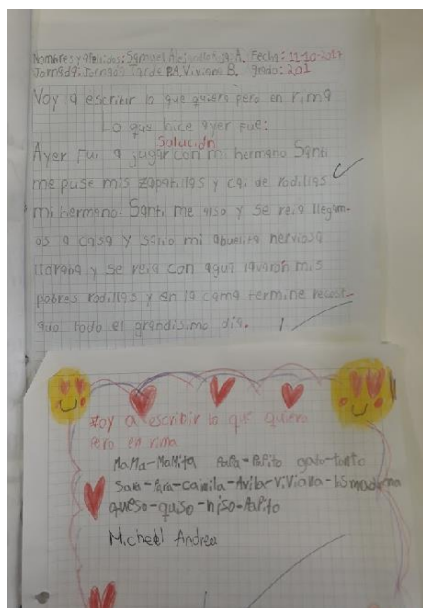


Figura 6: Escritos de lector descifrador B (arriba) con lector incipiente B (abajo)

Es preciso señalar que este grupo de estudiantes fue categorizado en dos subgrupos, teniendo en cuenta sus habilidades y su madurez psicológica, como se hace evidente en la tabla de abajo. En grupo A, se les dificulta con mayor frecuencia evocar sonidos, palabras, conceptos, imágenes e historias, tienen menor contacto con la lengua oral y escrita, su intencionalidad comunicativa es limitada, aún dependen de la imagen acompañada de la palabra para comprender su significado; en contra posición, se observó que los estudiantes ubicados en el grupo B tienen mayor cercanía al código escrito, llegando a comprender que las palabras escritas tienen un significado, se observa mayor interés e intencionalidad tanto en la comunicación como en la lectura y escritura, en este grupo los niños son conscientes de ciertos aspectos propios pero se hace necesario enseñarles a pensar que hacen con eso que saben.

Otro grupo de 8 niños se hallaban en el nivel de lector novel, ubicados en este grupo porque cumplían con las siguientes características: saben que en la página hay palabras que significan algo, distinguen y comprenden las unidades mínimas de sonido que forman las palabras, reconocen que las letras corresponden a los sonidos de nuestro lenguaje, utilizan

normas de correspondencia grafema-fonema, distinguen y separa unidades más grandes, combinan unidades de sonidos para formar unidades más grandes, intentan o descifran el código lecto-escrito, conocen el significado de varias de las palabras, realizan lectura en voz alta aunque tengan algunas fallas, manejan un amplio repertorio de vocabulario, entienden que algunas palabras que escuchan pueden tener diferentes significados, conocen los aspectos visuales de la letra impresa como rasgos de las letras, los patrones comunes, asocian palabras con escritura parecida, pueden o intentan deletrear nuevas palabras, distinguen letras mayúsculas de las minúsculas, conocen la direccionalidad de la lectura.

Tipo de lector	Características que más se presentaron
Lector Novel A 8 estudiantes	Saben que en la página hay palabras que significan algo. Distinguen y comprenden las unidades mínimas de sonido que forman las palabras. Reconocen que las letras corresponden a los sonidos de nuestro lenguaje. Utilizan normas de correspondencia grafema-fonema. Distinguen y separa unidades más grandes. Combinan unidades de sonidos para formar unidades más grandes. Intentan o descifran el código lecto-escrito. Conocen el significado varias de las palabras. Realizan una lectura en voz sin fluidez. Conocen los aspectos visuales de la letra impresa como rasgos de las letras, los patrones comunes. Pueden o intentan deletrear nuevas palabras. Distinguen letras mayúsculas de las minúsculas.

Tabla 5: Tipo de lector novel y sus características

Instrumento de diagnóstico Nivel: Autoevaluación				
Fecha: 24-10-17				
Nombre estudiante: Daniel Santiago				
Que hizo:	○○○○	○○○	○○	○
Identificar palabras desconocidas	X			
Contar cuantos párrafos tiene un texto.		X		
Cuenta cuantas palabras existen en un párrafo	X			
Reconoce las palabras que se piden		X		

Nombre estudiante: Daniel Sota				
Que hizo:	○○○○	○○○	○○	○
Identificar palabras desconocidas	X			
Contar cuantos párrafos tiene un texto.		X		
Cuenta cuantas palabras existen en un párrafo	X			
Reconoce las palabras que se piden		X		

Nombre estudiante: Alison, Nicol Pilito, Alfonzo				
Que hizo:	○○○○	○○○	○○	○
Identificar palabras desconocidas	X			
Contar cuantos párrafos tiene un texto.		X		
Cuenta cuantas palabras existen en un párrafo	X			
Reconoce las palabras que se piden	X			

Figura 7: Rúbrica estudiante clasificado como lector novel

En estas rúbricas, se puede observar como los estudiantes coinciden en características que responden a habilidades que tienen los lectores noveles, donde ellos claramente identifican que reconocen palabras desconocidas de un texto, además los niños de este grupo aún no reconocen la organización por párrafos y coinciden en el reconocimiento de palabras como fuente del lenguaje escrito. Todo esto, lleva a identificar que este grupo de estudiantes están en un proceso de acercamiento al código escrito, pero aún no comprenden lo formal de dicho código, lo que conlleva a tener bajos niveles de comprensión y análisis de lectura.

Acá, se observa que el estudiante es consciente de ciertos elementos del lenguaje escrito, ha avanzado en la medida que ha dado el paso de la sílaba a la palabra, dándole la importancia como significante dentro del texto, es decir, el niño es consciente de ciertos aspectos que puede mejorar, ahora se inicia un proceso de pensar que hacer con las cosas que sabe, donde se manifiesta la riqueza del rol docente como mediador, puesto que existen unas herramientas que se le deben otorgar al estudiante, para que aprenda a usarlas, teniendo en cuenta que se ha observado que no existe suficiente compromiso por parte de él, debido a sus

bajos niveles de reflexión, los que se infirió a partir de las respuestas en las rúbricas, donde se evalúan con la mayor puntuación en ítems, pero esto no coincide con la apreciación de la maestra.

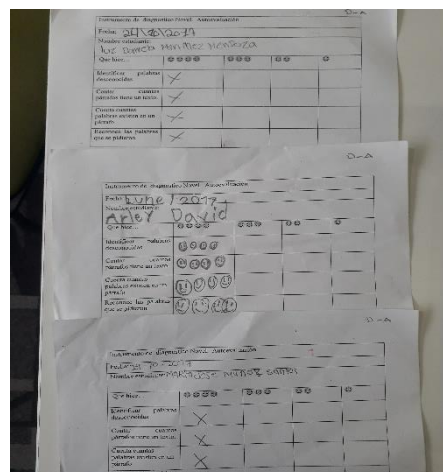
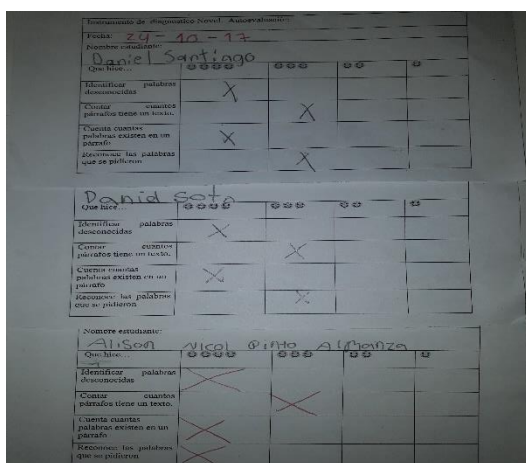
Además, se evidencia que el estudiante empieza a enriquecer su vocabulario, en este período como lo dice Wolf (2.008), es fundamental acercarse al lenguaje literario de ahí que el vocabulario de los cuentos constituirá una de las fuentes principales de su repertorio lingüístico, que indudablemente le ofrecerá al lector novel ampliar sus posibilidades y mayor comprensión del lenguaje que lo rodea, así de una “comprensión incipiente de los recursos de la escritura como por ejemplo la comparación”. (Wolf, 2008, p.111).

A su vez , 20 estudiantes fueron reconocidos como lectores descifradores, en este grupo se realizó una subclasificación, teniendo en cuenta las características a las que respondía cada subgrupo, porque reconocieron los aspectos característicos de una palabra, son lectores más seguros, realizan la lectura con más fluidez, se esforzaron por realizar una adecuada pronunciación, reconocen palabras a simple vista, reconocen los aspectos característicos de una palabra, aprenden con facilidad nuevas palabras, realizan deducciones en una lectura y releen un texto para mejorar su comprensión.

Tipo de lector	Características que más se presentaron
Lector Descifrador A 12 estudiantes	Reconocen los aspectos característicos de una palabra. Se esfuerzan por realizar una adecuada pronunciación. Aprenden con facilidad nuevas palabras. Realizan lectura en voz con aspectos a mejorar. Entienden que algunas palabras que escuchan pueden tener diferentes significados. Asocian palabras con escritura parecida

Lector	Son lectores más seguros
Descifrador	Realizan la lectura con más fluidez
B	Reconocen palabras a simple vista Reconocen los aspectos característicos de una palabra
8 estudiantes	Realizan deducciones en una lectura y releen un texto para mejorar su comprensión

Tabla 5: Tipo de lector descifrador y sus características



Figuras 8 y 9: rúbricas estudiantes y rúbrica de observación docente

En el primer grupo de descifradores, se observó que son un poco inseguros para utilizar las habilidades que poseen, quizás asociado a una falta de apropiación de lo que hacen, generando en ellos una aplicación en práctica poco efectiva, sin embargo, se evidencia un acercamiento a los aspectos específicos de lo formal del lenguaje escrito. En las producciones de este grupo, aunque se cuenta con una estructura y manejan el código como tal, sus producciones son básicas, sin llegar a realizar composiciones más reflexivas y descriptivas asociándolas a sus experiencias cotidianas. Como se evidencia en la siguiente composición.

Instrumento de diagnóstico Descriptivo	
Fecha: 20 de octubre	Nombre de quien escucha: _____
Nombre quien lee: _____	Nombre de quien escucha: _____
Que leen: 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0	Que leen: 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
Lee de manera clara y segura	X
Realiza una lectura de sonido	X
Escucha claramente cuando leen	X
No hace movimientos en gesto indelicado	X

Instrumento de diagnóstico Descriptivo	
Fecha: 20-10-17	Nombre de quien escucha: _____
Nombre quien lee: Daniel Santiago	Nombre de quien escucha: _____
Que leen: 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0	Que leen: 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
Lee de manera clara y segura	X
Realiza una lectura de sonido	X
Escucha claramente cuando leen	X
No hace movimientos en gesto indelicado	X

Instrumento de diagnóstico Descriptivo	
Fecha: 23-10-17	Nombre de quien escucha: _____
Nombre quien lee: Daniel Santiago	Nombre de quien escucha: _____
Que leen: 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0	Que leen: 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
Lee de manera clara y segura	X
Realiza una lectura de sonido	X
Escucha claramente cuando leen	X
No hace movimientos en gesto indelicado	X

Figura 10: Ejemplo Rúbrica

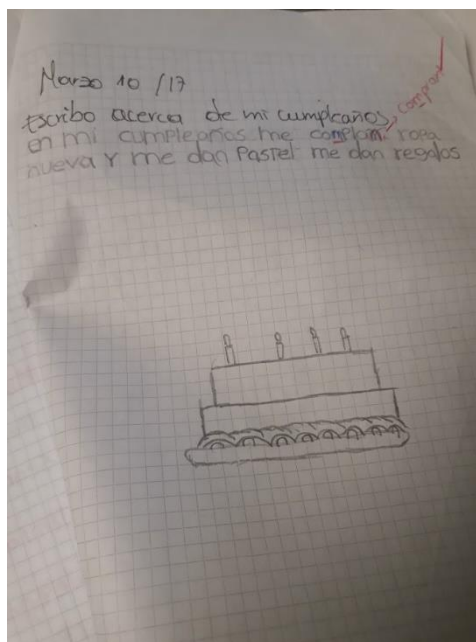


Figura 11: Composición

Para el segundo grupo de descifradores se observó, que los estudiantes que lo conforman alcanzan los criterios establecidos en la rúbrica donde existe un acercamiento formal a la escritura, donde reconocen la importancia de la organización del texto por palabras, frases y párrafos, además, se realiza una asociación entre palabra y significado, se observa una lectura más segura, se inicia el proceso de retroalimentación con el docente con relación a su proceso en la lectura y la escritura. En sus composiciones escritas expresan con mayor fluidez, espontaneidad, facilidad y coherencia sus ideas, inician la argumentación basada en la comparación de situaciones, evocan, establecen relaciones, tienen un vocabulario más amplio, así como el inicio de reglas ortográficas. Dentro de sus escritos se muestran procesos de reflexión y de comprensión un poco más estructurados. Lo anterior, se muestra en las imágenes siguientes:

Instrumento de diagnóstico Descriptivo	
Fecha: 21 de octubre de 2017	Nombre de quien escribe: [illegible]
Nombre quien lee: [illegible]	Nombre de quien escucha: [illegible]
Que hacen...	0 0 0 0 0
Lee de manera clara y segura	0 0 0 0 0
Realiza una lectura de corrido	X
Escucha claramente cuando lee	X
No tiene movimientos al girar las palabras	X

Instrumento de diagnóstico Descriptivo	
Fecha: Lunes 21 de octubre de 2017	Nombre de quien escribe: ANA VOLEN
Nombre quien lee: Daniel	Nombre de quien escucha: TINA MESAIA R. YERO
Que hacen...	0 0 0 0 0
Lee de manera clara y segura	0 0 0 0 0
Realiza una lectura de corrido	0 0 0 0 0
Escucha claramente cuando lee	0 0 0 0 0
No tiene movimientos al girar las palabras	0 0 0 0 0

Instrumento de diagnóstico Descriptivo	
Fecha: 2017 Lunes 21 de octubre de 2017	Nombre de quien escribe: [illegible]
Nombre quien lee: [illegible]	Nombre de quien escucha: [illegible]
Que hacen...	0 0 0 0 0
Lee de manera clara y segura	0 0 0 0 0
Realiza una lectura de corrido	0 0 0 0 0
Escucha claramente cuando lee	0 0 0 0 0
No tiene movimientos al girar las palabras	0 0 0 0 0

Figura 12: Rúbrica

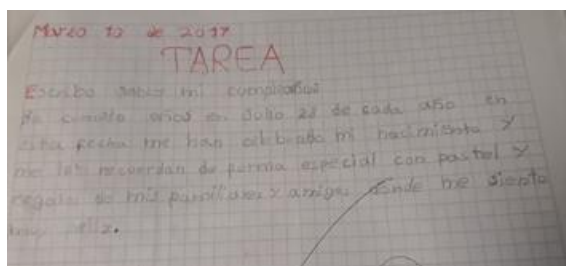


Figura 13: Composición

En el último nivel de lectura no se encontraron lectores de comprensión fluida teniendo en cuenta que ninguno de los estudiantes se hallaron características como; comprender el lenguaje figurativo, comprender la ironía, comprender la metáfora, descubrir los nuevos significados de un texto más allá de las palabras, realizar deducciones en un texto sin apoyo del adulto, predecir consecuencias en una lectura, sacar conclusiones durante la lectura, decide lo que importa de un texto, se identifican con los personajes de un texto. Tal vez por los niveles de madurez de los estudiantes en cuanto a sus procesos cognitivos asociados a la edad, pero también a los contextos sociales, culturales y familiares en los que los estudiantes están inmersos.

Finalmente, la secuencia didáctica en estos talleres permitió no solo ver en qué nivel de lector se encontraban los estudiantes, sino que, además, nos dejó visualizar las estrategias de trabajo con cada uno de los grupos generados, teniendo en cuenta sus particularidades e indica al docente, cuáles son las actividades, estrategias y los objetivos que se deben plantear para poder acercar a los estudiantes a la lectura de manera transversal para sus vidas, de ahí el aporte que nos deja Wolf (2008), cuando nos dice que :

el compromiso emocional es a menudo el punto de inflexión entre zambullirse en la lectura o permanecer en una ciénaga infantil donde la lectura se soporta solo como un medio para alcanzar otros fines. Después de recordar, predecir y deducir, se da una influencia tremendamente importante en el desarrollo de la comprensión durante la infancia: sentimos, nos identificamos y, haciéndolo, comprendemos más claramente y no vemos el momento de pasar la página (p .160)

De ahí, que dentro del proceso investigativo llevado a cabo fue trascendental tener en cuenta diferentes momentos en los cuales se encontraban los estudiantes, a pesar de contar con rasgos particulares por su edad, se observó que sus contextos, sus familias y el mismo proceso que han venido en la escuela influyen directamente en sus procesos académicos.

8.2.2 Fase de proceso: diseño e implementación de estrategias

Dentro de esta fase de proceso se realizaron 41 sesiones de trabajo con el grupo de estudiantes del grado segundo, el análisis en esta fase se organizó con relación a los tipos de lectores que se categorizaron en la primera fase de diagnóstico.

Las estrategias se escogieron con relación a los tipos de lectores, porque es necesario reconocer que fortalezas tienen los estudiantes, pero a su vez identificar que necesidades se tienen con relación a los procesos de cada de esta.

Dentro del diseño e implementación de la secuencia didáctica, se establecieron estrategias transversales las cuales fueron: anticipación, juegos para la conciencia de sonidos, lectura, ampliación de vocabulario, repertorio de emociones, trabajo en casa, recurso de escritura, lenguaje literario y oralidad.

Estas estrategias se propusieron, porque se quiso dar un lugar prioritario a las experiencias de los niños y a la oportunidad que tienen ellos de narrarlas, como base para la construcción de una posterior reflexión que les permitirá al escribir hacerlo con sentido. De tal manera, que el estudiante gradualmente adquiera y se apropie de habilidades que le permitan saber cómo

usar el lenguaje escrito en los contextos que él se desenvuelva, dándole un uso a esas herramientas que le ofrece su núcleo familiar y su escuela las que lo acompañaran por el resto de su vida. Basados en este planteamiento nos apoyamos en Wolf (2008):

Si no se oyen las palabras, los conceptos no se aprenden. Cuando uno no se tropieza jamás con las formas sintácticas, sabe menos de la relación entre los acontecimientos de una historia. Alguien que desconoce formas narrativas tiene menos capacidad para deducir y precisar. Si la tradición cultural y los sentimientos de los demás no se han experimentado nunca, comprender los sentimientos de quienes nos rodean es más difícil” (pág. 126)

Además, es importante posicionar la oralidad y su riqueza como un prerrequisito valioso para el proceso de la escritura y la lectura, donde la oralidad permite ampliar el vocabulario en los niños, dándoles la oportunidad de tener las herramientas para tener de qué escribir. Cuando un estudiante comprende la función de las palabras su repertorio para argumentar se estructura de mejor manera, puede conectar sus ideas de forma más coherente, donde su comunicación es mucho más efectiva en el sentido que su intención es más clara y precisa. La oralidad como una práctica social, permitió en el estudiante fortalecer sus procesos e incluso potencializar sus habilidades sociales, su postura frente a un tema específico, su capacidad para resolver problemas y toma de decisiones en un determinado contexto.

Tales estrategias en su interior contribuyen a la formación de lectores y todo lo que dimensiona el proceso, cada una aporta desde su naturaleza como lo hace un instrumento musical que al unirlos forman una melodía, que en este caso sería la de la formación de lectores autónomos.

Las estrategias transversales propiciaron situaciones de construcción de sentido de la lectura, dando lugar a una relación más cercana entre el lector y el texto, donde estas narraciones despertaron la sensibilidad que requiere el estudiante para ser un lector autónomo. Además, sirvieron de herramienta para apropiarse de las habilidades que permiten

estructurar un proceso lector. Puesto que, solamente leerle al niño no es suficiente, siendo esta solo una pequeña parte para la preparación que se debe ofrecer al nuevo lector, poco a poco se debe aproximar a los estudiantes a las construcciones de las representaciones visuales que harán que paulatinamente identifiquen cualquier letra, palabra o frase en contexto y simultáneo a ello asociarlo con su conocimiento de forma práctica.

Cuando los estudiantes van familiarizándose con el lenguaje de los libros comienzan a desarrollar una conciencia de detalles fundamentales en la lectura, como el significado de algunas palabras, ampliación de vocabulario, reconocimiento de la estructura de un texto, usan palabras que antes no usaban, preguntan por la correcta escritura de las palabras, dejando ver su proceso metacognitivo, reconocer que los personajes tienen en sí unas características y expresan sentimientos que pueden ser acogidos e identificados por ellos, permitiéndole entender al estudiante que lo que le pasa a él puede sucederle a otros. Dicho en palabras de Wolf (2008):

A través de los cuentos y los libros, la niña está empezando a aprender un repertorio de emociones. Los cuentos y los libros son un lugar seguro para que se empiece a probar las emociones por sí mismo y, por consiguiente, son una contribución notable al desarrollo. En este caso se establece una relación recíproca entre el desarrollo de emociones y la lectura. Aprenden a experimentar nuevos sentimientos por medio de su contacto con la lectura, la cual, a su vez, los prepara para comprender emociones más complejas (p.108)

A su vez, las estrategias contemplan el valioso aporte del componente familiar, en el cual se le brinda la posibilidad de integrar su experiencia con los aportes que le ofrece la escuela. Cuando un niño crece en un entorno familiar que le brinda experiencias cercanas a la lectura, tiene una ventaja cuando llega a la escuela, porque cuenta con una motivación intrínseca, de ahí, se puede ver como trasciende en la vida de una persona la experiencia con los textos y el importante papel que ejercen los mediadores de la lectura no solo en el aprendizaje de ella como sistema de codificación y decodificación o como medio para adquirir información, sino

como una herramienta para simbolizar el mundo que nos rodea y el significado que tiene esta para representar su propia realidad e historia de vida.

Por su parte la familia es la encargada de hacer la inmersión en la vida de la lectura, ¿qué pasa con los niños que en sus hogares no escuchan hablar de hadas, princesas o héroes? o que no se les anima a leer por la calle cualquier palabra o los que no se les motiva a ver un libro para pasar un rato agradable o los que no se les leen cuentos? si esto sucede, estos niños ya entraran en desventaja a los diferentes contextos en los que interactúen. La influencia determinante que tienen la familia y la escuela en despertar un interés y sentido a leer, posicionan su lugar como principales mediadores, ellos deben resaltar la importancia de la lectura enfatizando en el placer de leer y guiar a los estudiantes a encontrar su dimensión constructiva. La lectura ejerce un impacto, en la vida de todas las personas.

Conviene poner énfasis, que, durante la implementación de la secuencia, se presentaron cambios que reflejan mayor autonomía y fortalecimiento de las habilidades sociales consecuencia al trabajo en procesos metacognitivos en los estudiantes de grado segundo.

Algunos ejemplos significativos de dichas transformaciones se visualizan en que la cantidad de estudiantes y la frecuencia de algunas tareas específicas se incrementaron a lo largo de la secuencia didáctica, como fueron, utilizar palabras en un las producciones orales y escritas que antes no se usaban, el estudiante reconoce que existen rutinas de trabajo que permiten mantener una organización y planeación de eventos, se presenta una preocupación por saber cómo se escribe correctamente una palabra y paulatinamente esta preocupación supera este nivel y pasa a buscar el significado de la palabra, los estudiantes comenten otros errores pero no los mismos, leen intenciones y el contexto (ejemplo, el estudiante sabe que trabajo se realizará por el tipo de organización del aula), saben que existen turnos conversacionales y se preparan, anteriormente ninguno se escuchaba por hablar al tiempo, cuando leen deciden el

turno de escuchar a otros cediendo a sus propios deseos evidenciándose el reconocimiento del otro, proceso fundamental cuando se va a leer, ya que se hace necesario que se comprenda que existe otro que escribió para mí, en este caso el autor.

Del mismo modo, al escuchar y realizar las correcciones a sus compañeros se evidencia la interiorización de conceptos relevante, pero además se tiene el punto de referencia del otro para no cometer los mismos errores y mejorar la propia práctica, teniendo en cuenta unos criterios consensuados emergentes de las situaciones de aula.

Cuando un estudiante cuenta con las herramientas metacognitivas y de uso formal de la lengua escrita y oral, necesarias para desenvolverse en un determinado contexto, es capaz de reflexionar acerca de cómo lo hace y de aquello que requiere para mejorar, aspecto fundamental para realizar cualquier actividad en su vida, donde se da un control de su propia experiencia mejorando los procesos de autoestima.

En el siguiente cuadro se presenta una síntesis de los resultados, anteriormente descritos:

Actividades	Estrategias	Evidencia
1. Conocimiento de clases de lectores	Autoconocimiento	Se encuentran los estudiantes en estados específicos frente a sus procesos cognitivos metacognitivos en torno a la lectura donde se desarrollaron estrategias específicas para los estudiantes. (SD)
2. Actividades Permanentes (Diarias y semanales)	Autonomía, Regulación Reflexión- Autorreflexión, Autoconocimiento, Anticipación y Preparación	Estas actividades permitieron que los estudiantes interiorizaran rutinas, que les permitían reconocer sus habilidades, pero a su vez las necesidades y herramientas que requerían para avanzar dentro de sus propios procesos.
3. Conversación Grupal	Regulación- Autorregulación, Autonomía	Los estudiantes reconocen que existen turnos conversacionales, otros puntos de vista y la escucha como una posibilidad de aprendizaje. Los estudiantes se corrigen entre ellos mismos.
4. Lectura y escritura de experiencias	Atención- Meta-atención, Motivación	El estudiante se da cuenta que sus experiencias, son importantes en la medida que otros le escuchan, así como se reconoce en otros.

5.Relecturas	Motivación, Metaevaluación, Preparación	El estudiante comienza a reconocer que existen unas pautas para realizar una lectura para otros, por lo que se prepara basado en sus habilidades y debilidades.
6.Ampliación de vocabulario	Autoconocimiento, Preparación	Los estudiantes preguntan la escritura de palabras, el significado de algunas que no conocen e inician a buscar sinónimos, comienzan a integrar palabras nuevas a sus repertorios.
7.Trabajo en casa	Comprensión, Autonomía, Reflexión, Regulación	Los estudiantes reconocen que necesitan apoyo en casa y cuando no cuentan con ella buscan apoyo del docente mediador, o a sus pares. Los estudiantes se preparaban en casa para su clase.
8.Recursos de escritura	Metaevaluación, Autonomía,	Los estudiantes realizan escritos orientados, con el propósito que otros le escuchen. Los estudiantes realizaron escritos donde escribían que aprendieron.
9.Repertorio de emociones	Anticipación y Preparación Autorreflexión, Autorregulación.	Los estudiantes se reconocen dentro de un grupo, ven a sus pares como agentes de propio cambio, además el ambiente de aula se trasformó en torno a la autorregulación de los estudiantes.

Tabla 6: Clasificación de los resultados organizados por las actividades implementadas, las estrategias que allí se abordaron y la evidencia que soporta los resultados

9. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones realizadas a partir del análisis de los productos de la investigación, que están orientadas por los objetivos trazados y por los hallazgos.

- La evaluación debe ser contemplada desde un enfoque que permita una coherencia entre lo conceptual y lo procedimental, en este proceso se debe otorgar un papel protagónico a lo actitudinal, dándole significado a la coevaluación y la autoevaluación como fuentes para el fortalecimiento de la autoestima del estudiante y desarrollo de procesos metacognitivos, produciendo así cambios tanto en el evaluado como en el evaluador.

- Se debe apostar a la autoevaluación y coevaluación como un camino para el desarrollo de procesos metacognitivos, puesto que generan reflexión, regulación y autoestima de manera que el estudiante consigue cada vez más ser autónomo.

-El trabajo colaborativo en los estudiantes permite el afianzamiento paulatino de las normas sociales, una corresponsabilidad entre los participantes, una retroalimentación constructiva, conciencia de la existencia del otro y aprendizaje de los errores propios y de otros, posibilitando el desarrollo de seres más democráticos, más respetuosos a la diferencia, más felices y creativos aportando a una transformación social.

-Cuando se mantienen las prácticas educativas en el tiempo, enmarcadas en prácticas sociales, se evidencia el cambio de algunos niños, que, aunque se mantienen en el mismo nivel de lector pueden cometer otros errores, pero no los mismos, así avanzando poco a poco.

-Una propuesta metodológica como la secuencia didáctica implementada en estudiantes ubicados en las primeras etapas de desarrollo, potencializa y profundiza su objeto del saber,

cuando está acompañada de actividades permanentes diarias y semanales, así como de estrategias transversales las cuales estructuran una base definida de aprendizaje, además de la responsabilidad de los actores involucrados garantizando cambios significativos.

-Los estudiantes requieren el permanente acompañamiento del mediador con su proceso integral, en el cual se le da el protagonismo al estudiante y a sus aprendizajes, gracias a la orientación y al autodescubrimiento, este mediador debe facilitar acompañar y organizar todas las posibilidades y estrategias en el aula, para que el estudiante construya su propio estilo de aprendizaje acorde a sus habilidades, maduración y su contexto.

-La implementación de la secuencia didáctica dio lugar a alcanzar progresos en los procesos reflexivos, reguladores y de autonomía de los estudiantes por este motivo hay conciencia de lo que se tiene, apropiándose de herramientas para que el sujeto se transforme siendo socialmente más hábil.

-El diseño e implementación de estrategias pedagógicas que articulen la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas discursivas, afianzan habilidades en el estudiante que lo llevan a ejecutar acciones más reflexivas y críticas.

-Cuando se les da la posibilidad a los estudiantes de contar con estrategias como la lectura con una relación íntimamente ligada a sus experiencias se abre una puerta para que el nuevo lector demuestre su capacidad de poner en acción su conocimiento.

-A partir de una lectura que dé cabida a comprender el mundo y a los otros se le está ofreciendo al estudiante la posibilidad de construirse en ciudadanía, donde es capaz de ponerse en el lugar del otro, escuchar de manera activa y realizar intercambios asertivos como individuo perteneciente a una colectividad.

- Un lector puede ser autónomo al recibir por parte de su entorno familiar y escolar elementos para la formación de hábitos, cuando cuenta con el acompañamiento de un mediador como

facilitador haciéndolo progresivamente consiente de sus procesos metacognitivos y se le da la posibilidad de participar en espacios de retroalimentación de sus acciones y elaboraciones, así como las de los otros.

- El maestro debe tener un bagaje conceptual amplio, para ofrecerle a sus estudiantes diferentes posibilidades no solo en cuanto a motivación se refiere, sino además al discurso que debe manejar para involucrarlos.
- La literatura debe ser contemplada como fuente inagotable para las estrategias de trabajo con estudiantes quienes están ávidos de conocimiento, que sea pragmático en sí mismo, que ofrezca las posibilidades de crecer como persona, de expresar ideas, sentimientos y de tener una cercanía con el mundo y el contexto, de tal manera que leer y escribir se convierten en la puerta para que otros me conozcan.
- La lectura desde el ámbito académico debe trascender en todos los contextos en los que los estudiantes se desenvuelvan, como eje de una práctica social, de ahí que se debe fortalecer la relación que construye el lector con la lectura y de cómo permee sus nuevos conocimientos con los que posee, de la manera que se apropie de aquellos elementos que transforman sus pensamientos y sus maneras de interrelacionarse con el mundo.

Teniendo en cuenta las conclusiones, se generó el siguiente cuadro quien organiza y evidencia el anterior texto:

	CONCLUSIONES
	Se debe apostar a la autoevaluación y coevaluación como un camino para el desarrollo de procesos metacognitivos, puesto que generan reflexión, regulación y autoestima de manera que el estudiante consigue cada vez más ser autónomo.

<p>Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en torno a la lectura</p>	<p>Cuando se le da la posibilidad a los estudiantes de contar con estrategias como la lectura con una relación íntimamente ligada a sus experiencias se abre una puerta para que el nuevo lector demuestre su capacidad de poner en acción su conocimiento.</p>
	<p>El diseño e implementación de estrategias pedagógicas que articulen la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas discursivas, afianzan habilidades en el estudiante que lo llevan a ejecutar acciones más reflexivas y críticas.</p>
	<p>Las estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectura deben ser sostenidas en el tiempo, de manera que el estudiante las descubra por sí mismo e inicie a desarrollar sus propios procesos.</p>
	<p>Por medio de las estrategias abordadas los estudiantes regularon sus procesos donde el niño reflexiona sobre su propio hacer donde empieza a sentir que el mismo puede resolver sus problemas, de esta manera la metacognición lleva a la autorregulación y ser autónomos, en proporción a sus edades.</p>
<p>La Secuencia Didáctica</p>	<p>Una propuesta metodológica como la secuencia didáctica implementada en estudiantes ubicados en las primeras etapas de desarrollo, permite potencializar y profundizar su objeto del saber, cuando está acompañada de actividades permanentes diarias y semanales, así como de estrategias transversales las cuales estructuran una base definida de aprendizaje, además de la responsabilidad de los actores involucrados garantizando cambios significativos.</p>
	<p>-El diseño e implementación de estrategias pedagógicas que articulen la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas discursivas, afianzan habilidades en el estudiante que lo llevan a ejecutar acciones más reflexivas y críticas.</p>

	<p>El trabajo colaborativo en los estudiantes permite el afianzamiento paulatino de las normas sociales, una corresponsabilidad entre los participantes, una retroalimentación constructiva, conciencia de la existencia del otro y aprendizaje de los errores propios y de otros, posibilitando el desarrollo de seres más democráticos, más respetuosos a la diferencia, más felices y creativos aportando a una transformación social.</p>
	<p>La secuencia permitió trabajar con la decodificación que ya hacían los estudiantes buscando que crecieran como lectores lo que se consiguió a partir de desarrollar lo cognitivo y metacognitivo de cada estudiante.</p>
Mediación docente	<p>Los estudiantes requieren el permanente acompañamiento del mediador con su proceso integral, en el cual se le da el protagonismo al estudiante y a sus aprendizajes, gracias a la orientación y al autodescubrimiento, este mediador debe facilitar acompañar y organizar todas las posibilidades y estrategias en el aula, para que el estudiante construya su propio estilo de aprendizaje acorde a sus habilidades, maduración y su contexto.</p>
	<p>Un lector puede ser autónomo al recibir por parte de su entorno familiar y escolar elementos para la formación de hábitos, cuando cuenta con el acompañamiento de un mediador como facilitador haciéndolo progresivamente consciente de sus procesos metacognitivos y se le da la posibilidad de participar en espacios de retroalimentación de sus acciones y elaboraciones, así como las de los otros.</p>

Tabla: 6 Conclusiones

ANEXOS

Anexo A. Secuencia Didáctica

SECUENCIA DIDACTICA

1. DATOS GENERALES	
Título de la secuencia didáctica:	
Institución Educativa: Colegio Nicolás Buenaventura	Sede: A
Dirección: Carrera 103B # 152-12	
Localidad: Suba	
Barrio: Villa Hermosa	
Docentes responsables: Viviana Bustos – Angelica Parra Ariza	
Grado: Segundo	Tiempo: Consideramos que esta propuesta puede desarrollarse en un tiempo aproximado de un mes y medio, trabajando cinco veces por semana, con un cronograma específico.
2. OBJETIVO	
<p>OBJETIVO GENERAL: Definir e implementar las estrategias que cumplen los propósitos planteados en el proyecto.</p> <p>OBJETIVOS ESPECIFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar los estudiantes de grado segundo en cuanto sus procesos de la lectura • Diseñar estrategias específicas de acuerdo con el análisis llevado a cabo. • Implementación de estrategias didácticas previamente diseñadas. 	
3. GENERALIDADES DE LA SECUENCIA	
<p>Dentro de la estructura de trabajo de la secuencia didáctica se establecen actividades, siempre guiadas por el docente, que son retroalimentadas por los estudiantes y por las mismas dinámicas que se han de dar en el desarrollo de la misma.</p>	

1. Organización:

Para el desarrollo de las actividades se tendrá en cuenta la siguiente organización, determinado por la docente y su planeación, los grupos se irán ajustando o modificando a partir de las necesidades que surgen y los avances de cada estudiante:

Número	Distribución
1	Individual
2	Grupo mixto de 4 estudiantes
3	Grupo general

Se propone por espacios trabajar de manera cooperativa, con estrategias de trabajo en equipo, pero también debe haber espacio para el trabajo individual.

2. Contenidos a desarrollar:

Número	Categoría
1	Lectura
2	Oralidad
3	Escritura

Dentro de las actividades propuestas también se trabajará la escritura, pero como base para la oralidad y la misma lectura.

3. Recursos:

Número	Tipo		
1	Literatura Infantil	TEXTO	AUTOR
		1. Tuk es Tuk	Claudia Legnazzi
		2. La comparsa de los animales	Luis Darío Bernal Pinilla
		3. Papelitos	María Cristina Ramos
		4. Pin Uno Pin Dos	Arturo Navarro, Rosana Faria
		5. El pájaro del alma	Mijal Snunit
		6. El grufalo. https://youtu.be/HG0EUSkAHq0	Julia Donaldson
		7. No te rías pepe https://youtu.be/5k1uldO74QY	Keiko Kasza
		8. El moustro de colores (Emociones) https://youtu.be/S-PTa20NNrI	Anna Llenas
		9. Donde viven los moustros https://youtu.be/l7TV3h5IY1c	Maurice Sendak
10. Eloísa y los bichos (emociones)	Jairo Buitrago		

		https://youtu.be/rYFFP0Qqjtw	
		11. La verdadera historia de los tres cerditos https://youtu.be/s3ygRkZNOVs	Según se la contaron a Jon Scieszka
		12. Mama de qué color son los besos (emociones) https://youtu.be/WXRouw9IQ8I	ELISENDA QUERALT
		13. La rabieta de Julieta https://youtu.be/FBROB2IMCaU	Steve Antony
		14. Orejas de mariposa (emociones, autoestima) https://youtu.be/051fvwTM0UM	LUISA AGUILAR
		15. La vaca que puso un huevo https://youtu.be/FRAkFRoxowg	Andy Cutbill
		16. Cuando estoy enfadado https://youtu.be/7Krw5hSsFxo	Tracey Moroney
2	Herramientas tecnológicas	2.1 Televisor	
		2.2 Computador	
		2.3 USB	
		2.4 Internet	
		2.5 Tablet	
3	Material Manual	3.1 Hojas	
		3.2 Lápices/ colores	
		3.3 Cartulinas/ Papel Kraft	
		3.4 Cintas	
		3.6 Marcadores	
		3.7 Guías de trabajo	

4. Evaluación:

Dentro de todas las actividades a desarrollar se realizarán proceso de evaluación grupal y/o individual, en algunas ocasiones se implementarán instrumentos, para que los estudiantes evalúen su desempeño, el del docente y hasta el de la misma actividad.

Se realizará un seguimiento continuo a las actividades y ejercicios que se desarrollen en cada sesión. Se tendrá en cuenta la participación y los aportes que de una u otra manera contribuyan con el fortalecimiento y la generación de un ambiente propicio para el conocimiento, pero no solo se evaluará el proceso del estudiante, sino de la efectividad de la actividad.

La evaluación se contempla con la participación de diferentes agentes, en este sentido se realizará de la siguiente manera.

Número	Agente evaluador
1	Autoevaluación
2	Coevaluación
3	Heteroevaluación

5. Instrumentos de evaluación

En esta secuencia didáctica y a través de sus actividades referidas a distintos niveles de lectura, la atribución de herramientas para hacerlo, ya se trate del conocimiento correspondiente a la construcción de textos, de medios lingüísticos más adaptados a la situación o de contenidos más elaborados, de vocabulario específico y de expresión de pensamientos, donde todas estas herramientas permiten a los estudiantes volver sobre el texto, no por aplicación simple y mecánica, sino respetando con debate las propuestas de corrección indicadas por el docente y además con estrategias colaborativas con los pares, por medio de las rubricas, observaciones, discusiones guiadas, con el fin de mejorar el primer texto.

Dentro de algunas actividades específicas se requiere de la utilización de rubricas de construcción propia basados en los tipos de lectores propuestos por Marianne Wolf.

Número	Nombre
1	Instrumento de evaluación tipos de lectores. Lector Incipiente
2	Instrumento de evaluación tipos de lectores. Lector Novel
3	Instrumento de evaluación tipos de lectores – Lector Descifrador
4	Instrumento de evaluación tipos de lectores – Lector de comprensión fluida
5	Instrumento de diagnóstico Novel. Autoevaluación.
6	Instrumento de diagnóstico Descifrador.
7	Autoevaluación
8	Pienso acerca de mis acciones
9	Escritos de experiencias

Remitirse a los anexos para la revisión de cada rubrica.

Descripción General de la secuencia:

Para la implementación de la secuencia didáctica se establecen fases en cuanto al proceso metodológico:

1. Diagnóstico
2. Diseño de estrategias
3. Implementación de estrategias

En términos del desarrollo de cada sesión se realizarán momentos de anticipación, durante y después, de manera que los estudiantes tengan acercamiento a los diferentes textos que se presentan.

Todas las estrategias están orientadas por medio del proceso de metacognición y de la mediación docente.

En la secuencia didáctica se plantean actividades permanentes diarias y semanales:

Diarias:

Duración: 15 a 20 minutos cada una.

Organización: Número 2

La docente antes de iniciar las actividades recuerda a los niños las normas y acuerdos de aula que se deben seguir, al realizar las actividades como son hablar en voz baja, respetar los turnos para hablar, escuchar a los compañeros y a la docente y no realizar una actividad diferente en este espacio.

Conversación Grupal

La docente da la indicación a los niños donde se les explica que deben socializar los textos que se han leído en clase, así como los relatos de sus experiencias de vida, donde contarán a sus compañeros lo que más les gusto o les llamó la atención.

Lectura Preparada

La docente con anterioridad, siguiendo un orden para determinar el turno de cada estudiante, le entregará un texto corto al respectivo estudiante el cual debe preparar para realizar su lectura en voz alta para todo el grupo y posterior a la lectura la docente realizará preguntas orientadoras al grupo relacionadas con: ¿cuál es el tema del texto?, De qué trataba?, ¿Qué pasó?, y que reflexión se puede realizar de lo narrado.

Lectura Compartida

La docente proporcionara a los estudiantes textos para leer (Cuentos o recortes de noticias), donde realizaran la lectura grupal y socializaran los contenidos.

Actividades permanentes Semanales:

Se llevan a cabo una vez por semana.

Escritura de narraciones de sus experiencias

Cada semana los días viernes la docente les dará a los estudiantes un tema, donde realizara un escrito con ayuda de sus padres o familiares, narrando cómo fue la experiencia de esa situación en su familia, por ejemplo, los cumpleaños, las vacaciones, el nacimiento de un hermano, el trabajo de los padres, o algunas actividades realizadas en el aula durante la semana, etc., para que sea leído por otro compañero, ya que esta actividad apoya a la oralidad por que se escribe para ser leído por otro, para intercambiarlo, para enterarse lo que pasa en el entorno, así se promueve la lectura cuando hacemos que otro nos lee, convirtiéndola en autentica cuando estoy leyendo lo que le ha pasado a otro compañero.

Socialización de experiencias

El primer día hábil de la semana se ubicarán en grupos, donde hablarán e intercambiarán los escritos de sus experiencias y realizarán la lectura individual o grupal, siguiendo la indicación de la docente

4. METODOLOGIA

FASES

1. De Reconocimiento: Diagnóstico	Se implementarán actividades de reconocimiento del grupo en temas específicos con relación a los tipos de lectores existentes, gustos e intereses, niveles de autonomía de los estudiantes, orientación de los procesos de las actividades, entre otras. Esta fase está organizada con relación al texto de “como aprendemos a leer” (2008) de Maryanne Wolf y los tipos de lectores que ella propone.
2. De Proceso: Diseño e implementación de estrategias	Planeación de estrategias específicas que respondan a las necesidades particulares de la investigación, según los resultados que arroja la primera fase. Actividades que orientan la conciliación entre la práctica y la teoría con relación a los procesos desarrollados en la secuencia, así como a la evidencia del proceso con relación a la implementación de estrategias.

5 ESTRATEGIAS

Anticipación:

En esta estrategia se posicionan las imágenes como fuente principal de información, que le permita a los estudiantes predecir o suponer de que trata la historia o lo que puede suceder, realizar descripciones de las ilustraciones de un cuento y la comprensión de ellas, dando lugar a creación historias. La capacidad de predecir escenarios probables, situaciones o personajes ayuda al desarrollo de la destreza deductiva del niño

Juegos para la conciencia de sonidos:

En esta estrategia tiene principalmente como referentes las rimas, las canciones y la poesía, el juego sistemático con estos recursos, identificación de los primeros sonidos y los sonidos finales en los juegos de palabras contribuye de manera significativa a preparar al niño para que aprenda a leer, la producción de patrones rítmicos ayuda a

mejorar la conciencia fonológica, esta es uno de los precursores más importantes de la lectura, “ya que el niño aprende gradualmente a oír, distinguir y comprender las unidades mínimas de sonido que forman las palabras, afecta de manera esencial a la aptitud del niño para captar y aprender las normas de los sonidos de las letras que forman el núcleo de la codificación” pág. 138. es decir aprender a descifrar sin implicar llegar a un a la comprensión. Los juegos en que se marcan los sonidos de las palabras mediante palmadas, escritura y baile, se aprenden con más facilidad cuando se marcan dos acentos en las palabras.

Lectura:

Esta estrategia va implícita en todas las actividades y no solo se leen las palabras, sino también las imágenes. Al realizar una lectura, cuanto más coherente es la historia para el niño, más fácil le resultara recordarla, así cuanto más fácil le resulte recordarla, “mayor será su contribución a los es que más de conocimiento emergentes en el niño, más coherentes encontrara otras historias y mayor será la base del conocimiento para lecturas futuras” pág. 112.

La lectura en voz alta ayuda a los lectores que están iniciando el proceso (noveles), a realizar una recodificación fonológica, esta lectura es un proceso dinámico que remarca, a los niños la relación entre su lengua hablada y su lengua escrita además leyendo en voz alta los lectores noveles aprenden sus propias estrategias de autoaprendizaje, también permite descubrir lo que el niño sabe o desconoce de las palabras.

El hecho de releer un texto indica un proceso reflexivo y comprensivo.

Ampliación de Vocabulario

El vocabulario es otro de los precursores más importantes de la lectura, contribuye a la facilidad y rapidez de la decodificación. Identificar el vocabulario específico de los cuentos y textos infantiles, dan a los niños las claves que los ayudan a predecir de qué clase de cuento se trata y lo que puede suceder. “Si las palabras no se oyen los conceptos no se aprenden”, pág. 112. Al ampliar el vocabulario comprender los sentimientos de quienes lo rodean es más fácil, por otro lado, este desarrollo del léxico incide en la posterior comprensión. “Si el niño puede acceder al significado de la palabra que ha descifrado hay muchas más posibilidades de que reconozca el sonido de la palabra, lo recuerde y almacene” 149.

La velocidad con que lo niños lean cada una de las palabras dependerá no solo de su capacidad de codificación sino también de sus conocimientos previos.

La lectura fomenta la capacidad de utilizar el contexto, a medida que los textos de los lectores noveles se complican, los conceptos parciales que poseen en combinación con su capacidad de deducción y contextualización les permiten colocar muchas más palabras en la categoría de reconocidas e incrementar su vocabulario.

Repertorio de emociones

Con esta estrategia se busca identificar los sentimientos que acompañan a las palabras, también para aprender a través de los libros qué sensación producen algunas cosas y empezar a comprender al otro, ponerse en el lugar del otro

Trabajo en casa

- Leer a los hijos: Cuanto más se les lea a los niños, mejor comprenderán todo el lenguaje que los rodea y más ampliarán su vocabulario.
- Al leer establecer rasgos invariables cuando se intenta aprender algo nuevo
- Ayudar a los niños a nombrar las letras
- Realizar lectura ambiental
- Tener un número significativo de libros en la casa
- Buscar alternativas de acceso a los libros
- Hablar durante la comida
- Escuchar al niño

Recurso de escritura

Cuando los niños se van familiarizando con el lenguaje literario empiezan a desarrollar una conciencia más sutil de los detalles visuales de las palabras, direccionalidad, identificar rasgos invariables de las nuevas palabras, construir representaciones visuales de las palabras. Con la lectura cada vez más avanzada, aunque se comienzan a ver que muchas palabras que comparten una raíz común, ortográficamente similar, tienen significados relacionados, aunque se pronuncien de manera diferente. Favorece la ortografía. Por ello esta estrategia va dirigida a conocer, identificar y asociar los aspectos particulares de las palabras

Lenguaje literario

La estrategia del lenguaje literario implica una comprensión del lenguaje figurativo, la metáfora y la comparación, aquí no solo se consigue destreza con el vocabulario sino también el desarrollo intelectual el ser capaz de entender los diversos usos de las palabras, ironía, voz, metáfora y puntos de vista. A medida que las lecturas se vuelven más exigentes el progresivo dominio que tienen los buenos lectores del lenguaje figurativo y la ironía, los ayudara a encontrar nuevos significados a los textos más allá de las palabras, los procesos de comprensión mejoran cuando los niños saben relacionar lo nuevo con lo que ya saben.

Oralidad

Esta estrategia de oralidad es transversal a todas las actividades favoreciendo el desarrollo lingüístico, estimulando diversos elementos de la lengua hablada que posteriormente se incorporan en el desarrollo del lenguaje escrito, se busca que al narrar sus historias los estudiantes utilicen un lenguaje más literario, construcciones sintácticas más sofisticadas, frases más largas y oraciones subordinadas, ya que cuando los niños son capaces de utilizar diversas formas sintácticas y semánticas de su propio lenguaje, también están capacitados para comprender lo que dicen y lo que escriben los demás

5. DESCRIPCIONES DE SESIONES DE TRABAJO

FASE	1. Diagnóstico	
Número de sesión	Actividades a desarrollar	
1	<p>OBJETIVO: Identificar características del lector incipiente en los estudiantes de grado 201.</p>	<p>TIEMPO DE DURACIÓN: 1 hora y 15 minutos</p> <p>Organización: 2</p>
<p>Desarrollo de la actividad:</p> <p>Anticipación: se prepara una lectura con anterioridad de tres textos diferentes. Se le presenta al grupo las tres opciones de los cuales, el grupo escogerá una, para su lectura en voz alta por parte de la docente. Para escoger el texto solo se muestra la caratula del libro esto se hará de manera individual.</p> <p>Durante: Luego de escoger el texto cada estudiante, representara gráficamente (dibujos o texto) según su criterio, cuál cree que es el tema o el curso de la historia. Cada grupo tendrá la posibilidad de compartir su trabajo. La docente realizará observación de la participación de los estudiantes</p> <p>Después: Por último, la docente realizara la lectura en voz alta a todo el grupo del texto escogido y recogerá las ideas que surjan con relación a las inferencias de la primera parte y a la lectura real del texto.</p>		

	Evaluación: 1	
2	OBJETIVO: Identificar características del lector novel en los estudiantes de grado 201.	TIEMPO DE DURACIÓN: 1 hora
	Organización: 1	
Desarrollo de la actividad:		
<p>Anticipación: Se leerá en voz alta un texto asignado por la docente.</p> <p>Durante: Luego a cada estudiante se le entregará la copia del texto y tendrá que realizar las siguientes tareas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar palabras desconocidas 2. Contar cuantos párrafos tiene un texto. 3. Cuenta cuantas palabras existen en un párrafo. 4. Reconoce los aspectos visuales de letras específicas <p>Después: Al finalizar la actividad cada estudiante reconocerá sus avances en el trabajo, con el apoyo de una rúbrica realizada por la docente que dará cuenta del proceso que realizó el estudiante. La docente realizará la socialización de las tareas propuestas con el fin que cada estudiante analice y evalúe su propio trabajo.</p>		
Evaluación: 2		
3	OBJETIVO: Identificar características del lector descifrador en los estudiantes de grado 201.	TIEMPO DE DURACIÓN: 1 hora y 30 minutos
	Organización: 2, 1	
Desarrollo de la actividad:		
<p>Anticipación: Cada estudiante traerá de casa un cuento corto que sea de su interés para compartirlo.</p> <p>Durante: cada grupo leerá los cuentos que trajeron de su casa.</p> <p>Después: A cada estudiante se le entregará un instrumento de evaluación, para que registre lo que observa de la lectura en voz alta de un compañero y debe compartir a su compañero de manera verbal y constructiva su evaluación.</p>		
Evaluación: 3		

4	OBJETIVO: Identificar características del lector de comprensión fluida en los estudiantes de grado 201.	TIEMPO DE DURACIÓN: 1 hora y 30 minutos
		Organización: 1, 3
Desarrollo de la actividad:		
Anticipación: Se prepara por parte de la docente una lectura de un cuento.		
Durante: De manera individual cada estudiante desarrollara una guía de trabajo, que contenga los siguientes aspectos:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Predecir consecuencias en una lectura 2. Saca conclusiones después de la lectura. 3. Decide lo que importa en un texto 4. Identifica personajes 		
Después: Con todo el grupo se socializará el desarrollo de la guía de trabajo.		
Evaluación: 2		
FASE	Diseño de estrategias	
2	2.1 Anticipación	
	2.2 Juegos para la conciencia de sonidos	
	2.3 Lectura	
	2.4 Ampliación de Vocabulario	
	2.5 Repertorio de emociones	
	2.6 Trabajo en casa	
	2.7 Recurso de escritura	
	2.8 Lenguaje literario	
	2.9 Oralidad	
Número de sesión	Actividades a desarrollar:	
	Estrategia: 2.1, 2,4, 2,5	
1	OBJETIVO: Desarrollar habilidades para la comprensión de la lectura, a partir del reconocimiento de palabras no conocidas.	TIEMPO DE DURACIÓN: 45 minutos
		Organización: 2
Desarrollo de la actividad: (Lector novel)		
Anticipación:		

	<p>Se realizarán la lectura por turnos de un texto proporcionado por la docente.</p> <p>Durante: Identificarán las palabras que no conocen su significado.</p> <p>Después: Cada grupo socializará algunas de las palabras identificadas y con la participación de todo el grupo se buscará determinar un significado. Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.</p>	
	Evaluación: 3	
2	OBJETIVO: Realizar descripciones de los dibujos de un cuento.	TIEMPO DE DURACIÓN: 90 minutos
	Estrategia: 2.1 2.3 2.7 2.9	Organización: 1
	<p>Desarrollo de la actividad (Lector novel) Anticipación: Se mostrarán imágenes de algunos cuentos.</p> <p>Durante: Los niños escribirán las descripciones relacionadas con los dibujos.</p> <p>Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.</p>	
	Evaluación: 3	
3	OBJETIVO: Observar la caratula de un cuento o una imagen específica y predecir de lo que se trata el cuento y lo que puede suceder.	TIEMPO DE DURACIÓN: 45 minutos
	Estrategia: 2.1 2.9 2.7	Organización: 1
	<p>Desarrollo de la actividad Anticipación: Se les mostrará solamente la caratula del texto que se leerá.</p> <p>Durante: Los niños escribirán de lo que creen se trata el texto y lo socializarán.</p> <p>Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.</p>	
	Evaluación: 3	

4	Objetivo: Relatar un acontecimiento personal y fingir que le están leyendo a un muñeco	Tiempo de Duración: 45 minutos
	Estrategia: 2.9 2.5	Organización: 1,3
	Desarrollo de la actividad: Anticipación: Cada niño evocara una experiencia reciente relacionada con su vida familiar. Durante: Los niños realizaran la narración de dicha experiencia a un muñeco. Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.	
	Evaluación: 2, 3	
5	Objetivo: Escuchar la lectura de algunos cuentos narrados en rima para ampliar el vocabulario y realizar asociaciones en las palabras respecto a su sonido y estructura.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.2, 2.4, 2.3	Organización: 1
	Desarrollo de la actividad: Anticipación: Los estudiantes escucharan la narración de cuentos en rima. Durante: Se analizarán sus características, personajes, sucesos y palabras que riman y se analizara su significado. Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.	
	Evaluación: 1,3	
6	Objetivo: Identificar las características de una poesía a partir de escuchar algunas poesías cortas para niños.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.2 2.4 2.9	Organización: 1
	Desarrollo de la actividad Anticipación: Se leerán 3 poesías cortas para niños. Durante: Se analizarán sus características, aspectos especiales específicos de las poesías, personajes, sucesos, palabras que riman, vocabulario entre otros y se analizara su significado.	

	Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.	
	Evaluación: 1	
7	Objetivo: Realizar la lectura de un cuento acompañado de canciones para estimular la conciencia que adquiere el niño de los sonidos y los fonemas diferenciados que componen una palabra.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.2, 2.4, 2.9	Organización: 1,3
	<p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Anticipación: Se realizará la lectura de un cuento acompañado de canciones y se escucharán ellas.</p> <p>Durante: Se analizarán las canciones sus características, personajes, sucesos y palabras que riman y se analizará su significado.</p> <p>Después: Los niños expresarán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.</p>	
	Evaluación: 1,2	
8	Objetivo: Reforzar las habilidades de los niños para distinguir separar y manipular fonemas para construir y descomponer palabras.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.2 2.4 2.9	Organización: 1,3
	<p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Anticipación: Se asignará cada niño el sonido de una letra</p> <p>Durante: luego los niños se ubicarán en fila para que representen la manera que se combinan los sonidos para formar las sílabas y palabras.</p> <p>Después: Los niños expresarán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.</p>	
	Evaluación: 2, 3	
9	Objetivo: Analizar las características de las ilustraciones de los cuentos.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.1 2.7	Organización: 2
	Desarrollo de la actividad (descifrador)	

	<p>Anticipación: Los niños observaran unas ilustraciones presentadas por la docente.</p> <p>Durante: Los estudiantes crearán una historia y la compartirán a sus otros compañeros.</p> <p>Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.</p>	
	Evaluación: 3	
10	Objetivo: Identificar un vocabulario de palabras desconocidas al realizar la lectura de un texto.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.2 2.4 2.7	Organización: 1
	<p>Desarrollo de la actividad (Descifrador)</p> <p>Anticipación: Los estudiantes realizaran la lectura de un texto presentado por la docente.</p> <p>Durante: Identificar el vocabulario de palabras desconocidas y socializarlo al mismo tiempo que se construye un significado de manera colectiva.</p> <p>Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.</p>	
	Evaluación: 3	
11	Objetivo: Hacer explícito un repertorio de emociones para los niños.	Tiempo de Duración: 90 minutos 2.5
	Estrategia: 2,5	Organización: 3
	<p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Anticipación: La docente realizara la lectura 3 textos cortos.</p> <p>Durante: Organizados en grupos los niños decidirán cuales son y ubicaran las emociones narradas en los textos, posteriormente socializaran buscando ejemplificar cada emoción.</p> <p>Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.</p>	
	Evaluación: 3	
12	Objetivo: Identificar el vocabulario especial de los cuentos a partir de la lectura de ellos.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.3 2.4	Organización: 1

	<p>Desarrollo de la actividad Anticipación: Los estudiantes realizaran la lectura de un cuento presentado por la docente.</p> <p>Durante: En grupo retroalimentaran e identificaran el vocabulario de palabras características de los cuentos, se socializarán dicho vocabulario al mismo tiempo que se construye un significado de manera colectiva.</p> <p>Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.</p>	
	Evaluación: 2	
13	<p>Objetivo: Estimular la capacidad de los niños para ponerse en el lugar de otros a partir de las situaciones y sentimientos expresados en los textos infantiles.</p>	<p>Tiempo de Duración: 90 minutos</p>
	Estrategia: 2.5, 2.9	Organización: 1,2
	<p>Desarrollo de la actividad Anticipación: La docente con anterioridad seleccionara apartes de cuentos que narren situaciones difíciles o de toma de decisiones para los personajes y se le compartirán a los niños.</p> <p>Durante: Se le presentara una situación a cada grupo la cual deben representar y buscar una alternativa de solución.</p> <p>Después: Los niños expresaran lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.</p>	
	Evaluación: 2,3	
14	<p>Objetivo: Realizar una descripción verbal de los detalles visuales de algunas palabras.</p>	<p>Tiempo de Duración: 90 minutos</p>
	Estrategia: 2.7	Organización: 1,2,3
	<p>Desarrollo de la actividad Anticipación: Se le presentarán a los estudiantes un grupo de palabras las cuales leerán.</p> <p>Durante: Los niños relacionaran las palabras por sus similitudes y diferencias ortográficas.</p> <p>Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.</p>	

	Evaluación: 1,3	
15	Objetivo: Establecer relaciones en las familias de palabras.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.7, 2.2, 2.9	Organización: 2, 3
	Desarrollo de la actividad Anticipación: Se realizará una explicación previa relacionada con la familia de palabras, posteriormente a cada grupo se le asignaran un grupo de 4 palabras. Durante: De cada grupo de palabras deberán establecer la familia de palabras. Después: Los niños expresaran lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.	
	Evaluación: 2,3,	
16	Objetivo: Ampliar el vocabulario e identificar sonidos similares a partir de escuchar poesía para niños.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.2 2.4 2.9	Organización: 1,2
	Desarrollo de la actividad: (Escuchar poesía) Anticipación: La docente explicará al grupo las características de la poesía y leerá algunos ejemplos. Durante: Los estudiantes leerán de forma grupal poesías presentadas por la docente Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.	
	Evaluación: 3	
17	Objetivo: Identificar palabras que comparten ortográficamente raíz, prefijos y sufijos, con significados relacionados o no.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.7 2.4	Organización: 2
	Desarrollo de la actividad: (Raíz prefijos sufijos) Anticipación: Se dará una explicación verbal de lo que son raíz, prefijos y sufijos Durante: los estudiantes conformaran grupos de palabras con raíz, prefijos y sufijos comunes.	

	Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.	
	Evaluación: 2	
18	Objetivo: Ampliar el vocabulario marcar acentos, identificar sonidos similares, relacionar aliteraciones a partir del contacto con la música para niños.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.2, 2.4, 2.9	Organización: 2
	Desarrollo de la actividad: (Música) Anticipación: escuchar las canciones y analizar su contenido. Durante: Representar a un personaje de la canción con diferentes materiales. Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.	
	Evaluación:	
19	Objetivo: Ampliar el vocabulario marcar acentos, identificar sonidos similares, relacionar aliteraciones a partir del contacto con la música para niños.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.2, 2.4, 2.9	Organización: 1, 3
	Poesía Desarrollo de la actividad Anticipación: A los estudiantes se les leerán 3 poesías cortas para niños, (Preguntario Jairo Aníbal Niño y papelitos) Durante: Identificar el vocabulario de palabras características de las poesías, se socializarán al mismo tiempo que se construye un significado de manera colectiva. Después: Los niños expresaran lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.	
	Evaluación: 3	
20	Objetivo: Ampliar el vocabulario a partir del contacto con las rimas, así como desarrollar la conciencia fonética de los niños para identificar sonidos similares.	Tiempo de Duración: 40 minutos
	Estrategia: 2.2 ,2.4 ,2.9	Organización: 1

	<p>Rimas</p> <p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Anticipación: Realizar la lectura del cuento en rima “El día de los muertos”.</p> <p>Durante: Los niños deberán ubicar donde están las rimas, cuales palabras y donde se ubica la rima.</p> <p>Después: Los niños expresar lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.</p>	
	Evaluación: 3	
21	Objetivo: Reconocimiento de algunas palabras leyendo su inicio o final.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.4 2.7	Organización: 2
	<p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Anticipación: Se realizará un juego donde los estudiantes participaran para descubrir la palabra utilizando vocabulario del cuento “El día de los muertos”.</p> <p>Durante: Los estudiantes visualizarán el inicio o final de una palabra y tendrán que adivinarla ganara el que más palabras descubra.</p> <p>Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido</p>	
	Evaluación: 2	
22	OBJETIVO: Establecer momentos importantes narrados en un texto para favorecer el análisis y la argumentación de una lectura.	TIEMPO DE DURACIÓN: 45 minutos
	Estrategias: 2.3, 25,2.7	Organización: 1,3
	<p>Desarrollo de la actividad: (Lector Descifrador)</p> <p>Anticipación: Se leerán en voz alta las fabulas: el león y el pastor, la cigarra y la hormiga, la libre y la tortuga y la cigüeña y el zorro.</p> <p>Durante: Cada grupo decidirá cuales son los momentos importantes en cada uno, dando argumentos de su decisión. Escogerán un representante del grupo quien leerá en voz alta una parte del texto que más lo emociono.</p> <p>Después: Los estudiantes realizaran una secuencia con dibujos representando la parte del texto que más lo emocionó y escribirán lo que aprendieron.</p>	

	Evaluación: 2,3	
23	OBJETIVO: Desarrollar habilidades de argumentación y análisis a partir de asumir un rol para reconocer otros puntos de vista.	TIEMPO DE DURACIÓN: 1 hora y 30 minutos
	Estrategias: 2.1, 2.2, 2.3	Organización: 2
<p>Desarrollo de la actividad: (Lector Descifrador)</p> <p>Anticipación: Los estudiantes realizarán una corta lectura de la biografía del autor Ivar Da Coll (de quien se ha realizado la lectura en el aula de varios textos) y la docente intervendrá haciendo una retroalimentación de lo leído.</p> <p>Durante: Los estudiantes estructurarán las preguntas posteriores a una explicación de la docente ejemplificando cómo y que se puede preguntar. Una vez estructurada la entrevista los estudiantes asumirán un rol.</p> <p>Después: Los estudiantes desarrollarán su entrevista frente a todo el grupo personificando los roles de entrevistador y entrevistado. Escribirán lo que aprendieron y lo que más les gustó de la actividad.</p>		
Evaluación: 2,3		
24	OBJETIVO: Identificar personajes y momentos importantes en una lectura.	TIEMPO DE DURACIÓN: 1 hora y 30 minutos
	Estrategias:	Organización: 2
<p>Desarrollo de la actividad: (Lector Descifrador)</p> <p>Anticipación: La docente realizará la lectura en voz alta del cuento "No, no fui yo" del autor Ivar Da Coll.</p> <p>Durante: La docente y los grupos identificarán y analizarán los momentos importantes de la narración y sus personajes. En grupos los ellos los representarán gráficamente.</p> <p>Después: Los Estudiantes decorarán el aula con los dibujos realizados sobre la historia leída inicialmente y escribirán lo que aprendieron y lo que más les gustó de la actividad.</p>		
Evaluación: 2		

25	OBJETIVO: Identificar personajes y momentos importantes en una lectura	TIEMPO DE DURACIÓN: 1 hora y 30 minutos
	Estrategias: 2.2, 2.3, 2.5	Organización: 1,3
	<p>Desarrollo de la actividad: (Lector Descifrador)</p> <p>Anticipación: La docente continuara con la lectura en voz alta del cuento “El día de los muertos” y posterior con a ello identificara los personajes, sus características y analizara su contenido acciones actitudes y valores evidenciados.</p> <p>Durante: Elaboraran un móvil representando a los personajes.</p> <p>Después: Los estudiantes socializaran el móvil explicando sus características. Escribirán lo que aprendieron y lo que más les gusto de la actividad.</p>	
	Evaluación: 1,2	
26	OBJETIVO: Estimular procesos de oralidad que den lugar a dar su punto de vista y ampliar el repertorio de vocabulario a partir de la socialización de experiencias.	TIEMPO DE DURACIÓN: 1 hora y 30 minutos.
	Estrategia: 2.2, 2.6, 2.9,	Organización: 1,3
	<p>Desarrollo de la actividad: (Lector Descifrador)</p> <p>Anticipación: la docente previamente solicitara a los estudiantes la lectura, y presentación de una noticia positiva reciente nacional o internacional. El estudiante inicialmente indagara con ayuda de sus padres o familiares, acerca de una noticia de su interés, la leerá y realizara una reflexión personal de la situación relacionada con la noticia.</p> <p>Durante: Posterior a la indagación y realización de la reflexión, hará su presentación frente al grupo personificándose como un reportero (a) y dará a conocer del trabajo previamente realizado.</p> <p>Después: Socializara con sus compañeros la actividad realizada y desarrollaran la evaluación de la actividad.</p>	
	Evaluación: 1, 2	

27	OBJETIVO: Desarrollar habilidades de argumentación y reflexión a partir de la participación de situaciones de habla en público para fortalecer procesos orales.	Tiempo de duración: 45 minutos
	Estrategia: 2.3, 2.5, 2.7	Organización: 1,3
	Desarrollo de la actividad Anticipación: Se les explicara a los estudiantes que es una rúbrica, se entregara el formato y se leerá cada uno de los ítems aquí contemplados dando a conocer a lo que se refiere, así como el mecanismo de valoración. Durante: Cada estudiante hará su autoevaluación. Después: Cada estudiante escribirá y socializara a sus compañeros y profesora su autoevaluación argumentando por qué se puso esa valoración.	
	Evaluación: 1, 3	
28	OBJETIVO: Desarrollar habilidades para el reconocimiento de textos.	Tiempo de duración: 1 hora y media
	Estrategias: 2.1, 2.3, 2.5	Organización: 1,2,3
	Desarrollo de la actividad: Anticipación: Para dar inicio a la actividad, se les explica a los estudiantes la forma de acercarse a un texto, reconociendo temática general, imágenes, etc. Reglas de trabajo en equipo, toma de apuntes y generalidades para seleccionar textos. Durante: Para el reconocimiento de los textos, se lleva a los estudiantes a la biblioteca del colegio, donde con el acompañamiento de la bibliotecaria, se les comentó la forma como están organizados los textos; luego se les recuerda las normas de comportamiento que se deben tener en cuenta en estos espacios y se les invitara a pasearse por las instalaciones y a observar los libros, deteniéndose en los que más les llamen la atención.	

	<p>Durante la visita los niños deben observar los textos, deteniéndose en los que más les llamó la atención, de los cuales, leyeron apartes y observaron los dibujos.</p> <p>Después: Luego de haber dado inicio a esta primera tarea de reconocimiento, se invita a los niños a que, de forma ordenada, indiquen los textos que les gustaría leer. Se procederá, luego a realizar una lista de ellos, para que ya en equipo, se decidiera en común los que, a nivel general, les gustaron más. Los niños, por medio de votación, elegirán los textos más llamativos según su criterio, justificando su respuesta. Así, se inicia la aplicación de las estrategias cognitivas que invitan a la estudiante a que sea el mismo quien escoja lo que desea leer. Los estudiantes escribirán lo que aprendieron y lo que más les gusto de la actividad.</p> <p>Evaluación: 2,3</p>	
29	<p>OBJETIVO: Apropiarse de estrategias orientadoras para acercarse a la lectura como fuente de procesos para el desarrollo de una tarea específica.</p>	<p>Tiempo de duración: 2 horas</p>
	<p>Estrategia: 2.1,2.3, 2.5, 2.7</p>	<p>Organización: 1,3</p>
	<p>Desarrollo de la actividad:</p> <p>Anticipación: Como actividad de apertura se traen a colación el nombre de algunos cuentos que las estudiantes hayan escuchado o leído anteriormente, se realizaran preguntas orientadoras, como: ¿Han escuchado algún cuento que les haya llamado la atención? ¿Qué nombre tiene?, ¿Cómo les pareció?, ¿Que les gustó ?, ¿Qué sentimientos tuvieron, se asustaron, se alegraron, etc.? Cuando los cuentos son leídos, ¿Traía dibujos? ¿Cómo eran estos dibujos? ¿Eran parecidos a algunos que hayas visto antes? ¿Qué característica principal observaste en esos dibujos? ¿Algunas cosas no las viste, pero llegaron a tu mente por lo que habías leído?</p> <p>Durante: Se presenta la propuesta de crear entre todo el grupo un cuento que responda a las características que entre todos vamos a acordar.</p>	

	<p>A continuación, entre todos, reconoceremos con apoyo visual las partes esenciales del cuento y a partir de las preguntas orientadoras de la primera parte de la sesión se tomarán ideas para el tema del cuento.</p> <p>Se utilizará el tablero como canal para la construcción de la historia, donde el docente debe cumplir la función de orientador y a su vez de facilitador para la construcción del texto.</p> <p>En este sentido la voz de los estudiantes es fundamental dentro del proceso de construcción.</p> <p>Después:</p> <p>Luego de la construcción de una historia corta se utilizará está, como medio para relacionar las estrategias que debe tenerse para la lectura y escritura de un texto, así se crearan como producto final una lista de estrategias para abordar los textos, tales estrategias pueden ser.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toma de apuntes - Reconocimiento de vocabulario específico. - Organización de ideas - Lectura y relectura <p>Entre otras.</p>	
	Evaluación: 2	
30	<p>OBJETIVO: Desarrollar habilidades en el uso de estrategias de lectura, para favorecer la comprensión y la oralidad.</p>	<p>Tiempo de duración: 2 horas</p>
	<p>Desarrollo de la actividad:</p> <p>Anticipación: Se organizará al curso en pequeños subgrupos, a los cuales se les asignará un texto específico. Luego cada grupo, realiza un acercamiento al texto y de una exploración de saberes previos sobre la tipología de texto escogida. Se realiza un trabajo de inferencias a partir del título del libro, de las imágenes del mismo. A partir de las respuestas de los estudiantes pueden realizarse interrogantes para fortalecer las inferencias y las predicciones.</p> <p>Durante: Se da lectura de textos escogidos, de manera individual. Luego se da una lectura en voz alta con todo el curso y compartida por grupos pequeños. Se orienta el proceso, en el cual se realizará luego de la lectura un muestreo o selección de las palabras que los estudiantes consideren importantes en el texto, así como de aquellas que no se comprenden, lo que ayudara a la comprensión textual.</p>	

	<p>A partir de la lectura se realizarán constantemente cuestionamientos continuos para hacer inferencias y predicciones.</p> <p>Después: Cuando se observe que los estudiantes han comprendido el texto se realizara una última lectura en subgrupos para narrarla en forma oral. Aquí se debe realizar al interior del grupo aportes de los compañeros para mejorar la narración oral, ya que al finalizar la sesión cada grupo hará una breve narración oral del texto que leyó su grupo. Al finalizar cada grupo evaluara su proceso especialmente a través de la narración oral. escribirán lo que aprendieron y lo que más les gusto de la actividad.</p> <p>Evaluación:</p>	
31	<p>OBJETIVO: Reconocer la lectura como fuente de interacción y de comunicación con otros y con el medio.</p>	<p>Tiempo de duración: 2 horas</p>
	<p>Desarrollo de la actividad:</p> <p>Anticipación: Se muestra a los estudiantes una imagen del cuento y el grupo tendrá que pensar en el nombre posible del título.</p> <p>Durante: Se presentará al grupo de estudiantes un cuento narrado a continuación, se organizarán grupos de trabajo de máximo de 4 integrantes y se entregara a cada uno de ellos una actividad para desarrollar con relación al cuento escuchado.</p> <p>Después de la lectura: A cada grupo se le darán las orientaciones pertinentes para que desarrollen la actividad acorde a lo esperado.</p> <p>Grupo 1: Escribir una carta a uno de los personajes del cuento</p> <p>Grupo 2: Inventar otro final para la historia</p> <p>Grupo 3: Contar que les gusto y que les disgusto de algún personaje en especial</p> <p>Grupo 4: Representar una escena del cuento con títeres</p> <p>Grupo 5: Inventar una entrevista con un personaje del cuento.</p> <p>Los estudiantes escribirán lo que aprendieron y lo que más les gusto de la actividad.</p>	

	Estrategia: 2.8 2.4 2.9	Organización: 3
	expresiones en sentido figurado y explicar que es	
	Desarrollo de la actividad	
	Anticipación: Se le presentaran a los estudiantes expresiones en sentido figurado	
	Durante: Se socializarán y entre todo el grupo buscarán su significado.	
	Después: Los niños expresaran lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.	
	Evaluación: 2,3	
34	Objetivo: Identificar algunas metáforas.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.8 2.4 2.7	Organización: 1
	Metáfora	
	Desarrollo de la actividad	
	Anticipación: Leer algunas metáforas sencillas	
	Durante: Los estudiantes escribirán lo que comprendieron de la metáfora.	
	Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.	
	Evaluación: 3	
35	Objetivo: Identificar algunas expresiones populares y comprender su significado.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.4 2.8 2.9	Organización: 2
	Decir el significado de expresiones populares	
	Desarrollo de la actividad	
	Anticipación: Se explicarán que son expresiones populares y se darán ejemplos.	
	Durante: Se les darán a cada grupo 5 frases de expresiones populares y explicarán su significado.	
	Después: Los niños expresaran lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.	
	Evaluación: 2,3	
36	Objetivo: Identificarse con un personaje de los textos que se han leído en clase.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.5 2.8 2.7	Organización: 1
	Identificarse con un personaje	
	Desarrollo de la actividad	
	Anticipación: Los estudiantes escogerán un personaje con el cual se identifican, de los textos que se han leído en clase.	

	<p>Durante: Deben realizar un escrito donde expliquen porque se identifican con ese personaje.</p> <p>Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.</p>	
	Evaluación: 3	
37	Objetivo: Identificar algunas expresiones irónicas y comprender su significado	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.4 2.8 2.9 2.5	Organización: 1,3
	<p>Dice frases de ironía</p> <p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Anticipación: Se explicarán que son expresiones de ironía y se darán ejemplos.</p> <p>Durante: Se les darán a cada grupo 5 frases de ironía y explicarán su significado.</p> <p>Después: Los niños expresaran lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.</p>	
	Evaluación: 2,3	
38	Objetivo: Escuchar poesía como referente para realizar una propia producción poética.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.2 2.4 2.8 2.9 2.5	Organización: 1
	<p>Escuchar escribir poesía</p> <p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Anticipación: Se leerán en voz alta algunas poesías cortas para niños.</p> <p>Durante: Cada niño intentara escribir una poesía corta.</p> <p>Después: Los niños escribirán lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.</p>	
	Evaluación: 3	
39	Objetivo: Identificación y comprensión de algunas expresiones en analogía.	Tiempo de Duración: 90 minutos
	Estrategia: 2.8 2.4 2.9	Organización: 1,3
	<p>Analogía</p> <p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Anticipación: Se dará una explicación verbal y ejemplificar que es una analogía. Se le presentaran a los estudiantes analogías.</p> <p>Durante: Los estudiantes expresaran su significado.</p>	

	Después: Los niños expresaran lo que más les ha interesado de la actividad y lo que han aprendido.	
	Evaluación: 2,3	
40	Objetivo: Desarrollar estrategias que permitan a los estudiantes apropiarse de la lectura, la escritura y la oralidad para participar de diferentes prácticas sociales en el aula y de su contexto.	Tiempo de Duración: 120 minutos
	Estrategia: 2.8 2.4 2.9	Organización: 1,3
	<p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Anticipación: Se proyectará el cuento: Donde viven los monstruos. Autor Maurice Sendak.</p> <p>Durante</p> <p>Retomar el cuento analizando su contenido y reflexión acerca de las características de su personaje principal.</p> <p>¡Vamos a diseñar nuestro monstruo !</p> <p>Los niños se organizarán en grupos de 4: Cada grupo diseñara y decorara una parte del cuerpo del monstruo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1: Cabeza y cuello • Grupo 2: Tronco • Grupo 3: Piernas y pies • Grupo 4: Brazos y manos • Grupo 5: Pelo y cachos • Grupo 6: Nariz y ojos • Grupo 7: Boca y orejas • Grupo 8: Nombre • Grupo 9: Barco. <p>Después: ¡Así es nuestro Monstruo!</p> <p>Los niños armaran el monstruo pegando cada grupo su parte del cuerpo realizada, así como su nombre.</p> <p>Los niños escribirán lo que aprendieron y lo que más les gusto de la actividad.</p>	
	Evaluación: 2,3	
41	Objetivo: Favorecer el desempeño de los niños en los procesos de lectura, escritura y oralidad, a partir del círculo de lectura, para promover estos procesos como una práctica social placentera.	Tiempo de Duración: 90 minutos

	Estrategia: 2.8 2.4 2.9	Organización: 1,3
<p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Anticipación Lectura voz alta del cuento “Donde viven los monstruos” (Autor Maurice Sendak) para todo el grupo, realizando su socialización en grupo.</p> <p>Durante ¿Cuándo actué como Max? Los niños compartirán su experiencia: Se socializará particularmente del comportamiento de Max y cada niño evocara la última vez que tuvieron un comportamiento negativo con su papa o mamá y escribieran una carta, narrando la situación presentada y pidiendo disculpas por su mal comportamiento.</p> <p>Después Realizaran la lectura de la carta elaborada y se desarrollara un dialogo que lleve a la reflexión de este Tipo de situaciones. Los niños escribirán lo que más les ha gustado y lo que aprendieron en la actividad.</p>		
Evaluación: 2,3		





RÚBRICAS

1.

Instrumento de evaluación tipos de lectores. Lector Incipiente				
Fecha:				
Nombre:				
Categoría \ valoración Lector Incipiente	😊😊😊😊	😊😊😊	😊😊	😊
Busca contacto con la letra escrita.				
Inicia Conversaciones.				
Escucha a otros.				





Le gusta que le lean.				
Juega a leer.				

2.

Instrumento de evaluación tipos de lectores .Lector Novel				
Fecha:				
Nombre:				
Categoría \ valoración Lector Novel				
Sabe que en la página hay palabras que significan algo.				
Desarrollo Fonológico:				
Distingue y comprende las unidades mínimas de sonido que forman las palabras.				
Reconoce que las letras corresponden a los sonidos de nuestro lenguaje.				
Utiliza normas de correspondencia grafema-fonema.				
Distingue y separa unidades más grandes.				
Combina unidades de sonidos para formar unidades más grandes.				
Descifra bien				
Desarrollo Semántico:				
Conoce el significado de las palabras.				
Realiza lectura en voz alta.				
Maneja un amplio repertorio de vocabulario.				
Tiene adecuada velocidad en la lectura.				





Conoce los múltiples usos y funciones de una palabra en diferentes contextos.				
Entiende que las palabras que escucha pueden tener diferentes significados.				
Desarrollo Ortográfico:				
Conoce los aspectos visuales de la letra impresa como rasgos de las letras, los patrones comunes.				
Asocia palabras con escritura parecida.				
Deletrea nuevas palabras				
Distingue letras mayúsculas de las minúsculas.				
Conoce la direccionalidad de la lectura.				
Distingue que diferentes letras tienen el mismo sonido, pero diferente función.				

3

Instrumento de evaluación tipos de lectores – Lector Descifrador reconoce “ lo que hay en una palabra”				
Fecha:				
Nombre:				
Categoría \ valoración Lector Descifrador				
Reconoce los aspectos característicos de una palabra.				
Es un lector más seguro.				
Realiza la lectura con semifluidez.				

Se esfuerza por realizar una adecuada pronunciación.				
Asimila un buen repertorio de combinaciones y esquemas visuales de pares vocálicos.				
Reconoce palabras a simple vista.				
Reconoce los aspectos característicos de una palabra.				
Aprende con facilidad nuevas palabras.				
Conoce el significado de las palabras.				
Conoce la raíz, los prefijos y sufijos de algunas palabras.				
Realiza deducciones en una lectura.				
Relee un texto para mejorar su comprensión.				

4

Instrumento de evaluación tipos de lectores – Lector de comprensión fluida reconoce “acumula conocimiento y está preparado para aprender de cualquier fuente”				
Fecha:				
Nombre:				
Categoría \ valoración Lector de comprensión fluida.				
Comprende el lenguaje figurativo.				
Comprende la ironía.				
Comprende la metáfora.				

Descubre los nuevos significados de un texto más allá de las palabras.				
Realiza deducciones en un texto.				
Relaciona lo que ya sabe con lo nuevo.				
Predice consecuencias en una lectura.				
Saca conclusiones durante la lectura.				
Saca conclusiones después de la lectura				
Decide lo que importa de un texto.				
Hace preguntas.				
Se identifica con los personajes.				
Tiene un amplio repertorio de vocabulario.				
Participa en diversos tipos de prácticas de lectura, según diversos propósitos y modalidades.				
Comprende e interpretar los textos que otro lee en voz alta teniendo en cuenta lecturas de tipo literal, inferencial, crítico e intertextual.				

5


































Instrumento de diagnóstico Novel. Autoevaluación				
Fecha:				
Nombre estudiante:				
Que hice...	😊😊😊😊	😊😊😊	😊😊	😊
Identificar palabras desconocidas				
Contar cuantos párrafos tiene un texto.				
Cuenta cuantas palabras existen en un párrafo				
Reconoce las palabras que se pidieron				

6

Instrumento de diagnóstico Descifrador.				
Fecha:				
Nombre quien lee:			Nombre de quien escucha:	
Que hiciste...	😊😊😊😊	😊😊😊	😊😊	😊
Lee de manera clara y segura				
Realiza una la lectura de corrido				
Escuche claramente cuando leyó				
No tuvo movimientos ni gestos inadecuados				

7.

Nombre: _____ Fecha _____





Autoevaluación				Observaciones
Cumplo con mis tareas, trabajos y refuerzos				
Trabajo en clase				
Pregunto cuando no entiendo				
Practico mis ejercicios de numeración y operaciones matemáticas				
Leo y escribo todos los días				
Participo cuando trabajo en equipo				
Necesito trabajar más en mis deberes escolares				
Sigo las instrucciones de mi profesora para realizar mis ejercicios.				
Presto atención a las clases				
Respeto a mis compañeros y maestros				

8.

Nombre: _____ Fecha _____

Pienso acerca de mis acciones	
Lee cuidadosamente cada aspecto y colorea el círculo según tu apreciación, teniendo en cuenta los siguientes colores:	
<input type="radio"/> Sobresaliente/rojo <input type="radio"/> Alto/azul <input type="radio"/> Básico/amarillo <input type="radio"/> Bajo/verde	
Categoría\ valoración	
Expreso mis sentimientos de forma respetuosa a mi profesora y compañeros.	<input type="radio"/>
Cumplo con los acuerdos de mi salón.	<input type="radio"/>
Pido y respeto el turno.	<input type="radio"/>
Respeto y no agredo a mis compañeros.	<input type="radio"/>
Escucho a mis compañeros y profesora.	<input type="radio"/>
Respeto las opiniones de los demás.	<input type="radio"/>
Participo de manera comprometida en los trabajos en grupo.	<input type="radio"/>
Soy amable con mis compañeros y profesora.	<input type="radio"/>
Soy honesto en mis acciones	<input type="radio"/>

9

Escritos relatos de experiencias				
Fecha:				
Nombre:				
Categoría \ valoración				
Me esfuerzo por escribir los relatos de mis experiencias.				
Expongo mis ideas de manera coherente y organizada.				
Socializo mis experiencias con mis compañeros de grupo.				
Pregunto por palabras que no conozco, ortografía y signos de puntuación.				
Soy responsable con la entrega de mi carpeta semanalmente.				
Realizo el intercambio de escritos con mis compañeros.				
Practico a diario actividades de lectura.				
Entiendo lo que leo.				
Preparo con anticipación mi actividad de lectura en voz alta.				
Me gusta leer				
Realizo lectura de los escritos de otro compañero.				

10. Rúbricas de Observación docente

Instrumento de evaluación tipos de lectores, observación docente. Lector Incipiente			
Fecha:			
Nombre:			
Categoría \ valoración Lector Incipiente	Lo hace solo	No lo hace	Requiere de apoyo
Busca contacto con la letra escrita.			
Inicia Conversaciones.			
Escucha a otros.			
Le gusta que le lean.			
Juega a leer.			

11

Instrumento de evaluación tipos de lectores .Lector Novel, observación Docente			
Fecha:			
Nombre:			
Categoría \ valoración Lector Novel	Lo hace	No lo hace	Requiere apoyo
Sabe que en la página hay palabras que significan algo.			
Desarrollo Fonológico:			
Distingue y comprende las unidades mínimas de sonido que forman las palabras.			
Reconoce que las letras corresponden a los sonidos de nuestro lenguaje.			
Utiliza normas de correspondencia grafema-fonema.			
Distingue y separa unidades más grandes.			

Combina unidades de sonidos para formar unidades más grandes.			
Descifra bien			
Desarrollo Semántico:			
Conoce el significado de las palabras.			
Realiza lectura en voz alta.			
Maneja un amplio repertorio de vocabulario.			
Tiene adecuada velocidad en la lectura.			
Conoce los múltiples usos y funciones de una palabra en diferentes contextos.			
Entiende que las palabras que escucha pueden tener diferentes significados.			
Desarrollo Ortográfico:			
Conoce los aspectos visuales de la letra impresa como rasgos de las letras, los patrones comunes.			
Asocia palabras con escritura parecida.			
Deletrea nuevas palabras			
Distingue letras mayúsculas de las minúsculas.			
Conoce la direccionalidad de la lectura.			
Distingue que diferentes letras tienen el mismo sonido, pero diferente función.			

Instrumento de evaluación tipos de lectores – Lector Descifrador reconoce “ lo que hay en una palabra”			
Fecha:			
Nombre:			
Categoría \ valoración	Lo hace	No lo hace	Requiere de apoyo
Lector Descifrador			
Reconoce los aspectos característicos de una palabra.			
Es un lector más seguro.			
Realiza la lectura con semifluidez.			
Se esfuerza por realizar una adecuada pronunciación.			
Asimila un buen repertorio de combinaciones y esquemas visuales de pares vocálicos.			
Reconoce palabras a simple vista.			
Reconoce los aspectos característicos de una palabra.			
Aprende con facilidad nuevas palabras.			
Conoce el significado de las palabras.			
Conoce la raíz, los prefijos y sufijos de algunas palabras.			
Realiza deducciones en una lectura.			
Relee un texto para mejorar su comprensión.			





Instrumento de evaluación tipos de lectores, observación docente – Lector de comprensión fluida reconoce “ acumula conocimiento y esta prepoarado para aprender de cualquier fuente”			
Fecha:			
Nombre:			
Categoría \ valoración Lector de comprensión fluida.			
Comprende el lenguaje figurativo.			
Comprende la ironía.			
Comprende la metáfora.			
Descubre los nuevos significados de un texto más allá de las palabras.			
Realiza deducciones en un texto.			
Relaciona lo que ya sabe con lo nuevo.			
Predice consecuencias en una lectura.			
Saca conclusiones durante la lectura.			
Saca conclusiones después de la lectura			
Decide lo que importa de un texto.			
Hace preguntas.			
Se identifica con los personajes.			
Tiene un amplio repertorio de vocabulario.			
Participa en diversos tipos de prácticas de lectura, según			

diversos propósitos y modalidades.			
Comprende e interpretar los textos que otro lee en voz alta teniendo en cuenta lecturas de tipo literal, inferencial, crítico e intertextual.			





Fecha:

157

Nombre:

Categoría \ valoración				
Lector Novel				
Sabe que en la página hay palabras que significan algo.				
Desarrollo Fonológico:				
Distingue y comprende las unidades mínimas de sonido que forman las palabras.				
Reconoce que las letras corresponden a los sonidos de nuestro lenguaje.				
Utiliza normas de correspondencia grafema-fonema.				
Distingue y separa unidades más grandes.				
Combina unidades de sonidos para formar unidades más grandes.				
Descifra bien				

Desarrollo				
Semántico:				
Conoce el significado de las palabras.				
Realiza lectura en voz alta.				
Maneja un amplio repertorio de vocabulario.				
Tiene adecuada velocidad en la lectura.				
Conoce los múltiples usos y funciones de una palabra en diferentes contextos.				
Entiende que las palabras que escucha pueden tener diferentes significados.				
Desarrollo				
Ortográfico:				
Conoce los aspectos visuales de la letra impresa como rasgos				

de las letras, los patrones comunes.				
Asocia palabras con escritura parecida.				
Deletrea nuevas palabras				
Distingue letras mayúsculas de las minúsculas.				
Conoce la direccionalidad de la				
Instrumento de evaluación tipos de lectores. Lector Incipiente				
lectura. Fecha:				
Distingue que Nombre:				
diferentes letras tienen el mismo sonido, pero diferente función.				
Lector Incipiente				
Busca contacto con la letra escrita.				
Inicia Conversaciones.				
Escucha a otros.				
Le gusta que le lean.				
Juega a leer.				

Fecha:

Nombre:

Categoría \ valoración Lector Descifrador	😊😊😊😊	😊😊😊	😊😊	😊
Reconoce los aspectos característicos de una palabra.				
Es un lector más seguro.				
Realiza la lectura con semifluidez.				
Se esfuerza por realizar una adecuada pronunciación.				
Asimila un buen repertorio de combinaciones y esquemas visuales de pares vocálicos.				
Reconoce palabras a simple vista.				

Reconoce los aspectos característicos de una palabra.				
Aprende con facilidad nuevas palabras.				
Conoce el significado de las palabras.				
Conoce la raíz, los prefijos y sufijos de algunas palabras.				
Realiza deducciones en una lectura.				
Relee un texto para mejorar su comprensión.				

Anexo B. Rúbricas

3

4

Instrumento de evaluación tipos de lectores – Lector de comprensión fluida reconoce “ conocimiento y está preparado para aprender de cualquier fuente”

Fecha:				
Nombre:				
Categoría \ valoración	😊😊😊😊	😊😊😊	😊😊	😊
Lector de comprensión fluida.				
Comprende el lenguaje figurativo.				
Comprende la ironía.				
Comprende la metáfora.				
Descubre los nuevos significados de un texto más allá de las palabras.				
Realiza deducciones en un texto.				
Relaciona lo que ya sabe con lo nuevo.				
Predice consecuencias en una lectura.				
Saca conclusiones durante la lectura.				
Saca conclusiones después de la lectura				

Decide lo que importa de un texto.				
Hace preguntas.				
Se identifica con los personajes.				
Tiene un amplio repertorio de vocabulario.				
Participa en diversos tipos de prácticas de lectura, según diversos propósitos y modalidades.				
Comprende e interpretar los textos que otro lee en voz alta teniendo en cuenta lecturas de tipo literal, inferencial, crítico e intertextual.				

Instrumento de diagnóstico Novel. Autoevaluación				
Fecha:				
Nombre estudiante:				
Que hice...	😊😊😊😊	😊😊😊	😊😊	😊
Identificar palabras desconocidas				
Contar cuantos párrafos tiene un texto.				
Cuenta cuantas palabras existen en un párrafo				
Reconoce las palabras que se pidieron				

6

Instrumento de diagnóstico Descifrador.	
Fecha:	
Nombre quien lee:	Nombre de quien escucha:

Que hiciste...	😊😊😊😊	😊😊😊	😊😊	😊
Lee de manera clara y segura				
Realiza una la lectura de corrido				
Escuche claramente cuando leyó				
No tuvo movimientos ni gestos inadecuados				

7.

Nombre: _____ Fecha _____

Autoevaluación	😊	😊😊	😊😊😊	Observaciones
----------------	---	----	-----	---------------

Cumplo con mis tareas, trabajos y refuerzos	😊	😊😊	😊😊😊	
Trabajo en clase	😊	😊😊	😊😊😊	
Pregunto cuando no entiendo	😊	😊😊	😊😊😊	
Practico mis ejercicios de numeración y operaciones matemáticas	😊	😊😊	😊😊😊	
Leo y escribo todos los días	😊	😊😊	😊😊😊	
Participo cuando trabajo en equipo	😊	😊😊	😊😊😊	
Necesito trabajar más en mis deberes escolares	😊	😊😊	😊😊😊	
Sigo las instrucciones de mi profesora para realizar mis ejercicios.	😊	😊😊	😊😊😊	
Presto atención a las clases	😊	😊😊	😊😊😊	

Respeto a mis compañeros y maestros	☺	☺☺	☺☺☺	
---	---	----	-----	--




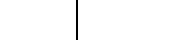
8.

Nombre: _____ Fecha _____

Pienso acerca de mis acciones	
Lee cuidadosamente cada aspecto y colorea el círculo según tu apreciación, teniendo en cuenta los siguientes colores:	
<input type="checkbox"/> Sobresaliente/rojo <input type="checkbox"/> Alto/azul <input type="checkbox"/> Básico/amarillo <input type="checkbox"/>	
Bajo/verde	
Categoría\ valoración	
Expreso mis sentimientos de forma respetuosa a mi profesora y compañeros.	<input type="radio"/>
Cumplo con los acuerdos de mi salón.	<input type="radio"/>
Pido y respeto el turno.	<input type="radio"/>
Respeto y no agredo a mis compañeros.	<input type="radio"/>
Escucho a mis compañeros y profesora.	<input type="radio"/>
Respeto las opiniones de los demás.	<input type="radio"/>
Participo de manera comprometida en los trabajos en grupo.	<input type="radio"/>
Soy amable con mis compañeros y profesora.	<input type="radio"/>

Soy honesto en mis acciones	<input type="radio"/>
-----------------------------	-----------------------

9.

Escritos relatos de experiencias				
Fecha:				
Nombre:				
Categoría \ valoración				
Me esfuerzo por escribir los relatos de mis experiencias.				
Expongo mis ideas de manera coherente y organizada.				
Socializo mis experiencias con mis compañeros de grupo.				
Pregunto por palabras que no conozco, ortografía y signos de puntuación.				

Soy responsable con la entrega de mi carpeta semanalmente.				
Realizo el intercambio de escritos con mis compañeros.				
Practico a diario actividades de lectura.				
Entiendo lo que leo.				
Preparo con anticipación mi actividad de lectura en voz alta.				
Me gusta leer				
Realizo lectura de los escritos de otro compañero.				

10. Rúbricas de Observación docente

Instrumento de evaluación tipos de lectores, observación docente. Lector Incipiente			
Fecha:			
Nombre:			
Categoría \ valoración Lector Incipiente	Lo hace solo	No lo hace	Requiere de apoyo
Busca contacto con la letra escrita.			
Inicia Conversaciones.			
Escucha a otros.			
Le gusta que le lean.			
Juega a leer.			

Instrumento de evaluación tipos de lectores .Lector Novel, observación Docente			
Fecha:			
Nombre:			
Categoría \ valoración Lector Novel	Lo hace	No lo hace	Requiere apoyo
Sabe que en la página hay palabras que significan algo.			

Desarrollo Fonológico:			
Distingue y comprende las unidades mínimas de sonido que forman las palabras.			
Reconoce que las letras corresponden a los sonidos de nuestro lenguaje.			
Utiliza normas de correspondencia grafema-fonema.			
Distingue y separa unidades más grandes.			
Combina unidades de sonidos para formar unidades más grandes.			
Descifra bien			
Desarrollo Semántico:			
Conoce el significado de las palabras.			
Realiza lectura en voz alta.			

Maneja un amplio repertorio de vocabulario.			
Tiene adecuada velocidad en la lectura.			
Conoce los múltiples usos y funciones de una palabra en diferentes contextos.			
Entiende que las palabras que escucha pueden tener diferentes significados.			
Desarrollo Ortográfico:			
Conoce los aspectos visuales de la letra impresa como rasgos de las letras, los patrones comunes.			
Asocia palabras con escritura parecida.			
Deletrea nuevas palabras			

Distingue letras mayúsculas de las minúsculas.			
Conoce la direccionalidad de la lectura.			
Distingue que diferentes letras tienen el mismo sonido, pero diferente función.			

Instrumento de evaluación tipos de lectores – Lector Descifrador reconoce “ lo que hay en una palabra”			
Fecha:			
Nombre:			
Categoría \ valoración Lector Descifrador	Lo hace	No lo hace	Requiere de apoyo
Reconoce los aspectos característicos de una palabra.			
Es un lector más seguro.			

Realiza la lectura con semifluidez.			
Se esfuerza por realizar una adecuada pronunciación.			
Asimila un buen repertorio de combinaciones y esquemas visuales de pares vocálicos.			
Reconoce palabras a simple vista.			
Reconoce los aspectos característicos de una palabra.			
Aprende con facilidad nuevas palabras.			
Conoce el significado de las palabras.			

Conoce la raíz, los prefijos y sufijos de algunas palabras.			
Realiza deducciones en una lectura.			
Relee un texto para mejorar su comprensión.			

Instrumento de evaluación tipos de lectores, observación docente – Lector de comprensión fluida reconoce “ acumula conocimiento y esta prepoarado para aprender de cualquier fuente”

Fecha:

Nombre:			
Categoría \ valoración			
Lector de comprensión fluida.			
Comprende el lenguaje figurativo.			
Comprende la ironía.			
Comprende la metáfora.			
Descubre los nuevos significados de un texto más allá de las palabras.			
Realiza deducciones en un texto.			
Relaciona lo que ya sabe con lo nuevo.			
Predice consecuencias en una lectura.			
Saca conclusiones durante la lectura.			
Saca conclusiones después de la lectura			

Decide lo que importa de un texto.			
Hace preguntas.			
Se identifica con los personajes.			
Tiene un amplio repertorio de vocabulario.			
Participa en diversos tipos de prácticas de lectura, según diversos propósitos y modalidades.			
Comprende e interpretar los textos que otro lee en voz alta teniendo en cuenta lecturas de tipo literal, inferencial, crítico e intertextual.			

Referencias

Ansalone, C, y Heredia, L (2.008). Un espacio de libertad: la lectura crítica con niños pequeños. En Borrero, M. (Ed), *Lecturas complementarias para maestros* (pp 53-59). Bogotá, Colombia; Fundalectura.

Becco, G. (2001). Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje. Conceptos centrales perspectiva vygotskyana. línea]. <http://www.robertexto.com/archivo13/vygotsky.htm> [consultado en junio de 2011].

Burón Orejas, J., & Orejas, J. B. (2002). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*.

Camps, A. (2006) Introducción: la didáctica de las lenguas, un complejo espacio de investigación. En: Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó

Castedo, M., Molinari, C., Torres, M. Y Siro, A. (2001). Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua, primer ciclo. Buenos Aires Programa Nacional de Innovaciones Educativas Ministerio de Educación de la Nación.

Caorsi, S. E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca la enseñanza de la lectura. Cuadernos de Investigación Educativa, vol.(4), núm. 19, pp. 105-113. Montevideo, Uruguay. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643892007>

Cárdenas, C. (2016). promoción de lectura y escritura en espacios no convencionales, Alternativa de acceso a la cultura escrita. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias y Educación, Maestría En Pedagogía de la Lengua Materna. Bogotá D.C .

Chitiva, M. (2015). La Secuencia Narrativa: Una Alternativa para la Promoción de la Lengua Escrita en el Aula de Grado Primero (tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Facultad de Ciencias de Ciencias y Educación. Bogotá.

Charry, H Y Galeano, A. (2008). Reorganización curricular por ciclos referentes conceptuales y metodológicos. Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación. Secretaria de educación de Bogotá.

Ferreiro E. Informe sobre cómo se enseña a leer en la escuela. Informes Periodísticos Para su Publicación # 4, Buenos Aires septiembre de 2001 IPE- Buenos Aires Sede

Regional del Instituto Internacional De Planteamiento de la Educación.http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/informe04_leer.pdf

Forero, M. (2016). La alegría de leer, un proceso social en ciclo uno. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias y Educación Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Bogotá

Flavell, J. (1979): Metacognition And Cognition Monitoring. [Revista American Psychologist](#), número 34:906-911.

Gallart, I. S. (1993). Lectura y estrategias de aprendizaje. Cuadernos de pedagogía, (216), pp 25-27.

González, K (2011). Oralidad: una mirada a su didáctica en el aula de preescolar. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de educación. Bogotá.

Gutiérrez-Rios, Y. (2011). La enseñanza reflexiva de la lengua oral. *Enunciación vol. 16, #1*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 116- 1135.

Gutiérrez- Ríos, Y. Rosas-De Martínez, A. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias Imágenes Vol. 7 (Revista de divulgación de la Catedra UNESCO)*. Universidad Distrital Francisco de Caldas. 24-29 Doi: <http://gileo.blogspot.es/categoria/linea-de-oralidad/>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación. *La Habana: Editorial Félix Varela, 2*.

Kalman, J. (2000) Ya sabe usted, es un papel muy importante: el conocimiento de la lengua escrita en mujeres de baja o nula escolaridad. México: Colección Pedagógica Universitaria. n.º 32-33. Edición de 25 Aniversario.

Khemais J.2005. Estrategias inferenciales para la comprensión lectora. Glosas Didácticas , Revista Electrónica Internacional.Nº 13 . pp 95-114

Monroy, N. (2016). Desafío PILEO: formación de lectoras activas, autónomas, intencionales y autorreguladas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias y Educación, Maestría En Pedagogía de la Lengua Materna. Bogotá D.C

Núñez- Delgado, M. (2011) Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación Vol. 16 # 1*. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá 136 – 150

Ocampo, D, y Valencia, M. (2.015). La lectura, un placer de sentidos (tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Facultad de Ciencias de Ciencias y Educación. Bogotá.

Ong, W. (1987). La oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Editorial fondo de cultura económica. Bogotá

Pérez, M. Y Roa, C. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá, Segunda edición. Secretaria de Educación Distrital.

Pérez, M Y Rincón, G. (). Diseño, implementación y sistematización de la propuesta didáctica. Taller de Fundamentación y Diseño de la Propuesta Didáctica. Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje. Cerlac. Unesco. Universidad EAFIT.

Pérez, S. (2015). Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Facultad de Ciencias de Ciencias y Educación. Bogotá.

Pérez AbriI, M. (2011). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10893/2748>.

Rincón, G. (sin año). ¿De qué hablamos cuando hablamos de didáctica de la lengua?

Artículo

Roa, C.; Pérez, M.; Villegas, L. & Vargas, A. (2015). Escribir las prácticas. Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico realizado en las aulas. Bogotá: Colciencias. Pontificia universidad javeriana.

Rodríguez, M. (2002) El lenguaje y sus funciones en la vida del niño. En: Formación, interacción, argumentación. Bogotá: Universidad Distrital.

Rodríguez, S. (2014). Capítulo 3 La planeación didáctica Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales de lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad. Bogotá. Colombia. Kimpres.

Rojas, S y Urbano, E. (2016). Propuesta didáctica de la lectura: Un ejercicio de construcción colectiva en primer ciclo (tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Facultad de Ciencias de Ciencias y Educación. Bogotá.

Sampieri, R (2.014). Metodología de la investigación. Sexta edición. Colombia. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas, 81-108.

-Solé, I., & Gallart, I. (1995). El placer de leer. Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura, Volumen 16(# 3),pp 2-8.

Solé, I. (2009). Motivación y lectura. Aula de innovación Educativa, pp 179, 56-59.

Recuperado de

<http://www.educacionviva.com/Documents/lectura/AU17913%20motivaci%F3n%20de%20la%20lectura.pdf>

Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. Revista Signos Nro, 20. Recuperado de http://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_48/a_684/684.html.

Sóle, I., Miras, M., & Castells, N. (2000). La evaluación de la lectura y escritura mediante pruebas escritas en las etapas de educación primaria (6-12) y secundaria (12-16). *Lectura y Vida*, 21(3), 6-15.

Solé, I., & Gallart, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y vida*. Revista latinoamericana de lectura, Volumen 16(# 3),pp 2-8.

Tebar Belmonte Lorenzo, El perfil del profesor mediador. *Pedagogía de la mediación*. (2003). Aula XXI/ Santillana. España. Capitulo III, El perfil didáctico del profesor mediador.

Villegas, M.S, (2015). El ciclo de lectura: estrategia para potenciar a niños no lectores. *Pensando Psicología*, 11(18), 163-168. Doi

Wolf, M. (2008). Cómo ha ido aprendiendo a leer el cerebro. En *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. (pp. 101-187). Barcelona: Ediciones B, S. A.,