

EN TORNO A ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN DE LECTURA: UNA PROPUESTA DE  
PROYECTO DE INTERVENCIÓN CON VEINTE ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE  
PRIMARIA DEL COLEGIO JUAN LUIS LONDOÑO-LA SALLE

SONIA ALEXANDRA RIOS ROMERO

LAURA EDITH VÁSQUEZ RAMÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BOGOTÁ

2012

EN TORNO A ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN DE LECTURA: UNA PROPUESTA DE  
PROYECTO DE INTERVENCIÓN CON VEINTE ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE  
PRIMARIA DEL COLEGIO JUAN LUIS LONDOÑO-LA SALLE

SONIA ALEXANDRA RIOS ROMERO

LAURA EDITH VÁSQUEZ RAMÓN

TRABAJO DE GRADO PROYECTO DE INTERVENCIÓN

TUTORES: LILIA CAÑÓN FLÓREZ  
AURA CORREA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BOGOTÁ

2012

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

**DEDICATORIA*****A nuestros padres***

*Por todo su apoyo, por brindarnos una excelente*

*Educación, por todo su amor y comprensión*

*Y por motivarnos a seguir adelante a pesar de las dificultades*

***A nuestras maestras***

*a la profesora Claudia prieto por su compromiso y apoyo en nuestro proyecto;*

*a la profesora Nylza Offir García por sus reflexiones*

*acerca de nuestra profesión y por compartir sus*

*experiencias y conocimientos con nosotras;*

*a la profesora Lilia Cañón por su*

*colaboración en la elaboración de este proyecto,*

*finalmente a la profesora Aura Correa*

*por su acompañamiento y motivación para realizar este proyecto.*

***A nuestros colaboradores***

*Al Colegio Juan Luis Londoño – La Salle*

*por abrirnos sus puertas y permitirnos iniciar nuestra formación como profesionales;*

*a la orientadora Sandra Mora por su apoyo incondicional.*

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

| <b>1. Información General</b>  |  |
|--|--|
| <b>Tipo de documento</b>   | Trabajo de grado   |
| <b>Acceso al documento</b>   | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central  |
| <b>Título del documento</b>  | EN TORNO A ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN DE LECTURA: UNA PROPUESTA DE PROYECTO DE INTERVENCIÓN CON VEINTE ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA DEL COLEGIO JUAN LUIS LONDOÑO–LA SALLE |
| <b>Autor(es)</b>   | RÍOS ROMERO, Sonia Alexandra y VÁSQUEZ RAMÓN, Laura Edith.   |
| <b>Director</b>  | CAÑÓN FLOREZ, Lilia y CORREA ROA, Aura   |
| <b>Publicación</b>   | Bogotá, 2012, 97 paginas   |
| <b>Unidad Patrocinante</b>   | Universidad Pedagógica Nacional  |
| <b>Palabras Claves</b>   | Estrategias de comprensión de lectura, dificultades de aprendizaje, lectura.   |
| <b>2. Descripción</b>  |  |
| <p>El presente proyecto de intervención se llevó a cabo en el Colegio Juan Luis Londoño – La Salle con una población de veinte niños de primero de primaria que tenía un bajo rendimiento escolar y que a pesar de asistir a programas de refuerzo no conseguían avanzar en las tareas propuestas en el aula, para mejorar el rendimiento escolar se enseñó a los estudiantes a usar estrategias de comprensión de lectura a través de diferentes modalidades textuales.</p> |  |

### 3. Fuentes

- BRASLAVSKY, B (2003). ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- COLOMER, T (1999). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Publicado en Enseñar o aprender a escribir y leer. Coord. por RAMOS, J y CARVAJAL, F. España: MCEP
- DUBOIS, M (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. Publicado en Revista Lectura y vida. Año 5 N°4.
- FORERO, L (2005). Érase una vez una escuela, donde todos los estudiantes aprendían. A propósito del papel de la institución educativa en el abordaje de las dificultades de aprendizaje. Publicado en Revista Internacional Magisterio N° 15 junio – julio de 2005.
- GOODMAN, K (1995). El Proceso de Lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo.
- RODRÍGUEZ ESPINAR Y COL. (1993). Teoría y práctica de la Orientación Educativa. Barcelona: PPU.
- SACRISTÁN, J. y PÉREZ, A (S/F). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.
- SOLÉ, I (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: MIE

### 4. Contenidos

- Contextualización:

El proyecto de intervención se lleva a cabo en el Colegio Juan Luis Londoño – La Salle, una institución educativa de carácter público cuya preocupación son los niños que presentan bajo rendimiento escolar.

- Del ámbito del problema:

Un grupo de veinte niños de primero de primaria requiere atención psicopedagógica,

debido a que presentan un bajo rendimiento escolar y a pesar de recibir refuerzos extraclase por parte de la institución parecen no avanzar en los aprendizajes escolares.

- Propuesta de intervención:

Para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes se enseñan estrategias de comprensión lectora, lo cual es indispensable en la medida en que la mayoría de los aprendizajes escolares se transmiten a través de la lectura y la escritura y si no hay comprensión no es posible adquirir dichos aprendizajes.

## 5. Metodología

El proyecto de intervención se llevó a cabo en tres fases:

Fase I de la evaluación inicial:

Se hace una evaluación inicial a los estudiantes, en la que se busca conocer el entorno en el que se desenvuelven y los factores que influyen en su aprendizaje escolar y su nivel de comprensión lectora. Ello se hace por medio de una ficha psicopedagógica y una evaluación de la comprensión lectora.

Fase II durante las sesiones:

En esta fase se plantearon una serie de actividades que pretenden enseñar estrategias de comprensión lectora a los estudiantes.

Fase III de la evaluación de cierre:

Se hace una observación de los avances de los estudiantes en el transcurso del proyecto y se hace una evaluación final de comprensión de lectura.

## 6. Conclusiones

Si se motiva al estudiante mostrándole sus fortalezas, las cuales pueden solventar sus debilidades, este es capaz de realizar gran variedad de actividades sin importar qué tan difícil sea, sin olvidar que dichas actividades han sido diseñadas desde un objetivo claro y definido.

El trabajo en equipo permite conocer el punto de vista del otro y así complementar los

conocimientos propios.

Es importante dejar que el niño comience a independizarse gradualmente en la realización de las lecturas y de las actividades propuestas desde allí, esto permite que luego este pueda realizarlas de manera autónoma y no necesariamente en la escuela.

|                                      |   |    |      |
|--------------------------------------|---|----|------|
| <b>Elaborado por</b>                 | RIOS ROMERO, Sonia Alexandra y VÁSQUEZ RAMÓN, Laura Edith |    |      |
| <b>Revisado por</b>                  | CAÑÓN FLÓREZ, Lilia                                       |    |      |
| <b>Fecha Elaboración<br/>Resumen</b> | 06  | 11 | 2012 |



## TABLA DE CONTENIDO

|   | Página |
|---|--------|
| 1. ASPECTOS INTRODUCTORIOS.....                         | 11     |
| 2 PUNTOS DE PARTIDA.....                                | 13     |
| 2.1 CONTEXTUALIZACIÓN.....                              | 13     |
| 2.2 DEL ÁMBITO DEL PROBLEMA.....                        | 17     |
| 2.3 OBJETIVOS.....                                      | 21     |
| 2.3.1 Objetivo General.....                             | 21     |
| 2.3.2 Objetivos Específicos.....                        | 21     |
| 2.4 JUSTIFICACIÓN.....                                  | 22     |
| 3. DE LOS REFERENTES TEÓRICOS.....                      | 24     |
| 3.1 RESPECTO DE UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....        | 24     |
| 3.2 A PROPÓSITO DE DIFICULTADES.....                    | 25     |
| 3.3 EN TORNO A LA LECTURA.....                          | 30     |
| 3.3.1 En un recorrido de las teorías de la lectura..... | 30     |
| 3.3.2 De la lectura en el constructivismo.....          | 31     |
| 3.3.3 En relación con la comprensión de lectura.....    | 33     |

|   |    |
|---|----|
| 3.4 DE LA EVALUACIÓN EN UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....  | 38 |
| 4. ACERCA DE LA METODOLOGÍA.....                          | 40 |
| 4.1 DE LA EVALUACIÓN INICIAL.....                         | 40 |
| 4.2 DE LA EVALUACIÓN DURANTE LAS SESIONES.....            | 41 |
| 4.3 EVALUACIÓN DE CIERRE.....                             | 49 |
| 5. DE UNA MIRADA GENERAL AL PROYECTO DE INTERVENCIÓN..... | 51 |
| 5.1 DE LA PRIMERA FASE.....                               | 51 |
| 5.2 DE LA SEGUNDA FASE.....                               | 64 |
| 5.3 DE LA TERCERA FASE.....                               | 65 |
| 5.4 EN UNA EVALUACIÓN FINAL.....                          | 69 |
| 6. CONCLUSIONES.....                                      | 72 |
| BIBLIOGRAFÍA.....   | 76 |

## LISTA DE ANEXOS

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| ANEXO A ENTREVISTA A DOCENTES.....  | 79 |
| ANEXO B. FICHA PSICOPEDAGÓGICA..... | 83 |
| ANEXO C. FORMATO EVALUACIÓN.....    | 87 |
| ANEXOD. CRONOGRAMAS.....            | 91 |

## **1. ASPECTOS INTRODUCTORIOS.**

Este proyecto de intervención da cuenta del proceso de práctica psicopedagógica en el Colegio Juan Luis Londoño – La Salle. Este proceso se llevó a cabo desde el mes de marzo del año 2011 hasta el 14 de noviembre del presente año. Se trabajó con una población de veinte estudiantes del primer grado de primaria con bajo rendimiento académico.

El trabajo se centró en la enseñanza de estrategias para la comprensión de lectura, a través de diferentes modalidades textuales, con el fin de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Se consideró la comprensión como aspecto indispensable para adquirir conocimientos, más cuando éste se presenta a través de textos y de sus lecturas.

Este proyecto de intervención se estructuró en tres Fases: de la evaluación inicial, de la evaluación durante las sesiones y la evaluación de cierre.

En la primera fase se realizó una evaluación inicial de los estudiantes respecto de su forma de comprender la lectura; también, se hizo un acercamiento a su entorno social, escolar y familiar con la implementación de dos instrumentos de recolección de datos: una ficha psicopedagógica y una breve descripción de las dificultades de los estudiantes en el aula por parte de profesoras directoras de grupo. Esta fase se llevó a cabo desde el 18 de abril hasta el 15 de mayo del presente año.

De la evaluación durante las sesiones constituye el desarrollo de estas para enseñar las estrategias de comprensión de lectura a los estudiantes: usar los conocimientos previos relacionados con la lectura; identificar los personajes de la historia, sus acciones y sus

respectivas consecuencias, también, los sucesos más importantes, las ideas principales, las enseñanzas; y relacionar lo leído con lo ocurrido en la vida real. De la aplicación de estas estrategias, se esperaba proponer soluciones alternativas a los problemas o mejorar lo expuesto en los escritos de los estudiantes. Esta fase se ejecutó desde el 16 de mayo hasta el 3 de octubre de este año.

Finalmente, en la tercera fase se realizó una evaluación final de los estudiantes con el fin de observar sus avances en el proyecto. Se recurrió a un formato de registro de las estrategias de comprensión lectora para señalar si se cumplía con su ejecución; también, se incluyeron observaciones adicionales, según cada caso.

Para terminar, se puede aducir que este proyecto de intervención ayudó a construir, de manera especial, nuestra formación como profesionales en el campo de la psicología y la pedagogía, no solo desde las labores adelantadas como practicantes sino, también, desde la convivencia con los niños y las docentes quienes posibilitaron esta experiencia.

## **2. PUNTOS DE PARTIDA.**

### **2.1 CONTEXTUALIZACIÓN.**

La Institución Educativa Distrital Juan luís Londoño – La Salle, está ubicada en la ciudad de Bogotá – Colombia en la localidad de Usme, en la dirección carrera 1c este No 66ª – 20 sur. Este colegio es de carácter público y es una concesión de la Secretaria de Educación a los hermanos de La Salle, ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional y atiende una población entre los estratos 1 y 3.

Actualmente, el Colegio Juan Luis Londoño–La Salle cuenta con, aproximadamente, 1.425 estudiantes, cuyos lugares de vivienda se ubican entre los estratos 1 y 2; el 70% habita en barrios circundantes al colegio: Porvenir, Alaska, Nebraska, La Aurora, Danubio Azul, La Fiscala, Santa Marta, Santa Librada, entre otros<sup>1</sup>.

El Proyecto Educativo Institucional P.E.I, tiene como lema “Educar para dar vida con calidad”, los propósitos de formación son los siguientes<sup>2</sup>:

- Favorecer en nuestros educandos el pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética y cívica.

---

<sup>1</sup> Información extraída del P.E.I del Colegio Juan Luis Londoño – La Salle IED

<sup>2</sup> Información extraída del manual de convivencia del Colegio Juan Luis Londoño – La Salle IED

- Favorecer en nuestros educandos la formación en el respeto a la vida, a la paz, a los principios democráticos; de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad.
- Favorecer en nuestros educandos la capacidad para crear, investigar, y adoptar la tecnología en el proceso de desarrollo personal, familiar y comunitario.

La misión y la visión consagradas en el manual de convivencia son:

### Misión

La congregación de los hermanos de las escuelas cristianas del distrito lasallista de Bogotá, y sus colaboradores, orientados por la iglesia católica, y los principios de su santo fundador, Juan Bautista de La Salle, es una comunidad cuyo carisma se centra en procurar a la niñez y a la juventud, una educación humana, cristiana y académica de calidad, con especial atención a los pobres, promoviendo su desarrollo integral.

### Visión

En el año 2015 la congregación de los hermanos de las escuelas cristianas del distrito lasallista de Bogotá, continuará siendo una comunidad líder en la prestación del servicio educativo que fomenta y vivencia la cultura de la calidad a través de una formación integral y en concordancia con las exigencias de la normatividad vigente.<sup>3</sup>

Según lo descrito en la actualización del PEI del Colegio Juan Luis Londoño - La Salle en el año 2009, el modelo pedagógico que se desarrolla en la institución es la Modificabilidad

---

<sup>3</sup> Tomado de la agenda escolar año 2010 del Colegio Juan Luis Londoño - La Salle

Estructural Cognitiva (MEC), creada por Reuven Feuerstein, modelo que fue creado especialmente para los niños que sufrieron la segunda guerra mundial, cuyo objetivo era que ellos pudiesen “olvidar” los horrores de la guerra y empezar a vivir una nueva vida en sociedad, usando como herramienta el aprendizaje mediado<sup>4</sup>.

La Modificabilidad Estructural Cognitiva, permite que las estructuras cognitivas de los estudiantes cambien de acuerdo a las necesidades que el nuevo medio les plantea, para poder desenvolverse en él y así lograr que estos tengan una mejor calidad de vida. De igual manera, los hermanos de La Salle, buscan servir a la población vulnerable, por ello se basan en este modelo, pues está diseñado específicamente para dicho tipo de población; teniendo en cuenta que Usme es una localidad marginal y con altos índices de pobreza.

La institución cuenta con diferentes proyectos intentando dar solución a problemáticas como el bajo rendimiento académico, alto índice de adolescentes embarazadas, violencia intrafamiliar; estos proyectos son Talleres de lectura, Formación Docente, Orientación Vocacional, EVA (Educación para la Vida y el Amor) y Escuela de padres.

Para responder a las necesidades que plantea el siglo XXI, la institución cuenta con un énfasis en informática y tecnología, con lo cual los estudiantes estarían preparados para manejar programas informáticos y realizar proyectos tecnológicos de alto nivel; para ello la institución ha empezado a dialogar con el SENA, con el fin de que los estudiantes de noveno a undécimo grado puedan recibir formación en tecnología a distancia. Por otro lado también se tiene planeado implementar cursos de robótica, y la participación de los estudiantes en la feria de Expociencia.

---

<sup>4</sup> Término que Reuven Feuerstein utilizaba para referirse al tipo de relaciones que debían tener los docentes con los estudiantes, en las cuales el mediador (docente) tiene una clara intencionalidad en sus enseñanzas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.



Sin embargo se ha manifestado por parte de la institución que los recursos tecnológicos son insuficientes para el volumen de estudiantes y por tanto se ha dificultado la enseñanza de la tecnología.

Por otro lado, los docentes manifiestan su preocupación por no poder responder a las necesidades de los estudiantes que presentan dificultades académicas, además mencionan que los padres de familia no están pendientes de su proceso académico y algunos de ellos son maltratados en el hogar.

Por esto el departamento de orientación realizó un convenio con la Universidad de La Salle para que los practicantes de la Licenciatura en Lengua Castellana hagan talleres de lectura los días sábados, durante dos horas con los estudiantes que no logran realizar las actividades propuestas en clase, con el fin de brindar una atención personalizada.

Sin embargo, según observan las directoras de grupo, a pesar de estar asistiendo a dichos talleres hay estudiantes que siguen presentando las mismas dificultades por lo que se solicita una intervención psicopedagógica, para lo cual se hace solicitud a las practicantes de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

## **2.2 DEL ÁMBITO DEL PROBLEMA.**

Se parte aquí de ubicar un ámbito del problema generador de esta propuesta de intervención, pues se considera que el problema surge en el propio proceso de las labores desde la práctica pedagógica en contextos educativos particulares; es decir, el problema generador nace desde el propio proceso de actuación y, por supuesto, indagación.

La práctica psicopedagógica tiene lugar en el Colegio Juan Luis Londoño – La Salle, donde existe una preocupación por los estudiantes que no logran realizar las actividades propuestas en el aula. En especial, por los estudiantes de primero de primaria que apenas inician el ciclo escolar. En esta medida, se solicita la colaboración de las dos practicantes de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional para prestar atención psicopedagógica a un grupo de veinte estudiantes de este grado escolar.

Estos estudiantes aún no manejaban de manera fluida el código de la lengua escrita. Esta circunstancia retrasaba su aprendizaje escolar; en especial porque no comprendían las distintas informaciones, ejercicios o conceptos escritos en el tablero. Su concentración se centraba en acercamientos a la decodificación en detrimento de la comprensión y entendimiento del objetivo de las actividades establecidas por los docentes o, en ocasiones, por las practicantes de la UPN.

Para atender una observación más profunda del contexto y de los factores que intervienen en el aprendizaje de estos estudiantes, se usó un instrumento de recolección de datos. Se implementó una entrevista semi-estructurada a las docentes directoras de grupo para conocer acerca de su formación profesional, su metodología para enseñar a leer y a escribir y la manera como apoyaban a los niños con dificultades para realizar las actividades propuestas en clase (Anexo A).

De esta entrevista se resaltan algunos aspectos:

1. Los estudiantes no siguen instrucciones y piden frecuentemente explicaciones acerca de las tareas por cumplir.
2. El énfasis en las pretensiones del proyecto “Reforzando Saberes” implementado por la Institución para atender a los estudiantes de primaria que perdían más de tres asignaturas. Las docentes del área de Lengua Castellana debían planear y ejecutar los refuerzos necesarios durante sus horas libres.
3. Las docentes establecieron actividades particulares: poner tareas extra-clase como planas, dictados, trazos, etc.; hablar con los padres de familia para solicitar su apoyo; y explicar, de forma más detallada las actividades, propuestas en clase.
4. El gran número de estudiantes en el aula –de 35 a 40- dificulta, por distintas causas, la atención y se termina por caer en dificultades en el seguimiento de instrucciones y en el adelanto de aprendizajes en el aula.
5. La Institución no cuenta con los recursos didácticos en la institución para realizar las actividades propuestas.
6. Los comportamientos de los estudiantes –pasividad, inquietud, agresividad o distracción- recaen en el aprendizaje y en la atención.
7. Los padres o cuidadores –en general- deben cumplir extensas jornadas laborales que no les permiten un acompañamiento en la realización de las tareas de los estudiantes.

Se torna importante aclarar que, al terminar el segundo semestre del año 2011, el proyecto “Reforzando Saberes” terminó. Los objetivos planteados no se alcanzaron, pues las docentes tenían una alta carga académica que imposibilitaba adelantar. Luego de esto, los practicantes de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad de La Salle asumieron sus prácticas pedagógicas como refuerzos en lengua castellana los días sábados durante un lapso de tres horas. A pesar de realizar estos refuerzos, algunos estudiantes seguían sin avanzar en las actividades propuestas en clase y se opta por remitirlos a las practicantes de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía.

En términos generales, las respuestas de las docentes tendían a ubicar las causas del bajo rendimiento académico en problemáticas propias del estudiante, en sus comportamientos o en el descuido familiar. Si bien esto puede ser cierto, se requería, también, interrogarse por el ambiente escolar y por algunos factores socioeconómicos.

Respecto de la comprensión de lectura, algunas respuestas apuntaban a las actividades para la producción de escritos: dictados, planas, copiar del tablero, hacer guías, etc. Estas actividades muestran una tendencia hacia lograr escritos y no hacia la comprensión; además de indicar una primacía de la decodificación.

Vale señalar que la decodificación configura un referente principal para leer y escribir. Sin embargo, se necesita ligarla al sentido y a la función de la lectura y la escritura en la sociedad. Lograr este paso en la enseñanza, torna significativo el aprendizaje, pues abre puertas a establecer conexiones con la realidad. Además, en concordancia con BRASLAVSKY (2000), se requiere que siempre se comprenda lo leído; de lo contrario, sólo sería repetición.

Los procesos de lectura, entonces, van más allá de la decodificación, implican estrategias para la comprensión. Tal como lo expone SOLÉ (1992): tener un objetivo antes de realizar

determinada lectura y/o ejercicio de escritura, controlar la propia lectura preguntándose constantemente si se entendió o no lo leído y cómo ello se puede usar en otras situaciones.

Por eso, en atención a los procesos de práctica pedagógica establecidos con la Institución, se decidió centrar el problema de trabajo en cuáles estrategias favorecen la comprensión de lectura de veinte estudiantes de primero de primaria -quienes por remisión de las docentes requerían apoyos o refuerzos en procesos de lectura- del colegio Juan Luis Londoño- La Salle.

## **2.3 OBJETIVOS.**

### **2.3.1 Objetivo General.**

Elaborar un proyecto de intervención en estrategias de comprensión de lectura para veinte estudiantes de primero de primaria del Colegio Juan Luis Londoño–La Salle.

### **2.3.2 Objetivos Específicos.**

- Reconocer el contexto en el que se desenvuelven los veinte estudiantes incluidos en el proyecto y su nivel de comprensión lectora, para diseñar una metodología acorde con sus necesidades.
- Planear e implementar actividades que permitan el desarrollo de la comprensión pasiva y activa en los estudiantes que hacen parte del proyecto.
- Ejecutar estrategias que posibiliten el desarrollo de la comprensión lectora con base en la estructura ciertas modalidades textuales.
- Evaluar el proceso de los estudiantes para observar cuales fueron los avances obtenidos en el proyecto

## 2.4 JUSTIFICACIÓN.

Se pretende que el proyecto de investigación, sea de gran aporte tanto para la institución educativa como para los docentes en formación con el propósito de llegar a reconocer y transformar la práctica docente, mediante diferentes estrategias que permitan el acercamiento a las diferentes problemáticas que se encuentra en las instituciones educativas en este caso como la del Colegio Juan Luis Londoño- La Salle.

A menudo en la escuela existen estudiantes que presentan dificultades en su aprendizaje, esto puede ocurrir por diversos factores como el entorno familiar, social, escolar, biológico y personal, hay que advertir que como actores en la escuela los docentes y profesionales de la educación deben centrarse en ofrecer un escenario y una metodología, que permitan el aprendizaje de todos los estudiantes sin descuidar los demás factores, por lo cual los niños van a la escuela a aprender, sea cual sea el contexto y las familias confían la educación de sus hijos a la escuela.

En esta medida, haciendo referencia al sitio de práctica: el Colegio Juan Luis Londoño- La Salle; hay que prestar atención a un grupo de veinte estudiantes que presentan bajo rendimiento escolar, pues a pesar de los esfuerzos de las docentes los niños no consiguen mejorar su rendimiento académico, lo que más le preocupa a los directivos de la institución es que son niños de primero de primaria que apenas inician el ciclo escolar.

Este bajo rendimiento escolar que se centra en los estudiantes tiene un objetivo y es trabajar en la lectura y escritura, puesto que estos, son los principales factores que la institución observa

como componentes principales para que ellos se retrasen en las demás asignaturas. Por ello es necesario que la enseñanza de la lectura y la escritura deje de centrarse únicamente en la decodificación sino también en la comprensión de los procesos como lo afirma SOLÉ, I (1992).

En esta medida este proyecto de intervención complementa la enseñanza de las docentes del código, enseñando a los niños estrategias de comprensión lectora, esto permite un mejor entendimiento de las actividades propuestas en el aula y finalmente un mejor rendimiento escolar.

La importancia de este proyecto radica en que puede ser generalizado para todos los estudiantes que presenten bajo rendimiento escolar, sin embargo con algunas variaciones dependiendo la edad y el grado escolar en el que estén.



### **3. DE LOS REFERENTES TEÓRICOS.**

Un acercamiento a referentes teóricos, en este caso, relaciona y organiza ejes teóricos que respaldan la propuesta de un proyecto de intervención en lectura derivado del planteamiento de una problemática ubicada en un contexto específico y derivada de una práctica pedagógica. A propósito de esta práctica se puede señalar que configura un escenario donde el maestro organiza su saber disciplinar, didáctico y pedagógico para reflexionar en torno al quehacer mismo del aula; también, implica la disposición de un discurso y el despliegue de relaciones con el saber y con los sujetos.

Para el caso concreto de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, la práctica pedagógica se concibe como una oportunidad de tener un acercamiento al campo profesional con el fin de forjar una buena formación como licenciados donde se conjuga la teoría con la vida real.

Desde estas miradas puede aducirse que un proyecto de intervención, generado desde una práctica pedagógica, parte del intento de resolver una problemática o situación que afecta el ambiente educativo desde distintos factores y también recae en diversos actores: estudiantes, docentes, etc.

#### **3.1 RESPECTO DE UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN.**

Los proyectos de intervención muestran diversas aplicaciones en campos como la pedagogía y la educación, pues destacan problemáticas particulares en contextos específicos que pueden

atenderse en tiempos determinados. Se puede recurrir a modelos formales y no formales de educación que se circunscriben no solo al aula sino también a espacios extraescolares.

Referirse a un proyecto de intervención significa asumir como objetivo la solución de una problemática -en lo social o lo escolar, entre otros- que afecta las dinámicas propias de cada contexto. Este tipo de proyecto se realiza por medio de una propuesta que explica paso por paso su aplicación. Así, un proyecto de intervención constituye un plan, acción o propuesta, creativa y sistemática. Se crea a partir de una necesidad con el fin de atender una carencia o problemática.

Desde la mirada educativa, un proyecto de intervención otorga significado a una práctica. Los métodos de análisis y los conocimientos aplicados y los que se adquieren transforman la práctica misma. “Un proyecto de intervención consiste en un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas, basadas en necesidades identificadas y orientada a unas metas, como respuesta a esas necesidades, con una teoría que lo sustente” (Rodríguez Espinar y col., 1993).

Entre las principales características de un proyecto de intervención se encuentran las actividades que permiten el avance de un proceso determinado y continuo. Además, se tienen en cuenta el desarrollo, los objetivos previstos, la metodología, el sustento teórico y los resultados alcanzados.

Para el caso particular de este proyecto de intervención, se asumió como problemática -que afectaba el desempeño escolar- un asunto de central interés en los procesos escolares: la comprensión de lectura y, en especial, las llamadas dificultades. Al asumir una intervención se intentó elaborar una propuesta que detallara paso por paso su realización

### **3.2 A PROPÓSITO DE DIFICULTADES.**

Esta propuesta de intervención, con una población específica, se ubica a partir de ciertos referentes de nominación dados por la comunidad educativa correspondiente. Así, se encontró que, tanto para los padres de familia como para los docentes, cualquier tropiezo en los procesos de lectura de los estudiantes termina por llamarse “dificultades de aprendizaje”. En estas voces no se relaciona ninguna diferencia entre bajo rendimiento, problemáticas afectivas o dificultades de enseñanza o de aprendizaje, entre otros.

Por el lugar dado, en este caso, a “dificultades de aprendizaje” se decidió tomarlo como término que englobaba las distintas situaciones ocurridas frente a los procesos de lectura. Por eso, se relacionan algunos de los referentes teóricos que se entrecruzan frente a estas dificultades.

Como afirma Forero (2005) los docentes, directivos y padres de familia en su ansiedad por que los niños aprendan rápidamente consideran como anormal el ritmo que llevan en comparación con otros niños que asisten al mismo salón y afirman que ellos tienen dislexia, disgrafía, etc. Esto suele ocurrir con mayor frecuencia en los primeros grados donde están empezando a adquirir los conocimientos básicos –operaciones básicas matemáticas, lectura y escritura- ignorando que los niños tienen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje y que quizás no se trate de una dificultad de aprendizaje si no más bien de una forma diferente de aprender que no se torna compatible con las dinámicas adelantadas en la escuela.

Las dificultades de aprendizaje terminan por nominar fenómenos subjetivos; es decir, no pueden medirse con exactitud ni puede encontrarse una definición unificada, pues pasan por nombrarlas en la cotidianidad de la escuela hasta su conceptualización de acuerdo con distintos enfoques teóricos. Con base en las descripciones propuestas por Suárez (1995), Forero (2005) expone el siguiente cuadro que relaciona distintas conceptualizaciones:

| Enfoque      | Definición  | Aportes  | Críticas   |
|--------------|---|--|--|
| Biomédico    | Tiende a buscar las causas de las dificultades de aprendizaje dentro del propio individuo, en sus deficiencias orgánicas.                                   | Vigencia en el campo de las dificultades de aprendizaje escolares, desde múltiples perspectivas.                       | Sesgo al buscar terminología con connotación de enfermedad, anormalidad.<br>Intervención centrada en el déficit.<br>Propensión a confundir la normalidad biológica con normalidad funcional. |
| Psicométrico | Concibe al niño como poseedor de cierto número de rasgos/atributos estables que se constituyen en determinantes o predictores de su comportamiento escolar. | Investigaciones recientes demuestran que la variable “aptitudes” constituye el mejor predictor de rendimiento escolar. | El diagnóstico se centra en la exploración psicológica a veces casi de forma exclusiva   |
| Ambiental    | Centrado en las condiciones ambientales como condicionantes del comportamiento escolar.   | Recuperación del historial familiar, ambiental y escolar para la interpretación del desempeño educativo del alumno.    | Concepto de privación cultural bastante difuso   |
| Conductual   | Basada en explicaciones del   | Énfasis en el análisis de tareas, la   | No fomentar la responsabilidad,  |

|               |  |   |   |
|---------------|--|---|---|
|               | aprendizaje en términos de estímulo-respuesta y de aprendizaje observacional. Las causas de las D.A se ubican en el propio proceso de aprendizaje.                                       | definición de objetivos de aprendizaje y la estructuración de ambientes de aprendizaje.   | independencia y actividad del alumno. Logros alcanzados de conductas y situaciones específicas no son generalizables. La intervención se centra en síntomas y no en verdaderas causas.    |
| Cognitiva     | Centrado en las exigencias de procesamiento de la información y actividad cognitiva de las situaciones de aprendizaje.   | Abandono del modelo de “caja negra” y énfasis en los procesos implicados en el comportamiento humano, otorgando más libertad, autonomía y protagonismo al sujeto que aprende. | Proporcionan un entrenamiento de “laboratorio” que es difícil generalizar a situaciones escolares. Riesgo de generalizar todas las dificultades de aprendizaje a deficiencias cognitivas. |
| Curricular    | Se concibe a las dificultades de aprendizaje como resultado de un desparejamiento entre el alumno y el currículo.  | Papel otorgado a la institución en el abordaje de las dificultades de aprendizaje, y en general a la diversidad en las aulas.   | Riesgo de reduccionismo que suponga que todo es cuestión de didáctica.  |
| Psicodinámica | Considera la dificultad de aprendizaje como un síntoma, y por lo tanto, su tratamiento debe estar orientado a desinhibir al niño y liberar sus tensiones, causa real de la situación del | Comprensión profunda de las dificultades de aprendizaje recuperando otras dimensiones de la vida psíquica, además de la cognitiva.  | Requiere una preparación muy calificada para ser tenida en cuenta en la práctica.   |

|           |   |   |   |
|-----------|---|---|---|
|           | problema.   |   |   |
| Humanista | Las D.A se conciben como fallas del funcionamiento dinámico y no como enfermedades. Este enfoque se muestra en contra del uso de categorías diagnósticas. | Reivindicación del aprendizaje significativo experiencial centrado en el desarrollo personal más que en la competencia intelectual. | Son escasos los trabajos concretos y de aplicación con esta orientación, posiblemente por la filosofía que le es inherente. |

La autora mencionada afirma que, a pesar de los diferentes paradigmas propuestos, en la educación actualmente se ha tomado como punto de partida la teoría constructivista de aprendizaje para comprender este proceso. Esta mirada impregna el campo de las dificultades de aprendizaje escolares e indica que no resultan únicamente por debilidades en las capacidades intelectuales del estudiante sino, también, de la interacción entre el docente, el estudiante y el contenido que, a su vez, está cargado de afectividad y de cierto tipo de relaciones.

En este ámbito constructivista acercarse a las dificultades de aprendizaje, desde el panorama educativo, permite resolverlas en la escuela, evitar que los niños se excluyan del aula -para buscar ayuda especializada- y dejar de verlas como una enfermedad o una anomalía. Se vislumbra, así, una mirada completa acerca del proceso de aprendizaje que comprende al docente, al estudiante, al contenido que se pretende enseñar y, por supuesto, a los factores del entorno familiar, escolar y social que inciden en este proceso (Forero, 2005).

De este modo se evitaría el aislamiento de los estudiantes con ritmos y estilos de aprendizaje diferentes, pues se apoyarían desde la misma institución con dinámicas distintas a las del aula y,

se da preponderancia a sus posibilidades y se deja de lado la recriminación frente a las fallas, “los déficit” y en aquello que no han sido capaces de aprender. Cuando el estudiante no aprende cierto contenido se buscan las causas, las cuales pueden encontrarse en el entorno familiar, social y escolar. Así se espera encontrar respuestas adecuadas según las necesidades.

Desde esta visión teórica, y en atención a los tiempos de trabajo en la práctica pedagógica, se abordó la posibilidad de asumir ciertas llamadas dificultades en procesos de lectura desde la generación de proyectos de intervención específicos, a partir del planteamiento de estrategias y actividades para desarrollar acciones de apoyo para las docentes de la institución educativa colegio Juan Luis Londoño-La Salle.

### **3.3 EN TORNO A LA LECTURA.**

#### **3.3.1 En un recorrido de las teorías de la lectura.**

Se indican aquí dos enfoques teóricos: el tradicional y el constructivista. El primero considera la lectura como un grupo de habilidades que van de las menos complejas a las más complejas, así se empieza por la adquisición de las letras, luego de palabras, oraciones y finalmente se comprende el significado, lo cual se traduce en que el significado es el último nivel de lectura y este se encuentra enteramente en el texto. (DUBOIS, 1984)

El enfoque constructivista surgió en oposición al clásico. Se entiende la lectura como un proceso global y su objetivo se relaciona con la comprensión, en lugar de las habilidades organizadas jerárquicamente se propone un proceso interactivo entre el texto, el lector y el contexto. El significado es resultado del conocimiento lingüístico, el conocimiento del mundo, las experiencias y el pensamiento del lector. Este pensamiento tiene un papel activo en la lectura

y no se limita a recibir toda la información ofrecida en el texto, más bien funciona como base para construir sus propias ideas.

### **3.3.2 De la lectura en el constructivismo.**

El constructivismo plantea la necesidad de lograr una transformación en las prácticas de enseñanza en la escuela, en espera de lograr que los conocimientos vayan más allá de la repetición o incluso del recitar. En la medida en que el control del aprendizaje se vuelve lo más importante y, por ende, los conocimientos deben medirse se llega a una fragmentación de saberes y los estudiantes terminan por tomarlos como objeto de evaluación y calificación; se deja de lado, así, el aprendizaje como una posibilidad de comprensión social y cultural.

De igual forma pasa con la lectura, como se dijo en un apartado anterior, en el enfoque tradicional la preponderancia se centra en las habilidades, en la seguridad de que el lector arma las partes en una organización secuencial y de manera ascendente. En el enfoque constructivista, el objetivo de la comprensión lectora va más allá de lograr dichas habilidades. (Dubois, 1984)

En este modelo teórico, leer implica buscar el significado del texto. Para lograrlo se conjugan los conocimientos del lector con la información del texto. El papel del lector en este proceso se convierte en principal, pues debe poner en juego su “competencia lingüística y cognitiva” para comprender el texto (KAUFMAN, 2006). De esta manera, el lector completa lo que sus ojos no ven, predice lo que dirá en él, revisa si está entendiendo lo leído, encuentra el sentido oculto y selecciona ciertas ideas relevantes.

Este proyecto de intervención, en un intento de tomar como guía este modelo teórico de lectura, buscó generar actividades de lectura con sentido en consideración de los conocimientos



de los estudiantes y frente a la necesidad de plantear ciertas estrategias para comprender los textos.

### **3.3.3 En relación a la comprensión de lectura.**

Como afirma GOODMAN (1995) leer significa comprender. Todo el tiempo se le busca significado a lo leído; es decir siempre, al realizar este proceso, se da lugar a la comprensión lectora, si no fuese así sólo se recitaría el texto; y, aunque parezca una práctica sin sentido, en la antigüedad se enfatizaba en ello como se observará en el siguiente párrafo.

En la historia no siempre se habló de comprensión lectora (BRASLAVSKY, 2005), se concebía la lectura como repetir lo que el autor escribía en el texto y sólo se reproducían las mismas palabras expresadas allí; pero más adelante, en la tercera década del siglo XIX, comenzó a considerarse la importancia de la comprensión lectora. Entonces, ya la cuestión no consistía en seguir fielmente un texto sino en encontrar su sentido oculto y poner en juego los conocimientos del lector para poder hacerlo.

Desde esta perspectiva, la comprensión conlleva una construcción de significado del texto y requiere un lector activo. Además de decodificar, debe usar sus conocimientos previos, tener un objetivo al realizar la lectura, hacer predicciones, hacer inferencias y, sobre todo, estar motivado hacia la lectura del texto. (BRASLAVSKY, 2005).

De acuerdo con BRASLAVSKY (2005) existen tres componentes claves para lograr la comprensión lectora: el lector y su relación con el autor, el texto y el contexto.

El primero hace referencia a la relación entre el texto producido por el autor y la persona que lo lee. Allí no hay una simple transferencia de información, pues al no estar presente el autor, el lector debe poner en juego una serie de estrategias para comprender lo dicho por el autor: buscar en su memoria información relacionada con el tema, corregir su propia escritura, inferir lo que el autor no dice directamente pero se encuentra implícito en el texto, identificar las ideas principales y la información importante. En definitiva existe un diálogo entre el texto y el lector, en la medida en que el texto responde a las preguntas y las hipótesis que éste se plantea -aunque también puede generar más preguntas que respuestas-.

El texto constituye la producción del autor, la mayoría de veces se lee en un tiempo y espacio diferentes; por eso, el texto debe brindar suficiente información de manera que un lector pueda entender su contenido aún estando en otro país y en otra época. También, la comprensión depende, en gran medida, del tipo de texto, pues, se tornan diferentes las exigencias de comprensión entre un artículo de periódico o un informe científico, entre otros.

El contexto hace referencia al momento y el lugar donde se produjo el texto y el ambiente donde se desarrolló el autor del mismo. El conocimiento de este aspecto, en ocasiones, se hace necesario para comprender la lectura porque ciertas expresiones y conceptos sólo se entienden si se conoce la época cuando se produjo la escritura.

En suma, el diálogo entre estos componentes permite la comprensión de lectura. Si alguno de ellos fuese insuficiente u ofreciera una información escasa, se haría difícil y hasta imposible la comprensión, a menos que se busquen otras fuentes de información.

Ahora bien, la comprensión lectora se divide en dos tipos y BRASLAVSKY (2005) los denomina así: la comprensión pasiva y la comprensión activa.

La comprensión pasiva se refiere al entendimiento literal del pensamiento del autor, y de la capacidad de reproducción del mismo, en pocas palabras hay una transferencia directa entre el texto producido y el lector del mismo.

En la comprensión activa el lector intercambia ideas con el texto, no sólo espera a que todo le sea dado allí, sino que constantemente va en busca de significado y para ello hace uso de su teoría interna de mundo, además no se limita a comprender las ideas expuestas en el texto sino que va más allá, puede crear sus propias ideas y superar las planteadas por el autor. (BRASLAVSKY, 2005).

Estos tipos de comprensión no son vistos de forma secuencial y jerárquica sino que se dan simultáneamente, es decir que al leer si bien se pone atención a lo que dice el autor explícitamente, también el lector aporta su conocimiento e intenta descubrir el sentido oculto de lo expresado por el autor y a partir de allí el primero forma sus propias ideas, incluso puede hacer planteamientos que superen lo propuesto por el segundo.

Debido a esto la comprensión lectora no puede enseñarse, pues depende de la persona que la construye; sin embargo, se puede crear un ambiente propicio para que los estudiantes aprendan a usar estrategias que los lleven a comprender la lectura. Esto se logra a partir de generar contextos significativos de aprendizaje donde la lectura cobre un sentido social y se torne necesaria para ellos. (COLOMER, 1999)

#### 3.2.4 De las estrategias de comprensión de lectura

Al abordar una lectura se pasa por tres momentos; antes, durante y después. En cada uno de estos momentos existe una serie de estrategias que el lector despliega para comprender la lectura

(Solé 1992; Gutiérrez y Salmerón 2012). En el siguiente cuadro se explicarán las estrategias usadas en cada uno de los momentos mencionados:

| Momento de lectura | Estrategias  | En qué consiste   |
|--------------------|--|---|
| Antes              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación del tipo de texto.</li> <br/> <li>- Objetivo que guía la lectura.</li> <br/> <li>- Activación de conocimientos previos.</li> <br/> <li>- Hacer predicciones y preguntas acerca del contenido del texto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se identifica si es un texto narrativo, descriptivo o expositivo. Esto ayuda a realizar un panorama de la estructura sintáctica del texto.</li> <br/> <li>- El lector centra su atención en un asunto específico de la lectura, tratando de conseguir el objetivo de la lectura, (p.e) encontrar la definición de un concepto, al leer se busca dicho concepto, dando menos importancia a otros que se presenten allí.</li> <br/> <li>- Debido a que la lectura es un proceso de transacción entre los conocimientos propios del lector y los ofrecidos por el texto, la activación de conocimientos previos es indispensable para comprender puesto que permite realizar predicciones e inferencias.</li> <br/> <li>- A partir de la información que ofrece el texto, el lector comienza a generar ideas relacionadas con este, lo cual a su vez permite predecir lo que está por suceder o por mencionar en el texto. Finalmente esto favorece un mejor entendimiento y un recuerdo más duradero de lo que se leyó.</li> </ul> |

|         |   |  |
|---------|---|--|
| Durante | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contestar las preguntas que se hicieron al principio de la lectura y generar otras nuevas que se van respondiendo en el texto.</li> <br/> <li>- Identificar palabras que necesitan ser aclaradas.</li> <br/> <li>- Releer, parafrasear y resumir entidades textuales.</li> <br/> <li>- Realizar nuevas predicciones e inferencias y evaluación de las predicciones previas a la lectura.</li> <br/> <li>- Detectar información relevante.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De la misma forma que en el momento anterior se hacen preguntas y predicciones, con la diferencia que ahora se añaden preguntas nuevas y se responden las que se plantearon previamente.</li> <br/> <li>- Hay que aclarar que no se trata del reconocimiento de cada palabra del texto sino más bien de las palabras claves de este, así si un lector tiene un buen conocimiento del vocabulario ofrecido su comprensión será mejor.</li> <br/> <li>- Se relee cuando se detecta que la comprensión falló en alguna parte del texto con el fin de procesar con mayor detenimiento aquello que no se entendió. Parafrasear ayuda a retener mejor la información, pues esta se dice con palabras propias y se simplifica. El resumen ayuda a tener una idea global del texto.</li> <br/> <li>- Permite hacer la relación entre los conocimientos previos y los del texto para hacer obvios elementos que en el texto no están tan explícitamente.</li> <br/> <li>- En un texto no toda la información es importante, la identificación de aquello que es importante en el texto depende en gran medida de los objetivos de la lectura.</li> </ul> |
|---------|---|--|

|         |   |   |
|---------|---|---|
| Después | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión del proceso de lectura.</li> <br/> <li>- Representación global del texto.</li> <br/> <li>- Comunicación.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se revisan las respuestas obtenidas para las preguntas que se hicieron antes y durante la lectura con el fin de observar si se pudo lograr el objetivo que guiaba la lectura.</li> <br/> <li>- Para crear una imagen global del texto es necesario hacer representaciones visuales mentales, que se pueden trasladar a un mapa mental, un mapa conceptual, un resumen o una síntesis.</li> <br/> <li>- Discutir y explicar lo leído con otras personas, para observar hasta qué punto se comprendió, recibir retroalimentación o enfrentarse a otros puntos de vista.</li> </ul> |
|---------|---|---|

Las estrategias, antes de abordar la lectura, permiten activar los conocimientos previos acerca del tema; esto, a su vez, conlleva realizar predicciones, anticiparse al contenido del texto, a seleccionar la información relevante y, finalmente, se logra hacer una lectura más rápida y obtener una mayor comprensión.

Durante la lectura las estrategias apuntan a comprobar o rechazar las predicciones hechas previamente, a seleccionar la información más importante en función del objetivo de la lectura y a verificar si se está entendiendo el texto, en definitiva se autocontrola el proceso de lectura y se retienen las ideas que permitirán hacerse una representación global del texto.

Después de realizar la lectura las estrategias tienen como objetivo producir conocimiento nuevo, para ello se elaboran resúmenes, mapas conceptuales, informes, etc., luego se pone en discusión el texto para contrastar la información obtenida con la de otras personas y defender las ideas propias.

### **3.4 DE LA EVALUACIÓN EN UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN:**

En el Proyecto de Intervención la evaluación se contempla como un valor fundamental para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y analizar los efectos positivos o negativos de la intervención. Aquí, la evaluación permite descubrir que los objetivos planteados se han cumplido, y que las estrategias pedagógicas sirvieron como base para la construcción de un nuevo conocimiento.

La evaluación dentro del proyecto de intervención, contempla una serie de criterios que permiten establecer el proceso del mismo y de los estudiantes, pero no se establecen como únicos criterios dando lugar a cierta flexibilidad que se adapta a las condiciones propias del proyecto y su relación con los participantes.

El tipo de evaluación en este proyecto puede considerarse como formativa, hace parte del proceso de aprendizaje: en vez de generar ruptura al controlar sólo cierta información considerada como válida, permite que los estudiantes gradualmente autorregulen su aprendizaje. En primera instancia la autorregulación se encuentra en estrecha relación con la ayuda del profesor; en un segundo momento, se llegaría a una forma autónoma desde la reflexión constante acerca del nivel de aprendizaje logrado y los aspectos por mejorar. (ÁLVAREZ, 2001)

Como su nombre lo dice la evaluación formativa es en sí misma aprendizaje, permite observar los aspectos por mejorar tanto en el estudiante como en el profesor con el fin de lograr el conocimiento propuesto en un principio.

La evaluación se confunde constantemente con los exámenes, los test, etc., pues son instrumentos usados para evaluar. En distintas ocasiones resultan contrarios al objetivo de la

misma. En ocasiones se vuelven reduccionistas en la medida en que sólo retoman ciertos aspectos importantes para el docente, pero no tanto para el estudiante y recaen en el olvido una vez se realiza el examen.

Según afirma Álvarez (2001) en la evaluación existe un número limitado de herramientas tales como el examen, la observación, la autoevaluación, la entrevista, los informes, la coevaluación o pruebas objetivas; sin embargo, pueden cobrar sentido y diversificarse sí en el momento de diseñarlas se relacionan con los objetivos planteados por el docente y con el tipo de información que se quiere recoger.

Por último, se puede mencionar que aunque, tradicionalmente, la evaluación tiende a clasificar, jerarquizar e incluso a excluir, en este proyecto se busca aprender. Se pretendió observar los errores –o las llamadas dificultades- sin recriminación sino desde el intento por construir y construirse con el estudiante para replantear aquello que parece no genera el resultado esperado.



#### **4. ACERCA DE LA METODOLOGÍA.**

Un proyecto o propuesta de intervención trae a colación estrategias de planeación y de actuación. Esta propuesta permite tomar el control de la propia práctica a través de un proceso de indagación-solución que implica la puesta en marcha de distintas fases que van desde la preocupación por un tema, el planteamiento del problema generador de la propuesta y el diseño una propuesta de solución.

Para el proyecto aquí presentado se establecieron tres fases con sus correspondientes actividades

##### **4.1 DE LA EVALUACIÓN INICIAL.**

Con esta primera fase se pretendió conocer a los estudiantes incluidos en el proyecto. Se aplicaron los siguientes instrumentos:

- Ficha psicopedagógica: Este instrumento (Anexo B) está conformado por seis categorías; datos personales, familia, salud, desarrollo social, escuela y proyecto convenio La Salle. La información recogida en este momento permite hacer un panorama general de la situación contextual de los niños, lo cual posibilita el conocimiento de algunos de los factores que influyen en los aprendizajes escolares.

- Descripción de las dificultades de los estudiantes por parte de las directoras de grupo: Solicitar a cada docente una breve descripción de las dificultades de los estudiantes. Los datos recolectados dan cuenta de cómo ven las profesoras a los estudiantes con dificultades y que consideran ellas qué es una dificultad.

- Formato de evaluación de la comprensión lectora: este instrumento (Anexo C) se divide en dos secciones; la primera evalúa la comprensión pasiva y está conformada por 9 ítems: y la segunda la comprensión activa que a su vez se compone de 7 ítems: se califica por medio de un SI, si el niño logra el ítem; NO, si el niño no lo hace y AV/NA, si el niño lo hace en ocasiones o no aplica en la actividad. Si hay algo que anotar sobre la actividad del estudiante se registra en la casilla de observaciones.

#### **4.2 DE LA EVALUACION DURANTE LAS SESIONES.**

Se plantea el cronograma (Anexo D), que corresponde a las fases consignadas en este apartado, donde las primeras cuatro sesiones hacen parte de la primera fase, ocho sesiones conforman la segunda fase, por último la evaluación final se hará en las últimas sesiones. Es importante aclarar que se estará evaluando constantemente el proyecto a través de la observación de las actividades que los niños realizan en cada sesión.

En las sesiones desarrolladas con los estudiantes que participaron del proyecto se siguieron unos pasos generales que fueron: a) retroalimentación de la sesión anterior b) presentación del tema y de la actividad a realizar en la sesión c) lectura conjunta del texto d) realización de actividades específicas relacionadas con la lectura.

Las actividades que se desarrollaron en esta fase son las siguientes:

##### *Actividad 1*

Objetivo: Mostrar a los estudiantes la estructura de un cuento infantil por medio de la lectura de un cuento tradicional. Retroalimentación de la sesión anterior

Actividad:

-Lectura del cuento “La hilandera” de los Hermanos Grimm.

- Proyección de la película “La hilandera” de los hermanos Grimm.

Metodología: Se pide a los estudiantes que comenten lo que se hizo en la sesión anterior, luego se muestra una imagen del cuento para que hagan predicciones y activen conocimientos previos acerca del tema del mismo, se procede a leer el cuento colectivamente dándole una copia a cada estudiante e intentaran seguir la lectura al ritmo de las practicantes. Mientras se muestra el cuento se van realizando preguntas que permitan una mayor comprensión; después de leerlo se presentan las imágenes de las escenas principales y a partir de ellas lo narran nuevamente y a partir de ello dibujan y escriben el nombre de los personajes del cuento, se acuerda que en la siguiente sesión se proyectará la película de este cuento y se les da una imagen de los personajes principales para colorear.

Estrategias de comprensión de lectura:

Antes:

- marcar el objetivo de la lectura: en la retroalimentación de la sesión anterior se plantea el objetivo de la lectura.
- activación de conocimientos previos: a partir de una imagen de una escena del cuento los estudiantes deben identificar de qué se trata la historia.
- generar predicciones y preguntas acerca del texto: una vez conocen el título y ven la portada del cuento deben plantear títulos alternativos con el fin de provocar preguntas y predicciones.

Durante:

- confirmación o rechazo de hipótesis hechas antes de la lectura: mientras se desarrolla la lectura los estudiantes confirman o rechazan las hipótesis realizadas antes de la lectura.
- realizar nuevas preguntas: de acuerdo al grado de satisfacción de las respuestas encontradas en torno a las preguntas hechas con anterioridad, se plantean nuevas preguntas que generen mejores respuestas.
- detectar información relevante: seleccionar las ideas y los sucesos más importantes del texto resaltando durante la lectura oral dicha información.

Después:

- hacer una idea general del texto: al finalizar la lectura los estudiantes vuelven a contar la historia con el apoyo de imágenes de las escenas del texto.
- comunicar las ideas con los demás: después de dibujar a los personajes del cuento se socializa con los demás compañeros.

#### BALANCE EVALUATIVO (criterios)

Se observó el nivel de complejidad de las estrategias para comprender la lectura, mencionadas anteriormente por parte de los estudiantes. Esto se hizo a partir de las respuestas dadas por los estudiantes al ver las imágenes de las escenas del cuento, de su reacción frente a la lectura y sus comentarios relacionados con ella, de su propia versión del cuento y de la discusión con los compañeros.

## *Actividad 2*

Objetivo: Poner a los niños en el lugar de los personajes a través de una dramatización de un cuento.

Actividad: - Lectura del cuento: “El sol y la luna” de Ana Molano

- Dramatización del cuento

Metodología: Preguntar a los niños sobre lo hecho en la sesión anterior, y comentar acerca de ello, se lee el cuento “El sol y la luna” de Ana Molano por parte de las practicantes en colaboración con los estudiantes, luego se identifican los personajes y se escoge uno para hacer la dramatización del cuento, se les facilita la máscara del personaje que eligieron para decorarla; finalmente se acuerda que en la siguiente sesión se hará la dramatización del cuento.

Estrategias de comprensión de lectura

Antes:

- marcar el objetivo de la lectura: en la retroalimentación de la sesión anterior se plantea el objetivo de la lectura.
- activación de conocimientos previos: a partir de la portada del cuento los estudiantes hicieron hipótesis sobre el tema del mismo.
- generar predicciones y preguntas acerca del texto: una vez conocen el título y ven la portada del cuento deben plantear títulos alternativos con el fin de provocar preguntas y predicciones.

#### Durante:

- confirmación o rechazo de hipótesis hechas antes de la lectura: mientras se desarrolla la lectura los estudiantes confirman o rechazan las hipótesis realizadas antes de la lectura.
- realizar nuevas preguntas: de acuerdo al grado de satisfacción de las respuestas encontradas en torno a las preguntas hechas con anterioridad, se plantean nuevas preguntas que generen mejores respuestas.
- detectar información relevante: seleccionar las ideas y los sucesos más importantes del texto resaltando durante la lectura oral dicha información.

#### Después:

- hacer una idea general del texto: al finalizar la lectura los estudiantes vuelven a contar la historia a través de una dramatización del cuento.
- comunicar las ideas con los demás: después de decorar las máscaras para hacer la dramatización esta se presenta ante los otros grupos de trabajo.

#### BALANCE EVALUATIVO:

Para evaluar esta actividad se tuvo en cuenta las hipótesis que hicieron los niños a partir de la portada del cuento, los títulos alternativos que plantearon, la forma en que seguían la lectura con las practicantes, los aspectos que resaltaron en el momento de realizar los diálogos de los personajes de la dramatización y la puesta en escena misma.

### Actividad 3

Objetivo: Comprender la forma en que están construidas las historietas

Actividades: Lectura de la historieta “Snoopy” completar los diálogos de una historieta.

Metodología: se hace retroalimentación de la sesión anterior, se pregunta ¿Qué es una historieta? Se escuchan las respuestas de los estudiantes y se complementan con las observaciones de las practicantes, se procede a leer algunas historietas de “Snoopy”, “Calvin & Hobbes” y “Carlitos“, luego se explica un poco sobre la estructura de la historieta y se reparten unas historietas con los cuadros de diálogo en blanco para que los ellos las completen.

Estrategias de comprensión de lectura

Antes:

- marcar el objetivo de la lectura: en la retroalimentación de la sesión anterior se plantea el objetivo de la lectura de la sesión actual.
- activación de conocimientos previos: se indaga acerca de su conocimiento de las historietas.
- generar predicciones y preguntas acerca del texto: a partir de la definición de lo que es una historieta, los estudiantes generaron predicciones sobre las características generales de esta.

Durante:

- confirmación o rechazo de hipótesis hechas antes de la lectura: durante la lectura de las historietas los estudiantes confirman o rechazan las hipótesis realizadas antes de la lectura acerca de las características de este tipo de texto.

- realizar nuevas preguntas: de acuerdo al grado de satisfacción de las respuestas encontradas en torno a las preguntas hechas con anterioridad, se plantean nuevas preguntas que generen una mayor comprensión.

- detectar información relevante: seleccionar las características más importantes de la historieta.

Después:

- hacer una idea general del texto: en una historieta con los cuadros de diálogo en blanco, los estudiantes los completaron de acuerdo a las ilustraciones.

- comunicar las ideas con los demás: después de completar las historietas se socializa cada una de ellas.

## BALANCE EVALUATIVO

Se observan los conocimientos que los estudiantes tenían antes de realizar la actividad de las historietas a través de preguntas como: ¿Qué es una historieta?, ¿Han leído historietas?, ¿En qué espacios has visto o leído una historieta?, también las características que identificaron en las historietas al finalizar por medio de las historietas para completar y las explicaciones dadas en la socialización con los compañeros.

### *Actividad 4*

Objetivo: Conocer la estructura de una carta

Actividades: lectura de carta hecha por amigos de las practicantes a los estudiantes, hacer una carta de respuesta.



Metodología: Retroalimentación de la sesión anterior, se les pregunta a los estudiantes ¿Qué es una carta? ¿Cuándo escribimos cartas? ¿A quién le escribimos cartas?, al responder, las practicantes complementan lo que ellos no entendieron y se muestran algunos ejemplos de cartas para entregarle a cada uno su carta, se leen entre todos y finalmente se elabora la respuesta a la carta que les enviaron.

Estrategias de comprensión de lectura

Antes:

- marcar el objetivo de la lectura: en la retroalimentación de la sesión anterior se plantea el objetivo de la sesión actual.
- activación de conocimientos previos: se pregunta ¿Qué es una carta? ¿Cuándo se escriben cartas?
- generar predicciones y preguntas acerca del texto: una vez responden las preguntas anteriores los estudiantes hacen hipótesis de cómo se compone una carta.

Durante:

- confirmación o rechazo de hipótesis hechas antes de la lectura: mientras se desarrolla la lectura de las cartas enviadas por otros estudiantes del colegio de quinto de primaria, confirman o rechazan las hipótesis realizadas sobre la estructura de una carta.

- realizar nuevas preguntas: de acuerdo al grado de satisfacción de las respuestas encontradas en torno a las preguntas hechas con anterioridad, se plantean nuevas preguntas que generen mejores respuestas.
- detectar información relevante: seleccionar las características más importantes de la estructura de una carta con el fin de realizar una propia.

Después:

- hacer una idea general del texto: a partir de la lectura de la carta recibida, los estudiantes planearon cómo iban a responderla.
- comunicar las ideas con los demás: los estudiantes hicieron una carta respondiendo a la correspondencia recibida.

#### BALANCE EVALUATIVO

Para la evaluación de esta actividad se tuvo en cuenta las características y definiciones dadas por los estudiantes acerca de las cartas antes de ejecutar la lectura de las mismas, también la forma en que planearon su respuesta y finalmente los aspectos que destacaron al realizar su propia carta.

#### **4.3 EVALUACIÓN DE CIERRE.**

Esta última fase da cuenta de los avances que los estudiantes lograron a través del proyecto de intervención, en la cual se tiene en cuenta las observaciones hechas en cada una de las sesiones y de la evaluación final (Anexo C) de las estrategias de comprensión lectora al finalizar el proceso.

Los instrumentos utilizados para desarrollar esta fase, son el análisis de los resultados obtenidos a través de la evaluación inicial, el diario de campo, y la evaluación final.

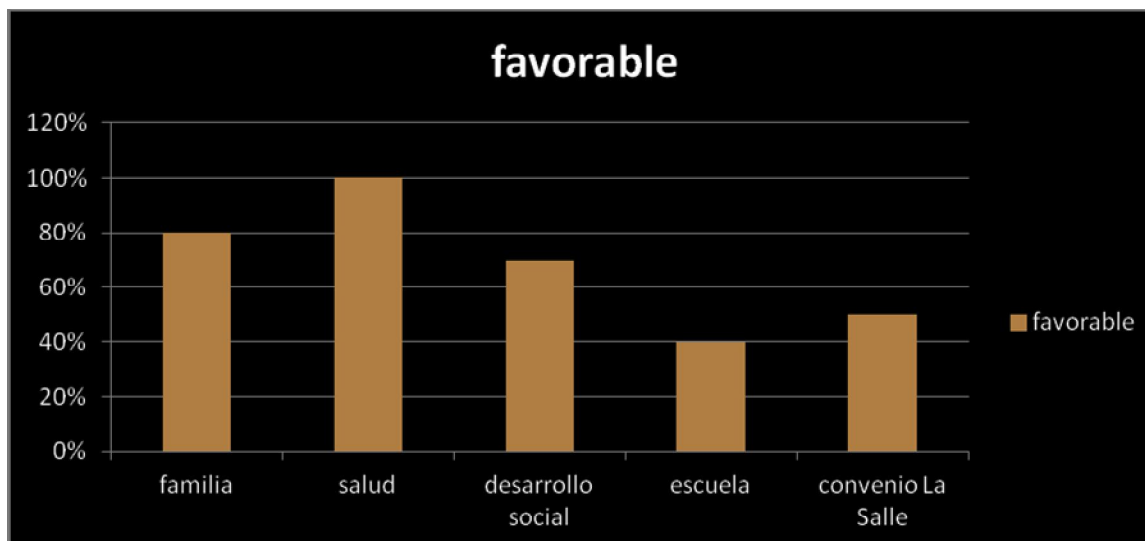
## **5. DE UNA MIRADA GENERAL AL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.**

### **5.1 DE LA PRIMERA FASE.**

Entre el 18 de abril y el 6 de junio del presente año, realizando un total de 13 sesiones de trabajo con los niños de la muestra, se llevó a cabo la fase I del proyecto, donde se hizo una evaluación inicial con respecto al proceso de comprensión lectora del grupo. Esta evaluación tuvo en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los niños y su forma de comprender la lectura, por lo que se indagó por el ambiente escolar, el ambiente familiar, el desarrollo social, el estado de salud y el proceso de comprensión lectora.

La forma en que se indagó por los primeros cuatro factores fue a través de la ficha psicopedagógica (Anexo B) y una descripción de las dificultades presentadas por los niños, por parte de las directoras de grupo. La comprensión lectora se observó a través de actividades propuestas a partir de literatura infantil, y se registró la información en el formato de evaluación inicial.

Las respuestas encontradas en la ficha psicopedagógica se registra en el siguiente cuadro:



En este cuadro se puede observar que la ficha psicopedagógica se divide en cinco categorías: Familia, Salud, Desarrollo social, Escuela, Convenio La Salle. Cada categoría se mide bajo el criterio de favorabilidad, que indica si este factor es favorable o no en el contexto de los niños. En esta medida se describe en los siguientes párrafos lo encontrado en cada categoría.

### **Familia**

En esta categoría se encuentra que el ambiente familiar es favorable para el 80% de los niños. Se habla de un ambiente familiar favorable cuando los niños viven con ambos padres o con uno de ellos y se encuentran acompañados en los tiempos libres con algún familiar o vecino; también cuando los niños indican tener buenas relaciones con los adultos y se realizan actividades en familia.

Se hicieron nueve preguntas sobre este factor: con quién vive el niño, cuál trabajo desempeñan los papás, qué hacen los hermanos, qué lugar ocupa entre ellos, qué hace en el tiempo libre con la familia, cómo es la relación con la familia y quién se encuentra en la casa cuando llega de estudiar.

Respecto a con quién viven los niños, se encontró en las respuestas que once de veinte niños viven con papá y mamá, y de ellos nueve viven sólo con la madre, del total, seis viven también con otros familiares.

En cuanto al empleo de ambos padres: el trabajo que desempeñan los padres, siete de veinte tienen un trabajo informal, doce de ellos tienen un trabajo formal, dos de los niños afirman no saber en que trabajan sus padres y dos no conocen al padre.

El trabajo que desempeñan las madres, once tienen un empleo informal, cuatro tiene un empleo formal, tres de ellas no tienen empleo, una se dedica a las labores domésticas, y otra estudia en la universidad.

Las actividades a las que se dedican los hermanos son: doce de veinte respuestas indican que, están estudiando en el colegio, seis trabajan, cuatro son hijos únicos, dos son madres y se dedica al cuidado de su hijo.

El lugar que ocupan en los hermanos es: diez de veinte son los menores, tres son mayores y tres son hijos únicos y cuatro se encuentran en la mitad de 3 o cuatro hermanos.

Las actividades realizadas en los tiempos libres con la familia consisten en: doce de veinte van al parque con sus padres y de ellos cuatro van a visitar a otros familiares, uno además ve películas y va a misa, uno acompaña a la madre a trabajar; cuatro de los veinte niños van a hacer compras, uno sale con la abuela a comer helado porque la mama trabaja, uno descansa en la casa con los familiares, uno hace oficio, planas y cuando se porta bien en el colegio salen a comer empanada y masato en familia.

La relación con los padres dicen la totalidad del grupo que es buena, uno afirma que el primo crea discusiones y disgusto en su madre, uno dice que el tío es bravo, uno que los papás se pelean entre sí.

Quien los cuida en las tardes cuando llegan del colegio son: dos de los once niños están con la mamá, cinco con otros familiares adultos, uno con una vecina y uno con el papá y la hermana, uno a veces está con el papa, o la mamá o alguno de los hermanos, uno con la mamá y la abuela.

De acuerdo a estos datos, se puede observar que aunque la mayoría de los niños viven con ambos padres, éstos tienen jornadas de trabajo que impiden la vida en familia y de alguna forma ello influye en las relaciones familiares, haciendo que estas se limiten a tiempos cortos en las noches y algunas veces los fines de semana. Sin embargo se puede ver un acompañamiento por parte de otros familiares que se hacen cargo de ellos mientras los padres trabajan.

## **Salud**

Esta categoría está conformada por tres preguntas, si ha estado hospitalizado alguna vez y por qué, si padece alguna enfermedad actualmente y si toma algún medicamento. La totalidad de los niños afirman no haber estado hospitalizado, ni estar enfermos, ni tomar medicamentos.

Esta información permite ver que se encuentran en óptimas condiciones para estudiar, y que no tienen ninguna limitación física que dificulte este proceso.

## **Desarrollo social**

Esta categoría pretende indagar por el manejo del tiempo libre, el acceso a la información y el apoyo a tareas en casa. Se considera que es favorable cuando hay alguien cercano al niño que

apoya sus tareas, cuando se tiene la posibilidad de acceder fácilmente a la información y cuando las actividades que se realizan fuera de la escuela favorecen los procesos de lectura y escritura.

En cuanto al tiempo libre, se encuentra que nueve de los veinte niños ven televisión, y tres de ellos juegan en la casa, uno recorta, pega, escribe cuentos y hace oficio, dos acompañan a las mamás a trabajar; tres de los veinte sale a jugar con los amigos o con la mamá al parque, uno duerme y va a refuerzo, uno juega con la casita, dos juegan con familiares, tres ven películas.

Sus juegos favoritos son: cuatro de los veinte niños afirman que les gusta jugar futbol, uno de ellos además juega cogidas y al castillo, otro de ellos también juega baloncesto, play y baseball con los hermanos, tres de los veinte niños juegan con muñecas, una de ellas juega a las escondidas y la otra sale a comer helado y baila, cuatro de los veinte niños juega cogidas y escondidas, otro a ser profesora, doctora, princesa, uno juega con la casa de juguete, otra a la princesa y otro a juego de manos el jardín.

Quienes apoyan las tareas de los niños son: a catorce de los veinte niños les ayuda la mamá, a cuatro los o el hermano a dos nadie revisa sus cuadernos, a uno la tía, a otro el hermano o la abuela, a otro el tío, a otro el papá y la hermana le hace las planas, a dos ambos padres.

Sus programas favoritos son Lazy town, los tres cerditos, Kit vs cat, los padrinos mágicos, Garfield, la princesa y el sapo, dora la exploradora, Tinckerbelle, fresita rosita, yo me llamo, los vecinos, películas de terror, los Simpsons, Mickey Mouse, Winnie Pooh, películas de princesas, Elmo, Hannah Montana, Backyardigans, novelas que dan en el canal caracol por las tardes, de super héroes, bob esponja, pinocho.



Sus cuentos preferidos son: cinco de los veinte niños afirman no leer cuentos, a uno le gusta “los tres cerditos”, a seis cuentos de hadas, a dos fresita rosita, y a una de ellas cuentos de los hermanos Grimm, a seis de los niños les gusta los cuentos de princesas y a cuatro caperucita roja.

Las bibliotecas que los niños han visitado son: diecinueve de los veinte niños conocen únicamente la del colegio, y sólo uno dice que conoce también la del jardín donde estudió antes.

En cuanto a si tienen computador en la casa, quince de los veinte niños no tienen computador y cinco tienen computador en la casa.

El número de niños que han usado internet son diecinueve y lo usan exclusivamente para jugar, sólo uno dice no haber entrado a internet.

Dentro de la información recogida en esta categoría se recalca que los niños en sus casas realizan actividades de juego, ven televisión y recuerdan muy bien nombres de programas, el apoyo a tareas es bueno porque siempre tienen un acompañante a excepción de un niño que dice que no revisan sus cuadernos; los niños que han entrado a internet lo usan para jugar, muy pocos niños tienen computador en casa y sólo conocen la biblioteca del colegio, donde al parecer es el único lugar donde leen.

Estos datos permiten observar que las actividades realizadas en las casas no se corresponden con las que se proponen en la escuela, lo cual crea distancia entre los dos ambientes, además los niños no realizan actividades que apunten al uso de la lectura y la escritura, estos procesos se relegan únicamente para el trabajo en la escuela.

## Escuela

Esta categoría está conformada por seis preguntas: relación con los compañeros de clase, relación con el profesor, asignaturas favoritas, asignaturas que no le gustan, gusto por la lectura y la escritura, momentos en los que lee y escribe, opinión sobre el colegio.

La relación con los compañeros para todos los niños es buena, dicen que juegan, que se ayudan y se prestan los útiles escolares.

La relación con la profesora es buena para dieciocho niños, afirman que ella les enseña a muchas cosas pero que se pone brava cuando los niños se portan mal. Dos niños dicen que es regular porque la profesora es brava cuando se portan mal.

En la pregunta de qué asignaturas les gustaban, hubo que explicarles a los niños qué era una asignatura y en ocasiones se cambió la pregunta por ¿Qué cosas de las que haces en el salón te gusta hacer? A lo que respondieron que les gusta hacer planas, tareas, correr sumar, copiar, pintar, leer, recortar, escribir, colorear, salir a la cancha, dibujar, hacer dictados, hacer muñecos.

Igual que en la pregunta anterior, se cambia la pregunta de las asignaturas que no le gustan por cosas que no les gusta hacer en el salón y responden: Copiar del tablero porque se quedan atrasados, restas, inglés porque la profesora es brava, tecnología porque ponen muchas tareas, matemáticas la profesora es brava, no le gusta que le pongan dibujos feos, que borren el tablero, las planas, dibujar, leer, los dictados, no escriben rápido y se quedan atrasados, las planas porque se cansan.

A la pregunta ¿Te gusta leer y escribir? Todos los niños responden que si, pero uno dice que lee poquito, dos que aprenden y es divertido, cuatro que no saben leer y escribir, otra dice que le

afloja la mano, una que le gusta colorear cuentos, uno dice que la mamá lo pone a escribir en la cartilla de nacho.

Respecto a los momentos en que leen y escriben todos dicen que lo hacen en el colegio, ocho dicen que en la casa para hacer tareas y uno en los refuerzos de los sábados.

Las opiniones que tienen acerca del colegio son: les gusta jugar en el colegio, estudiar, el salón, la biblioteca, el coordinador Pablito, Sandra Mora (orientadora primaria), la profesora Nubia, el colegio es muy bonito, no le gusta leer, los amigos, no les gustan los niños bruscos, escribir, no les gustan los dictados, no les gusta que los niños se porten mal.

A partir de esta información se puede observar que los niños se sienten a gusto con sus compañeros de clase, algunos a gusto con su profesora pero no les gusta cuando esta los regaña sin embargo saben que esto ocurre cuando ellos se “portan mal”, por las respuestas se puede analizar que a los niños les hacen dictados, planas y copian del tablero frecuentemente, pues algunos dicen que les gusta copiar y hacer planas y otros dicen que no les gusta hacer estas actividades porque se quedan atrasados y se cansan. Otro punto importante es que la mayoría de los niños aunque dicen que les gusta leer y escribir afirman no saber cómo hacerlo.

Es importante resaltar que los niños escriben y leen únicamente con fines académicos no son actividades que se realicen en casa como una necesidad o incluso como un hobby sino como una obligación, lo que hace que la lectura y la escritura en ocasiones se vean como un asunto aburrido y monótono.

Por estas razones se considera que esta categoría no es favorable para la comprensión de lectura de los niños, pues los procesos de lectura y escritura se limitan únicamente al ámbito

académico. Sin embargo se destaca la buena relación con los compañeros, con las docentes y las actividades que les gusta hacer en el colegio.

### **Proyecto convenio La Salle**

En esta categoría no se pudo recoger información debido a que los niños no sabían responder cuando se les preguntó por los refuerzos de los sábados, sólo dos de los once niños dicen que están asistiendo y afirman que les enseñan a dibujar, leer y escribir, a hacer el abecedario y dictados. El resto no respondían nada o hacían referencia a actividades que realizaban en el salón de clases.

Para complementar esta información a continuación se muestran las características que las directoras de grupo dicen que tienen los niños de la muestra.

1. Se ausentan frecuentemente.
2. Llevan los cuadernos incompletos.
3. Son distraídos
4. No toman dictado.
5. No intentan hacer las actividades propuestas en clase.
6. Una niña está repitiendo el año
7. Dificultad en el proceso de lectoescritura.
8. No conocen algunas letras, lo cual hace difícil la lectura.
9. No prestan atención.

10. Un niño no combina las letras.
11. Un niño es prematuro nació a los 5 meses
12. Tienen dificultades motrices.
13. Una niña tiene serias dificultades de convivencia y académicas, por lo que se le está haciendo seguimiento psicológico.
14. No siguen instrucciones.
15. No retienen información
16. Problemas familiares.
17. No hay refuerzo en casa.
18. Un niño es mentiroso, no sabe los colores, su comportamiento es inestable.

Estas características dadas por las docentes, muestran que en la mayoría de los casos para ellas las causas de las dificultades de los niños se encuentran en ellos mismos, sea por su comportamiento o su inmadurez cognitiva o física, sin embargo en algunos casos ellas reconocen que existen problemas familiares que afectan el comportamiento y por tanto el aprendizaje de los niños.

Ahora se exponen los resultados obtenidos en la observación del proceso de comprensión de lectura pasiva de los niños de la muestra en la evaluación inicial.

| ASPECTOS A OBSERVAR  | SI  | NO  | Observaciones  |
|--|-----|-----|--|
| <b>Comprensión pasiva</b>  |     |     |  |
| Puede recrear el contenido del texto de forma oral.                                      | 80% |     | Dos de los participantes no quisieron realizar la actividad.     |
| Entiende los significados de palabras y oraciones.                                       | 90% |     | No asiste una participante a la sesión                           |
| Puede identificar el tiempo y el espacio en el que se da el texto a través de preguntas. | 40% | 20% | Se ausentan tres participantes y uno no realiza las actividades. |
| Identifica la secuencia de los sucesos mediante la organización de imágenes.             | 70% |     | Dos niños no realizan la actividad y otro se ausenta.            |
| Puede recordar situaciones específicas del texto con preguntas.                          | 70% |     | Dos niños no realizan la actividad y otro se ausenta.            |
| Recuerda los aspectos fundamentales del texto mediante preguntas.                        | 70% |     | Dos niños no realizan la actividad y otro se ausenta.            |
| Identifica los diferentes personajes de la historia.                                     | 70% |     | Dos niños no realizan la actividad y otro se ausenta.            |
| Descubre la causa-efecto de los sucesos por medio de una guía de correspondencia.        | 90% |     | Un niño no realiza la actividad.                                 |

|                                       |     |  |                        |
|---------------------------------------|-----|--|------------------------|
| Reconoce la idea principal del texto. | 80% |  | Dos niños se ausentan. |
|---------------------------------------|-----|--|------------------------|

Como se observa en la evaluación inicial de comprensión de lectura pasiva, se encuentra que la mayoría de los niños logran hacer las actividades, sin embargo durante las sesiones se presentaron varias dificultades como la ausencia de dos niños durante tres sesiones, el comportamiento de tres de los niños que afectan la atención de todo el grupo y la longitud y estructura del primer texto que se propuso.

En cuanto al comportamiento de los niños, uno de ellos no se queda sentado haciendo las actividades, cuando decide realizar los trabajos propuestos los realiza a medias, y además le quita las cosas a los compañeros y los agrede. Otro de los niños le sigue el juego al anterior y aunque intenta realizar las actividades centra su atención en el juego con el otro niño. El tercer niño es muy tímido, en ocasiones se hace el dormido y juega con las cosas que trae en el bolsillo, etc. pero cuando se le pregunta sobre de las actividades que se están haciendo él casi siempre tiene una respuesta acertada.

En cuanto al texto, se escogió “Simón el bobito” de Rafael Pombo, que para los niños fue muy divertido, pero al narrar una serie de sucesos, donde el protagonista no buscaba lograr algún objetivo, fue difícil para ellos recordar el orden en que los acontecimientos sucedieron, además de no poder identificar el tiempo y el espacio.

Sin embargo se puede ver que los niños en general tuvieron un buen desempeño en este tipo de comprensión que es literal.

Ahora se exponen los resultados obtenidos en la observación del proceso de comprensión de lectura activa de los niños de la muestra.

| <b>Comprensión activa</b>  | SI  | NO | OBSERVACIONES   |
|--|-----|----|---|
| Puede identificar otras situaciones ocurridas o que podrían presentarse por medio del diálogo con los niños. | 80% |    | Dos niños se ausentan                                     |
| Es capaz de hacer hipótesis de los personajes de la historia por medio del diálogo.                          | 80% |    | Un niño se ausenta y otro no quiere realizar la actividad |
| Da opiniones acerca de situaciones particulares de la historia por medio del diálogo.                        | 80% |    | Un niño se ausenta y otro no quiere realizar la actividad |
| Puede sacar conclusiones del texto.  | 70% |    | Dos niños no realizan las actividades y uno se ausenta    |
| Hace juicios de valor acerca de la actuación de los personajes.  | 80% |    | Dos niños no realizan las actividades                     |
| Propone títulos alternativos coherentes con la historia.   | 80% |    | Un niño se ausenta y otro no realiza la actividad.        |
| Plantea alternativas de solución de problemas.   | 80% |    | Un niño se ausenta y otro no realiza la actividad.        |



En la tabla se puede observar que la mayoría de los niños logran alcanzar cada uno de los ítems, pero hay que aclarar que las actividades se hicieron en grupo y algunos niños ayudaban a los demás a realizar las actividades. La evaluación de la comprensión activa se hizo a través del poema “Simón el bobito” a través de una evaluación de selección múltiple, donde cada punto se iba explicando para todos porque los niños se niegan a leer, esto facilitó el entendimiento de la actividad.

Esto deja ver que aunque los niños no sepan leer, pueden comprender lo que es leído por el intérprete, también algunos niños intentaron seguir la lectura pero al hacer esto, centraban su atención en leer bien y no comprendían lo que estaban leyendo.

## **5.2 DE LA SEGUNDA FASE.**

En esta fase se observó la forma en que los niños realizaban las actividades, se tomó nota de cada sesión y se analizaron los productos que los estudiantes hacían de cada actividad; de ello se resaltan los siguientes aspectos:

1. Los niños en la primera sesión estaban muy ansiosos, debido al nuevo ambiente que se les presentaba por lo que algunos maltrataban a sus compañeros y decían malas palabras para lucirse ante las nuevas “profes”, en las siguientes sesiones comenzaron a adaptarse al cambio, dejaron de maltratarse y pedían que nos encontráramos más seguido.
2. En las primeras sesiones se notó que los niños se sentían muy inseguros frente a realizar actividades de lectura y escritura, luego con la seguridad que se les brindó y sin la amenaza de una nota, los niños a medida que pasaban las sesiones querían leer y escribir solos aunque no lo hicieran de manera totalmente convencional.

3. Desde la primera sesión los niños estuvieron muy atentos a las actividades propuestas por las practicantes, aunque hubo tres niños cuyo comportamiento no permitía realizar las actividades a cabalidad, en el transcurso del proyecto fueron poniendo cada vez más interés en las lecturas y los trabajos que se desprendían de allí, llegando finalmente a participar activamente en las sesiones.
4. Desde el inicio los niños trabajaron en equipo, en los primeros encuentros decían expresiones como: “cópiate de mí” o “mira es así”, cuando había algún compañero que no lograba realizar las actividades con la misma velocidad que todos; más adelante intentaban explicar más detenidamente lo que había que hacer en vez de dar la respuesta.
5. Se notó la frecuente ausencia de algunos de los niños, que se excusaban diciendo que habían estado enfermos.
6. Las docentes mostraron su total acuerdo y apoyo cuando se trataba de trabajar con los niños en el proyecto, algunas veces dijeron que tal o cual niño había mejorado su actitud o su trabajo en clase.
7. En cuanto a la comprensión de lectura, al principio los niños necesitaban que se les leyera varias veces el cuento y que se les explicaran detenidamente las actividades, en el transcurso de las sesiones los niños fueron siendo cada vez más independientes, ponían mayor atención a las lecturas, leían y escribían solos .

### **5.3 DE LA TERCERA FASE.**

Objetivo: Conocer el avance final de cada uno de los niños después de la intervención.

Actividades: lectura del cuento “El patito feo”, evaluación de secuencia, evaluación escrita, evaluación causa- efecto.

Metodología: esta evaluación se hace de forma individual. Primero se lee el cuento “El patito feo” en voz alta junto con el niño, luego se pide al niño que vuelva a contar lo sucedido en la historia con sus propias palabras, se procede a realizar la evaluación escrita explicando punto por punto – teniendo en cuenta que algunos de los niños aún no logran leer y escribir convencionalmente-, se sigue con la evaluación de causa efecto y finalmente se hace la evaluación de secuencia.

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos en la evaluación final:

#### Comprensión pasiva

| ASPECTOS A OBSERVAR  | SI   | NO  | AV/NA | OBSERVACIONES   |
|--|------|-----|-------|---|
| <b>Comprensión pasiva</b>  |      |     |       |   |
| Puede recrear el contenido del texto de forma oral.                                      | 90%  |     | 10%   | Uno de los estudiantes se encontraba distraído durante la sesión.   |
| Entiende los significados de palabras y oraciones.                                       | 80%  |     | 20%   | Dos de los estudiantes se les dificulta entender algunos conocimientos de términos básicos y se distraen con facilidad. |
| Puede identificar el tiempo y el espacio en el que se da el texto a través de preguntas. | 100% |     |       | Todos los estudiantes identificaron el tiempo y espacio de acuerdo al texto.  |
| Identifica la secuencia de los sucesos mediante la organización de                       | 90%  | 10% |       | El estudiante se encontraba disperso y no presto la   |

|   |      |     |     |   |
|---|------|-----|-----|---|
| imágenes.   |      |     |     | suficiente atención.  |
| Puede recordar situaciones específicas del texto con preguntas.                   | 100% |     |     |   |
| Recuerda los aspectos fundamentales del texto mediante preguntas.                 | 100% |     |     |   |
| Entiende la enseñanza dada por el texto con preguntas.                            | 80%  | 10% | 10% | Uno de los estudiantes plantea una visión negativa del texto; mientras el otro estudiante debido según sus principios cambio la enseñanza                         |
| Identifica los diferentes personajes de la historia.                              | 70%  | 20% | 10% | Los estudiantes no lograron identificar los personajes debido a que no prestaban atención y se encontraban distraídos aunque se les volviera a repetir el cuento. |
| Descubre la causa-efecto de los sucesos por medio de una guía de correspondencia. | 100% |     |     |   |
| Reconoce la idea principal del texto.   | 100% |     |     |   |

Se puede analizar partiendo de los resultados obtenidos en la comprensión pasiva de lectura, que casi todos los niños pudieron entender la información que el texto ofrece, no hubo en ellos mayor dificultad al recordar lo presentado en el texto y al sacar conclusiones de ello. Cabe aclarar que aquellos estudiantes que no respondieron acertadamente a algunos aspectos de la lectura se encontraban distraídos y estaban centrados en algún hecho o personaje de la historia, lo cual impidió que pudiesen recoger una idea global del texto.

## Comprensión Activa

| Aspectos por observar  | SI   | NO  | AV/NA | OBSERVACIONES   |
|--|------|-----|-------|---|
| <b>Comprensión activa</b>  |      |     |       |   |
| Puede identificar otras situaciones ocurridas o que podrían presentarse por medio del diálogo con los niños. | 80%  | 20% |       | Estos estudiantes se encontraban distraídos y aun así no podían proponer diferentes situaciones.                            |
| Es capaz de hacer hipótesis de los personajes de la historia por medio del diálogo.                          | 90%  | 10% |       | Se le repite varias veces la actividad y aun así el estudiante no presta atención se distrae numerosas veces.               |
| Da opiniones acerca de situaciones particulares de la historia por medio del diálogo.                        | 100% |     |       |   |
| Puede sacar conclusiones del texto.  | 100% |     |       |   |
| Distingue los hechos de las opiniones personales.  | 90%  | 10% |       | El estudiante traspasa los hechos ocurridos en el cuento a la vida real sin transformarlos según el escenario.              |
| Hace juicios de valor acerca de la actuación de los personajes.  | 100% |     |       |   |
| Relaciona las ideas personales con las expuestas en el texto.  | 80%  | 10% | 10%   | Los estudiantes no relacionaban el texto con situaciones personales y confunden lo que sucede en el texto con la vida real. |
| Propone títulos alternativos coherentes con la historia.   | 80%  | 20% |       | No prestan atención a las indicaciones aunque se les redunda en la pregunta.  |

|  |     |     |     |   |
|--|-----|-----|-----|---|
| Plantea alternativas de solución de problemas. | 80% | 10% | 10% | Los estudiantes pueden plantear algunas situaciones pero no en todas las ocasiones distrayéndose con facilidad. |
|  |     |     |     |   |

Según el cuadro anterior la mayoría de los niños lograron comprender la lectura de forma activa y se observó que aquellos que no lo lograron en el momento de realizar la lectura se encontraban distraídos y otros requirieron una explicación más detallada de las preguntas y actividades que se hicieron. Sin embargo se ve en los estudiantes una buena motivación hacia la lectura y hacia las actividades propuestas a partir de ella.

#### **5.4 EN UNA EVALUACION FINAL.**

Dentro de los avances logrados en los estudiantes que participaron en el proyecto de intervención se resaltan sus fortalezas y debilidades frente a la comprensión de lectura, su rendimiento académico y las observaciones hechas por las docentes.

Desde la aplicación de la intervención propuesta se encontraron diferencias entre la participación de los estudiantes –en especial los del curso primero uno- en las actividades de aula regular y las propuestas desde el trabajo de práctica. En el aula compartida desde la práctica pedagógica adelantada, los estudiantes mostraban avances en la realización de las tareas propuestas y en su grado de participación. Desde la evaluación formativa podría señalarse que, la manera como se proponen las actividades, se escogen los textos, se generan estrategias y se da lugar a la palabra del estudiante pueden abrir puertas hacia la comprensión de lectura y hacia el cambio en las llamadas “dificultades”. Por ejemplo, Juan Pablo -estudiante del curso primero dos- de manera constante “lo sacaban de clase” o lo apartaban del trabajo con el grupo por su,

según indicó la profesora, “hiperactividad”; Desde nuestros conocimientos y nuestra propuesta de intervención, decidimos permitirle realizar actividad física previa a su trabajo en el aula; así, Juan Pablo llegaba con disposición y logró, a partir de la actividad “Dramatización del sol y la luna” dar cuenta de su comprensión del cuento “El sol y la luna” y, además, mostrar autonomía al escoger su personaje, aprenderse el libreto y exhibir su representación.

Como en cualquier otro proyecto de intervención las dificultades también aparecen. En este balance se pueden referir algunas: la interacción con las docentes no se hacía de manera constante, más bien se notaba la tendencia a la remisión de los estudiantes con “dificultades”; al iniciar la práctica se nos entregó un listado de los estudiantes con “dificultades” y se nos indicó que “sáquenlos que ellos necesitan su apoyo”; algunos estudiantes no asistían de manera constante al trabajo propuesto por distintas circunstancias: de salud, económicas, familiares y del entorno geográfico entre otras, por ello perdían continuidad frente a las actividades realizadas y no participaban en las retroalimentaciones realizadas en cada sesión que abrían paso al planteamiento de una nueva actividad; el espacio proporcionado por la institución en, distintas ocasiones, se hacía inadecuado pues se dispuso la biblioteca pero allí se realizaban otras labores que obligaban a realizar el trabajo en el patio con interferencias de ruido, climáticas y ambientales. Sin embargo, se asumió que, más allá de estas dificultades, el proyecto debía continuarse según lo previsto.

En este proyecto de intervención, la construcción de estrategias para mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes involucrados, posibilitó establecer una apropiación e interacción entre el texto y el lector para dar lugar a una comunicación verbal –en las voces de las profesoras se señaló: “quizás todavía no dan cuenta de manera escrita, pero si al menos ya pueden

expresarse verbalmente acerca del texto”-. Del mismo modo, en la integración de actividades propuestas para identificar las inferencias, los significados que dan durante la lectura, las hipótesis acerca de las acciones y los hechos, la activación de conocimientos previos -como lo señala Solé (2000)- leer para obtener una información precisa, una idea general, aprender, revisar, comunicar, practicar, demostrar, por placer, según las profesoras el proyecto facilitó la adquisición de conocimiento, el desarrollo y la construcción o reconstrucción de nuevos conocimientos -“una directora de grupo nos dijo: algunos de los estudiantes relacionaron la lectura de este cuento con otro que habían leído antes y que yo pensé habían olvidado”-.

En concordancia con SACRISTÁN y PÉREZ (S/F) el propósito mismo de la evaluación formativa aplicada a contextos naturales de aula nos lleva a asociarla con una evaluación de carácter continuo, realizada a través de procedimientos informales o no muy elaborados- en este caso las actividades planteadas para el proyecto de intervención- que dependen más de las capacidades diagnósticas de las practicantes que de pruebas o instrumentos técnicos complicados. De manera particular, no porque no los admita sino porque la dinámica normal de una clase hace inviable una aplicación constante de instrumentos o pruebas formales.

Así, puede aducirse que los estudiantes participantes en este proyecto pudieron contrastar otras posibilidades de acercamiento a la comprensión lectora distintas de las demarcadas por el trabajo en el aula regular correlacionadas con la memorización, la mecanización sin significado y la segmentación de habilidades tal como lo indica DUBOIS (1984). El trabajo propuesto planteo actividades relacionadas con el constructivismo desde el reconocimiento de los conocimientos previos y la generación de preguntas en la espera de abrir puertas hacia nuevos conocimientos; también, se dio apertura a la expresión del afecto de los sentimientos que se encuentran en las disposiciones textuales de ciertos tipos de textos como los cuentos desde actividades como la dramatización, y la realización de nuevos textos como las historietas.



## 6. CONCLUSIONES.

El ámbito del problema para este proyecto de intervención parte de una contextualización específica donde se indicaba: "...se necesita su apoyo en dificultades de aprendizaje en lectura para niños que no logran leer..." Se decidió, entonces, que del trabajo mismo como practicantes de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía se planteara un proyecto de intervención como propuesta de trabajo educativo en la comprensión de lectura de estudiantes de primero de primaria del colegio Juan Luis Londoño-La Salle.

Las docentes directoras de grupo seleccionaron el grupo de estudiantes con quienes se debía realizar el proceso de apoyo pues, consideraban que presentaban "dificultades de aprendizaje".

Más allá de toda la discusión teórica que surge al referirse a dificultades de aprendizaje, se decidió atender el asunto de dificultades en lectura desde la propuesta de un proyecto de intervención particular con estrategias y actividades específicas. De esta manera, también, se asumía un trabajo que pudiese cumplirse en los tiempos específicos de la práctica y que, además, redundase en una labor de relación de sentido entre los estudiantes, la lectura y nuestras acciones como practicantes.

De acuerdo con lo realizado en la primera fase del proyecto se resalta que, antes de empezar una intervención, se debe observar no sólo el entorno escolar sino también el social y el familiar, también, el estado de salud de los estudiantes para contar con un panorama amplio de los posibles factores que posibilitan o impiden el aprendizaje escolar. Si bien cada factor no queda, de manera explícita, enunciado en la propuesta de intervención si constituye un referente que se tiene en cuenta en el trabajo específico con los estudiantes en el aula; por ejemplo, el estudiante Dilan, -primero tres- quien habitaba en la Fiscala enfrentó situaciones complejas derivadas de los

derrumbes ocurridos en ese sector; por eso, en lugar de la preocupación por colocarle fallas se trataba de adelantarlo en las actividades o conjugarle algunas para que pudiese realizarlas.

Durante el desarrollo de las sesiones se observa que los niños pasan de una dependencia para leer, escribir y realizar las actividades a una autonomía. Al principio necesitaban la repetición constante de instrucciones y pedían ayuda para leer o escribir. Después de las actividades planteadas para la Historieta, se nota un mayor interés y de ahí una independencia y autonomía para realizar las actividades, además de una mayor rapidez.

En el ámbito relacional también se notan cambios importantes que recaen en la atención y en la comprensión: en las primeras sesiones los estudiantes se peleaban y se trataban con palabras ofensivas. Una vez atendida la dramatización como estrategia de comprensión se logró integración de trabajo en equipo y un mayor nivel de colaboración mutua. Al respecto puede concluirse que atender estrategias de lectura tiene implicaciones no solo en las relaciones con el texto sino con los demás. A partir de nuestros aprendizajes en asignaturas como “procesos de lectura y escritura; lenguaje, pensamiento y cultura; desarrollo socio-afectivo y en el eje de lenguaje lectura y escritura, entre otros”, se tomó la retroalimentación, el afecto y el dialogo como acciones permanentes ligadas a las actividades y estrategias propuestas para la comprensión de lectura para atraer el interés del estudiante y mostrar sus fortalezas antes de sus “dificultades”.

En la última fase se tuvo en cuenta la forma como los estudiantes lograban avances. Se recurrió al registro de observaciones (Anexo C). Del mismo modo se procuró que, de acuerdo con la evaluación formativa, se evitara el mostrar las debilidades y se tendiera a tomarla como un instrumento de aprendizaje no solo para los estudiantes sino para nuestro propio trabajo como

practicantes. De manera específica puede indicarse que los estudiantes participantes en el proyecto alcanzaron una ampliación en su comprensión de lectura que generó ciertas mejoras en sus aprendizajes en el aula. Al cerrar el proceso de práctica se llevó a cabo una exposición del proceso adelantado. En este encuentro las profesoras directoras de grupo indicaron algunos puntos que pueden referirse en estas conclusiones: “Se notan los avances de los niños en la lectura, incluso en sus relaciones interpersonales; las actividades que ustedes desarrollaron se convierten en estrategias porque podemos retomarlas pues muestran que dan buenos resultados para los niños que participaron, para los que tienen “dificultades” y para los otros también”. Las debilidades se relacionaron más con aspectos de tiempo tanto para las sesiones como para la continuidad en la práctica: “Ojalá puedan tener más tiempos y puedan volver”.

A partir de ubicar las dificultades semánticas y conceptuales derivadas del término “dificultades”, en especial referidas a quien aprende; es decir, en el otro y de no mirar las propias cuando se trata de la enseñanza, este proyecto de intervención planteó algunas actividades y estrategias de trabajo con los textos que, desde la enseñanza, redundaran en el aprendizaje y, quizás, puedan derivar en el largo plazo en una apropiación para la institución donde se realizó el proceso de práctica.

A manera de cierre se puede señalar, que este proyecto de intervención constituye solo un punto de partida que puede abrir discusiones respecto de las actividades y las estrategias que se proponen a partir del trabajo con los textos. La lectura, en definitiva, va más allá del trabajo desde la repetición o la copia pues implica una serie de complejidades que van desde el tipo de texto seleccionado hasta las relaciones que dan apertura no solo a la comprensión del texto sino a

las relaciones mismas entre sujetos lectores que, en este caso, involucran a los docentes, a los estudiantes y a la institución misma.

## BIBLIOGRAFÍA

- BRASLAVSKY, B (2003). ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- COLOMER, T (1999). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Publicado en Enseñar o aprender a escribir y leer. Coord. por RAMOS, J y CARVAJAL, F. España: MCEP
- DUBOIS, M (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. Publicado en Revista Lectura y vida. Año 5 N°4.
- FORERO, L (2005). Érase una vez una escuela, donde todos los estudiantes aprendían. A propósito del papel de la institución educativa en el abordaje de las dificultades de aprendizaje. Publicado en Revista Internacional Magisterio N° 15 junio – julio de 2005.
- GOODMAN, K (1995). El Proceso de Lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo.
- RODRÍGUEZ ESPINAR Y COL. (1993). Teoría y práctica de la Orientación Educativa. Barcelona: PPU.
- SACRISTÁN, J. y PÉREZ, A (S/F). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.
- SOLÉ, I (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: MIE

## DOCUMENTOS EN LÍNEA:

- Características generales de un proyecto de intervención:

<http://crecea.uag.mx/opciones/interv.htm>

- Hermanos Grimm. La hilandera:

<http://www.pekegifs.com/cuentos/cuentolahilandera.htm>

- Historietas para completar:

[http://www.google.com.co/imgres?q=historietas+para+completar&hl=es&biw=1241&bih=584&tbm=isch&tbnid=krFn7\\_SVYB9g1M:&imgrefurl=http://martinmelogno.wordpress.com/category/historietas/&docid=cCWhZ-](http://www.google.com.co/imgres?q=historietas+para+completar&hl=es&biw=1241&bih=584&tbm=isch&tbnid=krFn7_SVYB9g1M:&imgrefurl=http://martinmelogno.wordpress.com/category/historietas/&docid=cCWhZ-)

[K5NvcEDM&imgurl=http://martinmelogno.files.wordpress.com/2011/04/martinmelogno-2c-naufragos.jpg&w=630&h=438&ei=H16aUPjgB6St0AGI1oH4DA&zoom=1&iact=rc&dur=5&sig=102295297814956449479&page=1&tbnh=183&tbnw=263&start=0&ndsp=10&ved=1t:429,r:2,s:0,i:135&tx=161&ty=74](http://www.google.com.co/imgres?q=historietas+para+completar&hl=es&biw=1241&bih=584&tbm=isch&tbnid=krFn7_SVYB9g1M:&imgrefurl=http://martinmelogno.files.wordpress.com/2011/04/martinmelogno-2c-naufragos.jpg&w=630&h=438&ei=H16aUPjgB6St0AGI1oH4DA&zoom=1&iact=rc&dur=5&sig=102295297814956449479&page=1&tbnh=183&tbnw=263&start=0&ndsp=10&ved=1t:429,r:2,s:0,i:135&tx=161&ty=74)

[http://www.google.com.co/imgres?q=historietas+para+completar&hl=es&biw=1241&bih=584&tbm=isch&tbnid=UEVMnPKFISjOdM:&imgrefurl=http://martinmelogno.wordpress.com/2011/03/&docid=qwFjeJzSNRBguM&imgurl=http://martinmelogno.files.wordpress.com/2011/03/marti](http://www.google.com.co/imgres?q=historietas+para+completar&hl=es&biw=1241&bih=584&tbm=isch&tbnid=UEVMnPKFISjOdM:&imgrefurl=http://martinmelogno.wordpress.com/2011/03/&docid=qwFjeJzSNRBguM&imgurl=http://martinmelogno.files.wordpress.com/2011/03/martinmelogno-2c-)

[nmelogno-2c-historietasoda.jpg&w=630&h=409&ei=H16aUPjgB6St0AGI1oH4DA&zoom=1&iact=rc&dur=6&sig=102295297814956449479&page=2&tbnh=159&tbnw=244&start=10&ndsp=14&ved=1t:429,r:16,s:0,i:177&tx=146&ty=91](http://www.google.com.co/imgres?q=historietas+para+completar&hl=es&biw=1241&bih=584&tbm=isch&tbnid=UEVMnPKFISjOdM:&imgrefurl=http://martinmelogno.files.wordpress.com/2011/03/martinmelogno-2c-historietasoda.jpg&w=630&h=409&ei=H16aUPjgB6St0AGI1oH4DA&zoom=1&iact=rc&dur=6&sig=102295297814956449479&page=2&tbnh=159&tbnw=244&start=10&ndsp=14&ved=1t:429,r:16,s:0,i:177&tx=146&ty=91)

- Historietas Snoopy:

[http://www.google.com.co/imgres?q=historietas+snoopy&num=10&hl=es&biw=1241&bih=584&tbm=isch&tbnid=HQ6q-ScmVgJH2M:&imgrefurl=http://historietasinfantiles.com/img-snoopy-guantes-54.htm&docid=6oaXSjF7\\_uuzXM&imgurl=http://historietasinfantiles.com/data/media/4/snoopy\\_guantes.jpg&w=650&h=200&ei=u1yaUIndHeyu0AHyzoAg&zoom=1&iact=rc&dur=3&sig=102295297814956449479&sqi=2&page=2&tbnh=96&tbnw=310&start=8&ndsp=12&ved=1t:429,r:10,s:0,i:107&tx=181&ty=46](http://www.google.com.co/imgres?q=historietas+snoopy&num=10&hl=es&biw=1241&bih=584&tbm=isch&tbnid=HQ6q-ScmVgJH2M:&imgrefurl=http://historietasinfantiles.com/img-snoopy-guantes-54.htm&docid=6oaXSjF7_uuzXM&imgurl=http://historietasinfantiles.com/data/media/4/snoopy_guantes.jpg&w=650&h=200&ei=u1yaUIndHeyu0AHyzoAg&zoom=1&iact=rc&dur=3&sig=102295297814956449479&sqi=2&page=2&tbnh=96&tbnw=310&start=8&ndsp=12&ved=1t:429,r:10,s:0,i:107&tx=181&ty=46)

[http://www.google.com.co/imgres?q=historietas+snoopy&hl=es&biw=1241&bih=584&tbm=isch&tbnid=eNeBFwXntaRIgM:&imgrefurl=http://www.taringa.net/posts/animaciones/9549345/Snoopy-y-sus-amigos.html&docid=IFZsH7jq72oayM&imgurl=http://a1.sphotos.ak.fbcdn.net/hphotos-ak-ash4/189982\\_168707553181703\\_100001273780198\\_398881\\_6863060\\_n.jpg&w=720&h=184&ei=F12aULDLEaTE0QGeyIGICQ&zoom=1&iact=rc&dur=4&sig=102295297814956449479&page=3&tbnh=70&tbnw=274&start=20&ndsp=19&ved=1t:429,r:5,s:20,i:155&tx=202&ty=39](http://www.google.com.co/imgres?q=historietas+snoopy&hl=es&biw=1241&bih=584&tbm=isch&tbnid=eNeBFwXntaRIgM:&imgrefurl=http://www.taringa.net/posts/animaciones/9549345/Snoopy-y-sus-amigos.html&docid=IFZsH7jq72oayM&imgurl=http://a1.sphotos.ak.fbcdn.net/hphotos-ak-ash4/189982_168707553181703_100001273780198_398881_6863060_n.jpg&w=720&h=184&ei=F12aULDLEaTE0QGeyIGICQ&zoom=1&iact=rc&dur=4&sig=102295297814956449479&page=3&tbnh=70&tbnw=274&start=20&ndsp=19&ved=1t:429,r:5,s:20,i:155&tx=202&ty=39)



- Molano Ana. El biberón del sol y de la luna:

<http://www.encuentos.com/cuentos-de-la-luna/los-biberones-del-sol-y-de-la-luna/>

- Película “La Hilandera” Hermanos Grimm:

<http://www.youtube.com/watch?v=9UMiqaRHT1A>

## ANEXO A. ENTREVISTA A DOCENTES

|   |   |
|---|---|
|   <p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL<br/><i>Educadora de Educadores</i></p> | <p style="text-align: center;"><b>COLEGIO JUAN LUIS LONDOÑO-LA SALLE- IED</b></p> <p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL</b></p> |
|---|---|

### ENTREVISTA A DOCENTES GRUPO REFUERZO ESCOLAR

#### INFORMACIÓN PERSONAL

1) Fecha: \_\_\_\_\_

2) Nombre de la institución: \_\_\_\_\_

3) Nombre del entrevistado: \_\_\_\_\_

#### FORMACIÓN ACADÉMICA

4) ¿Cuál es su profesión?

\_\_\_\_\_

5) Nivel escolar que el docente atiende:

\_\_\_\_\_

6) ¿En qué niveles ha dado clase?

\_\_\_\_\_

7) ¿Cuál de estos niveles le llama más la atención?

\_\_\_\_\_



8) ¿Qué estudios ha realizado hasta el momento?

---

---

9) ¿Estudia actualmente?

---

10) ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo su profesión?

---

---

11) ¿En qué instituciones y por cuánto tiempo?

---

---

12) ¿Cuál ha sido la obra literaria que más le ha impactado?

---

13) ¿Por qué la recomendaría?

---

---

14) Fuera de su ejercicio laboral, ¿Cuándo realiza usted actividades de escritura?

---

---

#### CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE Y DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

15) ¿Qué es para usted aprender?

---

---

16) ¿Qué es para usted una dificultad de aprendizaje?

---

17) ¿Cuáles son las características que se manifiestan en una dificultad de aprendizaje?

---

---

18) Desde su experiencia, ¿Cuáles son las manifestaciones de dificultades de aprendizaje más frecuentes en el aula?

---

---

19) ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza con los estudiantes identificados con dificultades de aprendizaje?

---

---

20) ¿En qué momento escolar son más frecuentes las dificultades de aprendizaje?

---

21) ¿En qué momento escolar considera usted que es conveniente prevenir las dificultades de aprendizaje?

---

---

22) A nivel personal y profesional, ¿Qué implicaciones tiene la lectura y la escritura en la formación humana y académica?

---

---

23) Teniendo conocimiento de la importancia que tiene la lectura y la escritura como forma de comunicación y expresión, ¿Cómo recrearía usted esa importancia para captar el interés en los estudiantes?

---

---

24) ¿Qué es para usted evaluar?

---

---

25) ¿Cuáles son las formas de evaluar el desempeño de los estudiantes frente a la lectura y la escritura?

---

---

#### PROYECTO REFORZANDO SABERES

26) ¿Qué es el proyecto reforzando saberes?

---

---

27) ¿Cuáles considera que son los aciertos del proyecto reforzando saberes, para la institución y para usted como docente?

---

---

28) ¿Cuáles considera que son las debilidades del proyecto reforzando saberes, para la institución y para usted como docente?

---

---

29) ¿Qué logros se han manifestado en los estudiantes que asisten al proyecto?

---

---

30) ¿Qué satisfacciones le ha proporcionado el proyecto?

---

---

31) ¿Qué otras necesidades considera prioritarias a nivel institucional?



---

---

32) ¿Qué sugerencias o ideas tiene para fortalecer la implementación del proyecto?

---

## ANEXO B. FICHA PSICOPEDAGÓGICA

|  |   |
|--|---|
|   <p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL<br/>Educadora de educadores</p> | <p style="text-align: center;"><b>COLEGIO JUAN LUIS LONDOÑO-LA SALLE- IED</b></p> <p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL</b></p> |
|--|---|

## FICHA PSICOPEDAGÓGICA

### DATOS PERSONALES

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: F\_\_ M\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_ Barrio: \_\_\_\_\_ Dirección: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

### FAMILIA

1. ¿Con quién vives?:

\_\_\_\_\_

2. Papá trabaja en: \_\_\_\_\_

3. Mamá trabaja en: \_\_\_\_\_

4. ¿Qué hacen tus hermanos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos?

---

6. En los tiempos libres ¿Qué haces con tu familia?

---

---

7. ¿Cómo es la relación con tu familia?

---

---

---

9. ¿Cuándo llegas del colegio a la casa, quién está en tu casa?

---

---

### **SALUD**

10. ¿Has estado hospitalizado alguna vez?

Si \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

11. ¿Sufres de alguna enfermedad?

Si \_\_\_ No\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

12. ¿Tomas algún medicamento?

Si \_\_\_ No\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

### **DESARROLLO SOCIAL**

13. ¿Qué haces en tu tiempo libre?

---

---

14. ¿Cuáles son tus juegos favoritos?

---

---

15. ¿Con quién haces tareas?

---

---

16. ¿Qué programas de TV te gustan?

---

---

17. ¿Qué cuentos te gustan?

---

---

18. ¿Has ido a alguna biblioteca?

Si \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cuál (es)? \_\_\_\_\_

19. ¿Tienes computador?

Si \_\_\_ No \_\_\_

20. ¿Has entrado a internet?

Si \_\_\_ No \_\_\_ ¿Para qué lo usas? \_\_\_\_\_

### **ESCUELA**

21. ¿Cómo es tu relación con los compañeros de clase?

Buena \_\_\_ Mala \_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

22. ¿Cómo es tu relación con tu profesor (a)?

Buena \_\_\_ Mala \_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

23. ¿Cuáles son tus asignaturas favoritas? ¿Por qué?

---

---

24. ¿Cuáles asignaturas no te gustan? ¿Por qué?

---

---

25. ¿Te gusta leer y escribir?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿por qué?

---

---

26. ¿En qué momentos lees y escribes?

---

---

27. ¿Te gustaría decir algo bueno o malo del colegio, de tus compañeros, de tu profesor (a)?

---

---

---

---

**PROYECTO CONVENIO LA SALLE**

28. ¿Estás asistiendo a los talleres de los sábados?

SI\_\_\_ NO\_\_\_\_\_

29. Si la respuesta es SI. ¿Te gusta asistir a los talleres?

Si\_\_ No\_\_\_ ¿Por qué?\_\_\_\_\_

30. ¿Qué has aprendido en los talleres?

---

---

---

31. ¿Qué hacen en los talleres?

---

---

---

**Observaciones:**

---

---

---

---

---



Laura Edith Vásquez Ramón

---

Sonia Alexandra Ríos

Practicantes Licenciatura en Psicología y Pedagogía  
Universidad Pedagógica Nacional

## ANEXO C. FORMATO EVALUACIÓN

|   |   |
|---|---|
| <br><br><small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small><br><small>Educación de calidad</small> | <p><b>COLEGIO JUAN LUIS LONDOÑO-LA SALLE- IED</b></p> <p><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b></p> |
|---|---|

### FORMATO EVALUACIÓN INICIAL COMPRENSIÓN DE LECTURA



Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

| ASPECTOS A OBSERVAR  | SI | NO | AV/NA | Observaciones |
|--|----|----|-------|---------------|
| <b>Comprensión pasiva</b>  |    |    |       |               |
| Puede recrear el contenido del texto de forma oral.                                      |    |    |       |               |
| Entiende los significados de palabras y oraciones.                                       |    |    |       |               |
| Puede identificar el tiempo y el espacio en el que se da el texto a través de preguntas. |    |    |       |               |
| Identifica la secuencia de los sucesos mediante la organización de imágenes.             |    |    |       |               |
| Puede recordar situaciones específicas del texto con preguntas.                          |    |    |       |               |



|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| Recuerda los aspectos fundamentales del texto mediante preguntas.  |  |  |  |  |
| Entiende la enseñanza dada por el texto con preguntas.   |  |  |  |  |
| Identifica los diferentes personajes de la historia.   |  |  |  |  |
| Descubre la causa-efecto de los sucesos por medio de una guía de correspondencia.                            |  |  |  |  |
| Reconoce la idea principal del texto.  |  |  |  |  |
| <b>Comprensión activa</b>  |  |  |  |  |
| Puede identificar otras situaciones ocurridas o que podrían presentarse por medio del diálogo con los niños. |  |  |  |  |
| Es capaz de hacer hipótesis de los personajes de la historia por medio del diálogo.                          |  |  |  |  |
| Da opiniones acerca de situaciones particulares de la historia por medio del diálogo.                        |  |  |  |  |
| Puede sacar conclusiones del texto.  |  |  |  |  |
| Distingue los hechos de las opiniones personales.  |  |  |  |  |
| Hace juicios de valor acerca de la actuación de los personajes.  |  |  |  |  |
| Relaciona las ideas personales con las expuestas en el texto.  |  |  |  |  |
| Propone títulos alternativos coherentes con la historia.   |  |  |  |  |
| Plantea alternativas de solución de problemas.   |  |  |  |  |

|   |   |
|---|---|
| <br><br>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL<br><i>Educadora de educadores</i> | <p><b>COLEGIO JUAN LUIS LONDOÑO-LA SALLE- IED</b></p> <p><b>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL</b></p> |
|---|---|

**FORMATO EVALUACIÓN FINAL COMPRENSIÓN DE LECTURA**

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

| ASPECTOS A OBSERVAR  | SI | NO | AV/NA | Observaciones |
|--|----|----|-------|---------------|
| <b>Comprensión pasiva</b>  |    |    |       |               |
| Puede recrear el contenido del texto de forma oral.                                      |    |    |       |               |
| Entiende los significados de palabras y oraciones.                                       |    |    |       |               |
| Puede identificar el tiempo y el espacio en el que se da el texto a través de preguntas. |    |    |       |               |
| Identifica la secuencia de los sucesos mediante la organización de imágenes.             |    |    |       |               |
| Puede recordar situaciones específicas del texto con preguntas.                          |    |    |       |               |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| Recuerda los aspectos fundamentales del texto mediante preguntas.  |  |  |  |  |
| Entiende la enseñanza dada por el texto con preguntas.   |  |  |  |  |
| Identifica los diferentes personajes de la historia.   |  |  |  |  |
| Descubre la causa-efecto de los sucesos por medio de una guía de correspondencia.                            |  |  |  |  |
| Reconoce la idea principal del texto.  |  |  |  |  |
| <b>Comprensión activa</b>  |  |  |  |  |
| Puede identificar otras situaciones ocurridas o que podrían presentarse por medio del diálogo con los niños. |  |  |  |  |
| Es capaz de hacer hipótesis de los personajes de la historia por medio del diálogo.                          |  |  |  |  |
| Da opiniones acerca de situaciones particulares de la historia por medio del diálogo.                        |  |  |  |  |
| Puede sacar conclusiones del texto.  |  |  |  |  |
| Distingue los hechos de las opiniones personales.  |  |  |  |  |
| Hace juicios de valor acerca de la actuación de los personajes.  |  |  |  |  |
| Relaciona las ideas personales con las expuestas en el texto.  |  |  |  |  |
| Propone títulos alternativos coherentes con la historia.   |  |  |  |  |
| Plantea alternativas de solución de problemas.   |  |  |  |  |



|  |   |   |  |  |   |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|---|---|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>primer acercamiento con los niños incluidos en el proyecto, por medio de actividades rompe hielo.</p> | <p>preguntona.<br/>- ¿Quién se comió el pan?<br/>- Patos al agua.<br/>Recursos:<br/>-pelota, papeles con penitencias y bolsa, música.</p> | <p>la “pelota preguntona” se ubica el grupo en una rueda y se pone música, cuando esta pare, la persona que tenga la pelota debe presentarse diciendo su nombre, su edad y las cosas que le gusta hacer.<br/>- En la actividad ¿Quién se comió el pan? Se ubica el grupo en un círculo y se comienza a cantar: ¿Quién se comió el pan de la mesa de don Juan? Se dice el nombre de un miembro del grupo, y la persona mencionada responde: ¡Yo no fui! El grupo dice: ¿Entonces quién? Y la persona dice el nombre de otro compañero, este vuelve a recitar la canción y así sigue el juego hasta que todos los integrantes del grupo participen.<br/>- En la actividad “patos al agua” se ubica el grupo detrás de una línea que separa el “agua” de la “tierra”, cuando se dice ¡patos al agua! todos saltan al frente y cuando se dice ¡patos a tierra! Todos lo hacen hacia atrás, se dicen estas frases de forma</p> | <p>de la actitud de los niños frente a las actividades propuestas.</p> |  | X |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|---|---|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|



|   |   |   |  |  |  |  |  |   |  |  |  |  |  |  |  |
|---|---|---|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|
|   |   | <p>correspondencia entre las causas de algunas situaciones y su consecuencia.</p> <p>- Se les pide a los niños que organicen las imágenes de la historia de acuerdo a la secuencia de la misma.</p> <p>- se le pide a los niños que dibujen al personaje principal y los personajes secundarios.</p>  |  |  |  |  |  |   |  |  |  |  |  |  |  |
| FASE II   |   |   |  |  |  |  |  |   |  |  |  |  |  |  |  |
| Enseñar estrategias de comprensión de lectura a los niños que participan del proyecto.                      |   |   |  |  |  |  |  |   |  |  |  |  |  |  |  |
| - Mostrar a los niños la estructura de un cuento infantil por medio de la lectura de un cuento tradicional. | <p>Retroalimentación de la sesión anterior</p> <p>- Lectura del cuento “La hilandera” de los Hermanos Grimm.</p> <p>- Proyección de la película “La hilandera”</p> <p>- Recursos: Cuento “La hilandera” de los hermanos Grimm. Película “La hilandera” de los hermanos Grimm. Imágenes de las escenas del cuento. Imagen de personajes principales para colorear.</p> | <p>- Se pide a los niños que comenten lo que se hizo en la sesión anterior.</p> <p>- se muestra una imagen del cuento para que hagan predicciones acerca del tema del mismo.</p> <p>-lectura del cuento colectivamente, se le da una copia a cada niño y todos intentan seguir la lectura al ritmo de las practicantes.</p> <p>- Cuando se muestra el cuento se van realizando preguntas que permitan una mayor comprensión.</p> <p>- se les muestran las imágenes de</p> | - Registro de las actividades en el formato de evaluación. |  |  |  |  | X |  |  |  |  |  |  |  |

|   |  |   |   |  |  |  |  |  |  |  |   |   |   |  |  |  |  |  |
|---|--|---|---|--|--|--|--|--|--|--|---|---|---|--|--|--|--|--|
|   |  | <p>las escenas principales del cuento y a partir de ellas narran el cuento nuevamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se pide que escriban el nombre de los personajes.</li> <li>- finalmente se proyecta la película de este cuento y se les da una imagen de los personajes principales para colorear.</li> </ul>   |   |  |  |  |  |  |  |  |   |   |   |  |  |  |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poner a los niños en el lugar de los personajes a través de una dramatización de un cuento.</li> </ul> | <p>Retroalimentación de la sesión anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura del cuento “El sol y la luna” de Ana Molano.</li> <li>- Recursos: Cuento “El sol y la luna” de Ana Molano. Máscaras de los personajes del cuento. Ambientación para el escenario de la dramatización del cuento.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntar a los niños sobre lo hecho en la sesión anterior, y comentar acerca de ello.</li> <li>- Lectura del cuento El sol y la luna” de Ana Molano por parte de las practicantes y en colaboración con los niños.</li> <li>- Identificar los personajes y escoger uno para hacer la dramatización del cuento.</li> <li>- Decoración de las máscaras para la obra.</li> <li>- Ensayo y filmación de la obra.</li> </ul> | -Registro de las actividades en el formato de evaluación. |  |  |  |  |  |  |  | X | X | X |  |  |  |  |  |



CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES  
 Colegio Juan Luis Londoño – La Salle  
 Universidad Pedagógica Nacional  
 Sonia Alexandra Ríos Romero  
 Laura Edith Vásquez Ramón

| OBJETIVO  | ACTIVIDAD-RECURSOS  | METODOLOGÍA  | EVALUACIÓN   | SEPTIEMBRE |    |    |    | OCTUBRE |    |    | NOVIEMBRE |    |
|---|---|--|--|------------|----|----|----|---------|----|----|-----------|----|
|   |   |  |  | 05         | 12 | 19 | 26 | 03      | 10 | 17 |           | 24 |
|   |   |  |  | 05         | 12 | 19 | 26 | 03      | 10 | 17 | 24        | 7  |
| Comprender la forma en que están construidas las historietas. | - Lectura de la historieta " "<br>Recursos:<br>Historieta "<br>Historieta en blanco   | - Lectura de la historieta " "<br>- entrega de historieta en blanco para llenar  | - Registro de actividades en el formato de evaluación. | X          | X  |    |    |         |    |    |           |    |
| Conocer la estructura de un periódico.                        | - Lectura y observación de un periódico.<br>- Construcción del periódico.<br>Recursos:<br>Ejemplar de periódico.<br>Hojas de papel periódico y fotos. | -lectura y observación del periódico.<br>- identificación de las diferentes secciones del periódico.<br>- conformación de grupos según la temática.<br>- construcción del periódico. | - Registro de actividades en el formato de evaluación. |            |    | X  | X  |         |    |    |           |    |
| Conocer la estructura de una carta                            | -lectura de carta hecha por las practicantes a los niños.<br>Recursos:<br>Hojas, lápices de colores.  | - Retroalimentación de la sesión anterior.<br>- lectura de la carta.<br>- hacer una carta de despedida del proyecto.   | -registro en formato de evaluación.                    |            |    |    |    | X       | X  |    |           |    |
| Conocer el avance   | - lectura del cuento " "  | - se muestra una imagen del  | Registro en formato de                                 |            |    |    |    |         |    | X  |           |    |

|   |  |   |                    |  |  |  |  |  |  |  |          |
|---|--|---|--------------------|--|--|--|--|--|--|--|----------|
| <p>final de cada uno de los niños después de la intervención.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- evaluación de secuencia.</li> <li>- evaluación de preguntas de selección múltiple.</li> <li>- evaluación causa-efecto.</li> </ul> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cuento " PATITO FEO"</li> <li>- imágenes de las escenas del cuento.</li> <li>- formato de registro.</li> <li>- imágenes de las acciones de los personajes con sus consecuencias.</li> </ul> | <p>cuento para que hagan predicción.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lectura del cuento " "</li> <li>- evaluación de preguntas selección múltiple.</li> <li>- evaluación causa efecto.</li> <li>- narración del cuento a través de las escenas del mismo.</li> </ul> | <p>evaluación.</p> |  |  |  |  |  |  |  |          |
| <p>Mostrar los resultados del proyecto.</p>                       | <p>Socialización del proyecto.</p> <p>Recursos:</p> <p>Diapositivas<br/>Computador<br/>Video beam</p>  | <p>Socialización del proyecto.</p>  |                    |  |  |  |  |  |  |  | <p>X</p> |