

CORNISA

**LEER Y ESCRIBIR PARA CONSTRUIR UN MUNDO DE FANTASÍAS Y
REALIDADES**

FLOR EMILCE TRIANA BUITRAGO

**Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en Educación en la
Modalidad de Profundización**

Asesor

MARTHA LILIANA JIMÉNEZ

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación en la Modalidad de Profundización

BOGOTÁ D. C., Julio de 2018

TABLA DE CONTENIDO

Resumen Analítico en Educación - RAE	6
INTRODUCCIÓN	11
1 DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL.....	<u>13</u>
1.1 Análisis del contexto institucional.....	<u>13</u>
1.2 Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza – aprendizaje.....	<u>15</u>
1.3 Análisis de los resultados de aprendizaje.....	<u>17</u>
1.4 Aproximación a una propuesta de intervención.....	<u>18</u>
2 PROBLEMA GENERADOR.....	<u>20</u>
2.1 Problema generador de la intervención.....	<u>20</u>
2.2 Delimitación del problema generador de la intervención.....	<u>21</u>
2.3 Pregunta orientadora de la intervención.....	<u>22</u>
2.4 Hipótesis de acción.....	<u>22</u>
2.5 Referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención.....	<u>22</u>
2.5.1 Fundamentos disciplinares.....	<u>23</u>
2.5.2 Fundamentos pedagógicos.....	<u>30</u>
3 RUTA DE ACCIÓN	<u>35</u>
3.1 Objetivo General de la intervención.....	<u>35</u>
3.1.1 Objetivos específicos.....	<u>35</u>
3.2 Propósitos de aprendizaje.....	<u>36</u>
3.3 Participantes.....	<u>37</u>
3.4 Estrategia didáctica y metodológica.....	<u>37</u>

3.5	Planeación de actividades	38
3.6	Instrumentos de evaluación y de recolección de información	41
3.6.1	Instrumentos de evaluación de los aprendizajes.....	41
3.6.2	Instrumentos de recolección de información.....	41
4	SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	43
4.1	Descripción de la intervención	43
4.2	Reflexión	45
4.3	Sistematización de la experiencia de intervención.....	49
4.3.1	La lectura.....	50
4.3.2	La escritura.....	52
4.4	Conclusiones	58
4.5	Recomendaciones	59
5	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	61
5.1	Justificación de la proyección.....	61
5.2	Plan de acción	63
5.3	Cronograma	66
	REFERENCIAS.....	67
	ANEXOS.....	69

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Ficha de autoevaluación individual

Anexo B: Ficha de autoevaluación en equipo

Anexo C: Lista de chequeo de lectura

Anexo D: Matriz de observación

Anexo E: Encuesta a estudiantes

Anexo F: Diario de campo

Anexo G: Producción escrita: Lisa la tortuga


Anexo H: Producción escrita: El niño y el gato

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfica de datos lista de chequeo de lectura

49

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

	Resumen Analítico en Educación - RAE
	Página 1 de 5
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Leer y escribir para construir un mundo de fantasías y realidades
Autor(a)	Flor Emilce Triana Buitrago
Director	Martha Liliana Jiménez
Publicación	Biblioteca Universidad Externado de Colombia
Palabras Claves	Enseñanza- aprendizaje, proceso de lecto-escritura, didáctica, constructivismo, plan de acción, instrumentos de evaluación.
2. Descripción	
<p>El documento contiene un proceso descriptivo de la intervención en estudiantes de grado cuarto –básica primaria, sede urbana, con una unidad didáctica para el mejoramiento del proceso lecto-escritor como la principal falencia que se detectó tanto a nivel institucional como de aula. Asimismo se deja entrever el proceso de investigación, de adquisición de conocimientos teóricos, de prácticas y experiencias que conllevaron a un análisis de los resultados obtenidos, principalmente de la intervención en el aula. Finalmente plantea</p>	

una nueva proyección para dar continuidad al mejoramiento de la misma falencia.

3. Fuentes

Carretero, M. (2007). *Competencias pedagógicas para el docente del siglo XXI.*

Conocimiento y aprendizaje. México: editorial Larousse.

Casanni, M. (1999). *Teoría y diseño curricular. Diseño y desarrollo de currículum.*

México: Editorial Trillas S.A.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2002) 13 ed.

El constructivismo en el aula. Barcelona, España: Graó, de IRIF, S.L.

Cooper, J. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora.* Madrid, España: Visor.

Isaza, B. & Castaño, A. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica en el segundo ciclo.* Secretaría de Educación Distrital. Bogotá: Editorial Kimprés, Ltda.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C., (comp.). (2006). *Enseñar Lenguaje para aprender a comunicar (se). La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas.* Vol.I. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Santiago, A., Castillo, M. y Mateus, G. (2015). *Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición.* Universidad Pedagógica Nacional: Alejandría.

Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel, S.A.

Cassany, D., Luna, M., y Sans, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Grao.

PEI. Proyecto educativo institucional, (2014). Institución Educativa Departamental

Antonio Nariño.

Charria, M.E., Charria, M.J., González, A., Becerra, N. (2007). *Competencias pedagógicas para el docente del siglo XXI. La promoción de la lectura*. México, D.F:

Larousse.

4. Contenidos

Diagnóstico institucional: El diagnóstico institucional se realiza con el fin de reflexionar sobre los factores que contribuyen al proceso educativo con relación a las prácticas reales dentro y fuera del aula. Para éste se parte del análisis hecho a los resultados de las pruebas externas en las asignaturas que presentan nivel más bajo que son las de matemáticas y español, para identificar las competencias que se deben fortalecer y así optimizar no solo los resultados en las pruebas, sino también el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Problema generador: contiene la información necesaria como resultado de una investigación teórica-práctica. El resultado de la investigación se transforma en una herramienta esencial para la posterior intervención de la problemática que radica en el desempeño académico y la principal dificultad en el desarrollo del proceso de la lecto – escritura en los estudiantes. En este mismo apartado se hace la propuesta del desarrollo de

una unidad didáctica basada en textos del género narrativo y uso de diferentes herramientas didácticas para intervenir en dicha problemática.

Ruta de acción: Este apartado demarca el paso de la teoría a la práctica antecedido por un proceso de investigación y de planeación. La ruta de acción refiere básicamente el procedimiento o la alternativa de solución a la problemática detectada en la institución y en el aula. En esta ruta de acción se plantean objetivos, propósitos de aprendizaje, estrategia didáctica y metodológica, tabla de planeación e instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

Sistematización de la experiencia: conlleva a reflexionar y a escribir sobre las experiencias vividas que enmarcaron la relación entre la teoría y la práctica pedagógica en el aula. Se describe de forma precisa la intervención de enseñanza aprendizaje que estuvo mediada por la secuencia didáctica. Como parte de la reflexión se detectan fortalezas y oportunidades de mejora para las siguientes prácticas. De igual forma se hace un análisis importante para evocar los momentos, las personas y el contexto para dejar una muestra de los resultados obtenidos tanto del proceso de la lectura como el de escritura que contribuyeron a nutrir los procesos de aprendizajes en los estudiantes. La sistematización finaliza con unas conclusiones y unas recomendaciones sobre esos resultados.

Conclusiones y recomendaciones: Después de haber realizado un diagnóstico institucional, una intervención basada en teoría y práctica, un análisis de resultados

obtenidos desde la experiencia en el aula y plantear unas recomendaciones para optimizar las prácticas pedagógicas, se procede a hacer una proyección a nivel institucional. Esta con el fin de dar continuidad al fortalecimiento del proceso de comprensión lectora y escritora a partir de las experiencias y conocimientos construidos, promoviendo el apoyo y vinculación de todos los docentes de la institución.

5. Metodología

La unidad didáctica como metodología aplicada para la intervención en el aula se da como la oportunidad de una enseñanza-aprendizaje significativa, con ella se interviene en el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura a través de actividades que siguen un hilo conductor para cada una de las sesiones y durante el lapso trabajado. Dicha metodología dejó ver resultados (fortalezas y oportunidades de cambios) analizados a través de instrumentos de investigación y de evaluación para llevarlos a la sistematización y a nuevas prácticas pedagógicas en el aula.

6. Conclusiones

La enseñanza-aprendizaje para el mejoramiento del proceso lector y escritor es y seguirá siendo un reto en la labor docente.

El trabajo de intervención dejó ver resultados favorables para fortalecer la calidad educativa.

Los procesos de formación, autoevaluación, reflexión sobre el quehacer pedagógico dan la oportunidad de innovar significativamente en las prácticas de aula.

**Fecha de elaboración del
Resumen:**

15

07

2018

INTRODUCCIÓN

La educación se ha convertido en las últimas décadas en el pilar del desarrollo y la competitividad de las personas en cualquier ámbito. De ahí la preocupación de estar a la par con las exigencias que emana la sociedad actual, por lo que la formación académica o profesional de los docentes favorece sin duda el quehacer pedagógico para contribuir de forma más eficaz en el mejoramiento de los procesos y desarrollo de las competencias necesarias en los estudiantes, que ellos puedan enfrentasen sin limitaciones a las vicisitudes que les presenta el mundo actual.

La formación académica como docente en un énfasis educativo indujo a buscar alternativas de cambios frente a la acción pedagógica en el aula, cambios que coadyuvaron a mejorar o a fortalecer la competencias de los estudiantes, por eso se inició con un diagnóstico de la Institución Educativa Departamental Antonio Nariño del municipio de El Peñón Cundinamarca, partiendo desde lo general hasta llegar al aula, que dejó entrever características, fortalezas y debilidades que la demarcaron y que conllevaron a una propuesta de intervención.

En concordancia con las debilidades que se lograron establecer se asume con certeza que la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura son las puertas de entrada y salida hacia los mundos de la imaginación y la realidad. En consecuencia este trabajo enmarca todo un proceso de investigación en el aula, de conocimientos teóricos, de prácticas y experiencias que conllevaron al despliegue de la planeación de estrategias metodológicas en torno a esa problemática y necesidad real que precisaba ser intervenida.

Además el trabajo deja apreciar cómo solo un eje temático puede impregnar, vincular o conectar conocimientos en todas las áreas. Transversalizar el proceso lecto-escritos a través de

una unidad didáctica con la ética, las ciencias o cualquier otra asignatura pedagógica fue una alternativa y una forma relevante para enseñar y aprender con significación.

1 DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

Dado el interés por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y calidad de educación en la Institución Educativa Departamental (I.E.D) Antonio Nariño, se realizó el presente análisis situacional de la institución. Este análisis, con el fin de reflexionar sobre los factores que contribuyen al proceso educativo con relación a las prácticas reales dentro y fuera del aula, es decir, definir fortalezas y debilidades para poder actuar posteriormente sobre ellas, donde las falencias sean fortalecidas para que el estudiante actúe de forma más eficiente dentro de su contexto.

Además, mejorar las falencias existentes desde el quehacer pedagógico en las aulas de clase, y de acuerdo al modelo educativo propuesto por la institución.

Para lo anterior, se parte del análisis hecho a los resultados de las pruebas externas en las asignaturas de matemáticas y español, para identificar las competencias que se deben fortalecer y así optimizar no solo los resultados en las pruebas, sino también el aprendizaje.

1.1 Análisis del contexto institucional

El establecimiento educativo se encuentra ubicado en la provincia del Rionegro del departamento de Cundinamarca, a 121 kilómetros de Bogotá D.C., en zona urbana del municipio de El Peñón.

Cuenta con dos sedes urbanas, una de nivel básica primaria (Policarpa Salavarieta) y una en nivel en básica secundaria y media académica (I.E.D. Antonio Nariño), además de diecisiete sedes rurales en los niveles de básica primaria y preescolar (Alto de Chapa, Bunque, Chapacoclí,

Curiche, El Cobre, El hatillo, Guayabal, La Ínsula, Molinero, Montebello, Pauchal, Quitasol, Samacá, Taucha, Tendidos, Terama y Teramilla).

De acuerdo con lo anterior, la propuesta de intervención fue implementada en la sede urbana Policarpa Salavarrieta, con 24 estudiantes del grado cuarto de primaria. Para llevar a cabo la propuesta de intervención se consideró importante no solo el análisis de los resultados en las pruebas Saber, sino también la reflexión profunda sobre los fundamentos que enmarcan el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y que son referentes primordiales en nuestras planeaciones de clase. Dentro de los referentes primordiales se pueden mencionar la misión y la visión y el modelo pedagógico curricular. El PEI (2014), los define así:

La misión busca garantizar un servicio educativo público de calidad, mediante la implementación de innovaciones pedagógicas y tecnológicas, acordes con las necesidades y expectativas de la comunidad educativa, para propiciar aprendizajes que permitan un desempeño eficiente y competente en la sociedad.

En la visión se plantea que buscará garantizar un alto nivel de rendimiento académico en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media académica y educación de jóvenes, extra edad y adultos. Debe haber logrado una participación responsable y adecuada de los padres de familia, los exalumnos, el sector productivo y los entes gubernamentales en el sector educativo. Se garantizará un servicio educativo con calidad y calidez. Ingresarán a la sociedad productiva y a la educación superior personas con un desarrollo intelectual sobresaliente y con unos valores y principios éticos bien fundamentados. (p. 4)

En cuanto al modelo pedagógico curricular el PEI (2014), menciona que la consolidación del plan de estudios se elaboró a partir de los enfoques metodológicos de Escuela Nueva para los grados de preescolar y la básica primaria, tanto en las sedes rurales y la urbana, y enfoque constructivista para los grados de la secundaria, referenciados por la Ley General de educación, Constitución política de Colombia, estándares para la excelencia en la educación y los derechos básicos de aprendizaje, establecidos por el MEN. El plan de estudios está esquematizado por asignatura y se constituye en el siguiente orden: derecho básico de aprendizaje o estándar, competencia, contenido temático, fortaleza, dificultad, recomendación y estrategia.

La I.E.D. Antonio Nariño enmarca el proceso evaluativo a través del Sistema Institucional de Evaluación sustentado por el decreto 1290/2009. Por lo tanto, no es una acción esporádica o circunstancial, sino algo que está presente durante la práctica educativa. Sin embargo, en algunos aspectos nuestro sistema de evaluación no tiene concordancia con los principios del modelo constructivista adoptado por la institución.

1.2 Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza – aprendizaje

Siendo la educación un derecho fundamental del ser humano, es preciso que se garantice el acceso, la permanencia y la calidad. Por lo tanto, es necesario que se dé un mejoramiento de la práctica pedagógica en las aulas de clase, mediante la capacitación de los docentes como principales mediadores en el aprendizaje de los estudiantes.

Analizando el proceso académico de la I.E.D. se identificaron falencias, ya que si bien dentro del PEI se ha adoptado el enfoque constructivista, en la práctica educativa, los docentes ejercen un modelo tradicional, mediante la orientación de contenidos desarticulados con el entorno natural, en ocasiones no transversales a las distintas disciplinas del conocimiento y

dirigido al grado correspondiente. Sin embargo, algo que siempre ha potencializado la formación integral de los estudiantes de la institución es la integración entre compañeros de diferentes edades y sus docentes, donde se desarrollan grandes vínculos afectivos y sociales entre ellos. Además, la enseñanza se orienta de forma casi personalizada, a fin de garantizar un buen aprendizaje.

En cuanto al enfoque metodológico constructivista para el proceso de enseñanza-aprendizaje adoptado por la institución, Carretero (2007), menciona que “lo que pretende rescatar y defender del constructivismo es que, en realidad el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento” (p. 130). De ahí que lo que se busca a nivel institucional es formar personas capaces de actuar en su medio y crear experiencias que puedan ser significativas para los educandos, obteniendo de ellas verdaderos aprendizajes.

A partir del análisis realizado a los planes de estudio, planeación de clases y de las prácticas en el aula, se identificaron debilidades en la didáctica de enseñanza, ya que con frecuencia esta se basa en la orientación de contenidos. El docente en el afán por cumplir con cierta cantidad de temas se limita a enseñar y a evaluar básicamente los contenidos que agrupa el plan de estudios institucional y a atender las exigencias del currículo, olvidándose con frecuencia de construir aprendizaje significativo.

Lamentablemente como lo menciona Maqueo (2006):

Se puede observar la influencia del modelo piagetiano en la educación, cuando aparecen propuestas educativas basadas en sus ideas. Sin embargo, éstas fueron tomadas de una manera muy general, superficial o global, de lo cual resultó que

no se diera un camino claro y bien construido hacia el aprendizaje, sino meras aproximaciones y generalizaciones (p.24).

Por lo tanto, se hace necesario la reflexión y replanteamiento de la didáctica educativa. Es preciso que los docentes de manera permanente se enfoquen en la búsqueda de estrategias encaminadas a lograr algo más que el cumplimiento de los objetivos propuestos en el PEI y es el desarrollo y mejoramiento de las diversas competencias en los educandos.

1.3 Análisis de los resultados de aprendizaje

Dentro del análisis del desempeño académico a nivel institucional se encontraron las principales falencias en el área de matemáticas y lenguaje, por lo que se hizo necesario hacer un replanteamiento de los procesos pedagógicos orientándolos no solo al constructivismo sino también con base a los estándares y derechos básicos de aprendizaje (DBA) a fin de lograr resanar las falencias y mejorar la calidad de los procesos educativos.

El análisis se hizo basado en las evaluaciones externas de los resultados de aprendizaje de la IED Antonio Nariño de los grados tercero, quinto y noveno donde coinciden en que el porcentaje mayor de estudiantes se encuentran en el nivel mínimo en las áreas de español y matemática.

En el área de español la competencia comunicativa-escritora del componente semántico es una de las falencias de los estudiantes, lo que deja ver que presentan debilidades en las competencias de interpretación, comprensión y comunicación textual, por lo cual se debe fortalecer y replantear estrategias y didácticas tanto a nivel institucional como de aula.

Igualmente en el área de matemáticas presentan debilidades en la competencia de razonamiento y resolución en el componente numérico-variacional, lo cual indica que los estudiantes tienen dificultades en el proceso de estadística y que desde el enfoque metodológico se deben aplicar estrategias que favorezcan dicha competencia.

Cabe resaltar que las evaluaciones son herramientas fundamentales que orientan el proceso educativo de la institución, que por sí solas no garantizan la calidad, siendo definidas por factores como: el diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares, las metodologías aplicadas en la enseñanza aprendizaje dentro y fuera del aula. De igual forma la exigencia en la producción de textos, los materiales y apoyos educativos, también son herramientas importantes que apoyan el proceso educativo, a la par con la innovación en el diseño de prácticas, la formación y cualificación de los docentes en su quehacer pedagógico, las evaluaciones acordes a la cultura regional, la calidad de las actividades, el uso de las tecnologías, entre otros. Todo ello son formalizaciones que enmarcan los resultados de las prácticas en el aula y los resultados de las evaluaciones externas.

1.4 Aproximación a una propuesta de intervención

Teniendo en cuenta el diagnóstico que se realizó, es fundamental reflexionar sobre el modelo pedagógico, para identificar las fortalezas y debilidades que enmarcan la teoría y las prácticas educativas actuales, determinando si esas prácticas realmente favorecen la acción educativa, o si es necesario reestructurarlas parcial o totalmente de acuerdo al modelo pedagógico adoptado por la institución, con el objetivo de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Es importante que dentro del PEI, la gestión académica sea claramente contextualizada a la cultura, saberes y formas de aprendizaje del educando, para orientar las prácticas educativas institucionales y de esta manera relacionarlas directamente con el modelo pedagógico constructivista.

De acuerdo a que el principal propósito es la formación integral del estudiante, es necesario que desde las prácticas de aula se propicien espacios de participación activa, práctica real, reflexión crítica y analítica, etc. Todo encaminado en la construcción del conocimiento y para potenciar sus capacidades, siendo los docentes los agentes activos en ese proceso , es decir, para la transformación de la enseñanza-aprendizaje, de tal forma que las experiencias sean más significativas y menos tradicionales.

Igualmente se hace necesario fortalecer la metodología Escuela Nueva, ya que esta exige que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea integrado y construido a partir de sus propias prácticas y vivencias, y en las prácticas reales las clases son dadas de acuerdo al plan de estudios olvidando las necesidades, gustos, cultura y el mismo contexto de los estudiantes lo que no dan pie a ese aprendizaje significativo que refiere el constructivismo.

Por todo lo anterior, lo ideal en las prácticas reales es hacer uso eficaz de los recursos que el medio ofrece y buscar estrategias acordes al contexto y a las necesidades para desarrollar el aprendizaje de los estudiantes y fortalecer las competencias de lecto-escritura, como las principales falencias que se evidenciaron a nivel institucional y de aula. Todo esto debe estar enmarcado con estrategias que conlleven a los estudiantes a construir conocimiento desde sus prácticas reales.

2 PROBLEMA GENERADOR

Es un deber de los docentes la búsqueda de información como medio para dar solución a las dificultades que se presentan a diario en su quehacer pedagógico, de ahí que este capítulo contiene esa información necesaria como resultado de una investigación teórico-práctica que se transforma en una herramienta esencial para la posterior intervención de la problemática.

2.1 Problema generador de la intervención

En el diagnóstico inicial se hizo un análisis del desempeño académico a nivel institucional basado en los resultados de las pruebas externas 2015 (SABER – ICFES). En el área de español mencionan que el 59 % de estudiantes se encuentra entre los niveles inferiores (insuficiente y mínimo). Los resultados dicen que la competencia comunicativa-escritora del componente semántico es una de las principales falencias, lo que deja ver que los estudiantes presentan debilidades en las competencias de interpretación, comprensión y comunicación textual.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, está el desfase entre el modelo pedagógico establecido en el PEI (constructivista con metodología Escuela Nueva para la básica primaria) y las prácticas educativas reales, pues la metodología Escuela Nueva está enfocada para la enseñanza-aprendizaje de escuelas rurales por sus espacios y material suministrado y no para la Urbana, es decir que la práctica pedagógica donde se hizo el análisis y se ejecutó la unidad didáctica no aplica para metodología escuela nueva por el mismo entorno y los materiales con los que cuenta.

Dentro del análisis del grado focalizado para llevar a cabo la práctica pedagógica, grado cuarto de la sede Policarpa Salavarrieta, se concuerda con la problemática a nivel institucional, es decir, en el desempeño académico su principal dificultad también radicó en el proceso de lecto - escritura. La mayoría de los estudiantes del aula leían aun silabeando las palabras, no tenían en cuenta los signos ortográficos y la gramática para la lectura ni para la escritura, no redactaban oraciones con sentido completo, no usaban conectores en los escritos, no formaban párrafos ni textos completos usando una estructura lógica, no escribían con un orden lógico, tenían muy poca conceptualización respecto a ortografía, gramática, estructura de los textos, formas de evaluar, etcétera.

De ahí, y sabiendo que la adquisición de las competencias en lectura y escritura son esenciales para el desarrollo de su capacidad comunicativa y de sus procesos de desempeño en las diferentes áreas, se hizo necesario buscar estrategias didácticas que coadyuvaran a subsanar las falencias de los estudiantes.

2.2 Delimitación del problema generador de la intervención

Siguiendo el orden de ideas y en lo que refiere a la problemática principal que arrojaron los resultados del diagnóstico tanto institucional como de aula, se hizo una intervención de una secuencia didáctica a través de textos del género narrativo (fábula) y uso de diferentes herramientas didácticas. La intervención estuvo dirigida a los estudiantes de grado cuarto (24) de la sede e institución educativa mencionada anteriormente. La secuencia didáctica con toda su implicación debía arrojar unos resultados que después de su análisis tuvieran la opción de ser positivos o simplemente nos deberían dar las oportunidades de mejoras sobre las planeaciones iniciales para las siguientes intervenciones.

2.3 Pregunta orientadora de la intervención

¿Cómo mejorar el proceso de lecto-escritura en los estudiantes de grado cuarto de la sede Policarpa Salavarrieta de la Institución Educativa Departamental Antonio Nariño a través de una secuencia didáctica?

2.4 Hipótesis de acción

El desarrollo de una unidad didáctica basada en textos del género narrativo y uso de diferentes herramientas didácticas, ayudará a los estudiantes de grado cuarto a mejorar su proceso de lecto-escritura.

2.5 Referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención

Para apoyar uno de los objetivos de la educación básica primaria según la Ley General de Educación (1994) “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (Ley 115, art.20.), y con el ánimo de mejorar en los educandos una de las principales falencias tanto a nivel de aula como institucional, en cuanto a la competencia comunicativa-escritora, la interpretación, comprensión y comunicación textual, según lo evidencian los resultados de las evaluaciones externas del año 2015, se fundamentó el plan de acción y por ende este marco teórico.

El plan de acción se sujetó en el área de lenguaje haciendo énfasis principalmente en el proceso de la lectoescritura a través del género narrativo como instrumento para el mejoramiento de las competencias comunicativas: leer y escribir; consideradas estas como herramientas indispensables para el aprendizaje y el éxito en cualquier ámbito, pues como lo menciona Lerner (2001) “ lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura

sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar su propio pensamiento”. (p.26).

2.5.1 Fundamentos disciplinares

2.5.1.1 Lenguaje

Castro, Correa y Santiago (1999), lo asumen como “aquella capacidad del ser humano que le ofrece los recursos para abstraer, conceptualizar y representar la realidad” (p.9). De igual forma mencionan que “los seres humanos somos iguales en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para el lenguaje, la adquisición de una lengua está sujeta a restricciones de tipo social y cultural y esto nos hace diferentes a unos respecto a otros”. (p. 35). De ahí que es evidente que los niños aprenden a hablar y a entender dependiendo del mundo que los rodea, con el transcurrir de su edad existe la necesidad de usar el lenguaje oral y escrito para profundizar en los actos de comunicación, para poder expresar sus ideas. Es desde esa necesidad que la lectura y escritura cobran mucho más sentido, por eso es fundamental crear las didácticas en el aula para acompañar al estudiante en su proceso de adquisición de las competencias comunicativas y que lo hagan competente en cualquier ámbito de su contexto.

2.5.1.2 Competencia comunicativa

Lomas (2006) la define, “como la capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos” (p.16). De ahí que sea necesario concebir al estudiante como un sujeto activo al que hay que inducir a la lectura y a la escritura en relación con el mundo que lo rodea, con actividades que en primera instancia susciten la necesidad de leer y de escribir para luego

abrir la posibilidad del placer, pero sobre todo explorar los conocimientos previos para partir de ellos como realidades ya vivenciadas y relacionarlos con nuevas situaciones que le permitan al estudiante evolucionar en sus procesos, Piaget e Inhelder (1969), citados por Lomas (2006), dicen al respecto que “el niño aprende una lengua en su interacción con el medio físico a la vez que construye su inteligencia y elabora estrategias de conocimiento y de resolución de problemas” (p.46).

2.5.1.3 Lectura

Leer es un ejercicio que está ligado a la mayoría de las actividades que hacemos a diario porque es evidente que con la lectura no solo se adquiere información sino que también se transmite, y como refieren Adams y Collins (1980), Alonso y Mateos (1985), Solé,(1987) citados por Lomas (2006), “ leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito”(p.194). Desde el ámbito escolar, la lectura tiene una gran importancia porque es un vínculo básico para el proceso de enseñanza - aprendizaje de todas las áreas curriculares.

Se cree que se inicia el proceso de lectura desde la escuela, pero es de entender que el niño trae consigo y de forma cultural muchos conocimientos previos. Al respecto Isaza & Castaño (2010), dicen “empezamos a leer desde que nacemos y continuamos haciéndolo a lo largo de toda la vida” (p.35). De ahí que sea necesario darle continuidad a esos principios lectores que trae el niño desde su propio entorno familiar y social, para amplificarlos y llevarlos allí nuevamente.

Por otro lado se sabe que desde que el niño llega a la escuela va adquiriendo autonomía de todas las formas, en la lectura se vive ese mismo proceso de independencia.

En los primeros años aprende a decodificar, y creemos que sí el niño decodifica ya sabe leer, pero Isaza & Castaño (2010) mencionan que:

Leer es mucho más que decodificar; podemos decodificar sin comprender lo que leemos, sin esforzarnos por construir sentido, y allí no hay lectura. Leer es interactuar con un texto tratando de construir su significado. Eso implica que un niño que no decodifica lee cuando lanza hipótesis sobre el significado de lo que ve, valiéndose de las ilustraciones, del formato, de la situación en la que circula el texto y de otras pistas que lo ayudan a interactuar con él de modo inteligente (p.35)

La lectura relacionada con la escritura en la escuela es el propósito inicial de enseñanza de cualquier docente, pues estas habilidades constituyen en gran medida el centro del aprendizaje. Sin embargo, los docentes seríamos los encargados de buscar los métodos más propicios para estimularlas de acuerdo a su necesidad, contexto y gusto por lo cual Charria, González y Becerra (2007) dicen, “La lectura es un proceso complejo, en el cual el lector, con toda su carga de experiencia previa, reconstruye el sentido del texto y lo incorpora a su realidad” (p.21).

2.5.1.4 Escritura

La escritura como herramienta de enseñanza-aprendizaje debe servir como forma de construcción de conocimiento desde cualquier área, con respecto a esto Lomas (2006) menciona:

El hecho de que la escritura garantiza la conservación de la memoria histórica deriva en la posibilidad del análisis, de crecimiento del saber, de crítica y de

abstracción. La lengua escrita se especializa en ser vínculo de la ciencia, la técnica, la mayoría de los géneros literarios, la filosofía, el derecho, etc., preservando todas las manifestaciones de la cultura y permitiendo tanto su revisión crítica como su divulgación.(p.91).

La escritura como proceso de comunicación evoluciona en los estudiantes en la medida que se les propicia situaciones que los incite a escribir, es entonces que la función de la escuela es procurar estrategias que los lleve a escribir desde sus propias vivencias, imaginación y necesidad, es decir desde su contexto y para su contexto, eso les permitirá que escribir se convierta en una herramienta de practica comunicativa y a desenvolverse más efectivamente en cualquier ámbito.

En las prácticas cotidianas la escritura se hace con propósitos como informar, opinar, convencer, expresar un sentimiento, dar una instrucción, transcribir, etcétera, pero como mencionan Isaza y Castaño (2010) “escribir bien es mucho más que escribir textos gramaticalmente correctos” (p.43). Lo que implica que la escritura es un proceso complejo que necesita de ciertas estrategias didácticas para que sea realmente significativa.

Izaza y Castaño (2010) plantean algunos cambios en el paradigma de la escritura que implican repercusiones en la didáctica de su enseñanza-aprendizaje:

- Precisar el tipo de textos con sus características, para enseñar a los estudiantes a escribirlos con el fin de que vayan construyendo los saberes propios de cada disciplina.

- Dar continuidad al proceso de lectura y escritura de grado a grado permitiendo que los estudiantes experimenten la escritura como una práctica significativa ligada a propósitos auténticos para que vayan construyendo una imagen de sí mismos como lecto-escritores.

- Enseñar a los niños a utilizar estrategias que permitan formularse preguntas para precisar la situación comunicativa; elaborar esquemas para planear un texto; leer otros similares al que se va a escribir antes de empezar a hacerlo; dar prioridad en el desarrollo del contenido más que en corrección gramatical cuando elaboran sus borradores, y escribir varios de ellos para llegar a un texto comunicativamente apto para un público.

- Realizar una evaluación de los textos priorizando el contenido, el fondo de la situación comunicativa que quiere expresar, y no solo centrarse en la corrección gramatical y ortográfica.

Además, resaltan que para componer un texto se requiere del manejo de diversas estrategias, entre las cuales mencionan el análisis de la situación comunicativa, la planificación del texto, la revisión del texto y escritura de varias versiones o borradores, y por ende la publicación de los resultados.

De lo anterior, se deduce que cada momento debe llevar una serie de actividades que den paso a un proceso continuo, pues es evidente que los estudiantes no comienzan a escribir de manera inmediata, sino que hay que prepararlos para escribir con sentido y razón de ser.

2.5.1.5 Relación entre la lectura y la escritura

Al igual que la lectura, la escritura es un proceso al que hay que darle continuidad y hacer que traspase más allá del aula, pues como menciona Ferreiro (2001), citada por Charria (2008), “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan

nuevos sentidos a esos verbos” (p.59). Por eso la lectura y la escritura no se dan como una opción, es simplemente una realidad con la que debemos construir el mundo individual de cada estudiante para involucrarlo de forma competente a los retos, vicisitudes y exigencias de nuestra sociedad actual.

Elcy Rockwel (s.f.), citado por Betancourt y Puche (1997) define la lectoescritura como “un proceso psicolingüístico y social, en el cual influyen los contextos mentales (internos) y los sociales (externos) de quien aprende; porque al igual que el habla se hace con otros, la lectoescritura en los niños, a diferencia de los adultos, no puede ser un proceso solitario” (p.58). Esto implica que es esencial el acompañamiento de personas adultas en los procesos con estrategias didácticas significativas para los estudiantes que les permita interiorizar los aprendizajes.

Cooper (1998), dice que “tanto la lectura y la escritura son procesos asociados al lenguaje que dependen sustancialmente del lenguaje oral y la información previa con que cuentan los alumnos” (p.374). Asimismo menciona que “un factor primordial para integrar la lectura y la escritura consiste en enseñarles cómo se escribe” (p. 376). Con esto es posible deducir que leer y escribir son actividades mediadas entre la interacción con los docentes, los compañeros y el mundo que rodea a los estudiantes, pero es en el trabajo pedagógico o de aula que se deben propiciar las experiencias significativas para que ellos exploren y usen las diferentes manifestaciones comunicativas del modo más adecuado o pertinente. Una de las mejores alternativas para relacionar la lectura y la escritura es que los niños escriban y lean sus propios escritos, que sus creaciones literarias sean reconocidas y cobren un sentido especial en su medio, que no se trate solo de un requisito del profesor o de una valoración cuantitativa.

2.5.1.6 Género Narrativo

Para Centeno (1994), el género narrativo es considerado como la “expresión corriente del lenguaje oral o escrito” (p.14), que contiene obras literarias muy atractivas para la población infantil y culturalmente son muy importantes.

El cuento, la fábula, la leyenda el mito, etc., obras del género narrativo, son textos que hacen involuntariamente el buen uso de la imaginación, la fantasía y la creatividad especialmente en los estudiantes de primaria porque son ellas las primeras narraciones que nos muestran, nos leen o nos cuentan, porque desde que nacemos nos narran y narramos hechos reales o imaginarios de diferentes maneras, porque emocionalmente son como imanes atrayentes a la sensibilidad emocional, Vasco (2013) citado por López et. al. (2013), dice al respecto:

La escuela olvida la naturaleza y la transforma en definiciones, en conceptos que no entran por la piel. La información pasa por el frente sin tocar emociones.

Luego sigue su camino y se pierde [...]. Lo peor es que no aprendemos a escribir cuentos. Si no podemos replicar nuestra vida en palabras escritas, difícilmente podremos escribir otros textos menos cercanos, como ensayos, argumentaciones, relaciones matemáticas, etcétera. (pp.127-128).

Es por eso que jalonar el proceso lector y escritor desde estas obras del género narrativo es poder abstraer de los estudiantes gran cantidad de conocimientos previos de una forma estética y unirlos a nuevos aprendizajes a través de métodos didácticos y nuevas experiencias para que intervengan directamente en el mejoramiento del proceso de lectura y escritura.

Isaza & Castaño (2010), definen los textos narrativos como “el tipo de texto donde la información se refiere al acontecer en el tiempo. En la narración se responde la pregunta, cuándo

o en qué secuencia”. (p.38). De acuerdo con esto, los textos de este género deben contener unos elementos que lo constituyen (temas, personajes, tiempos, lugares...) que se pueden didácticamente tomar desde el contexto o desde la imaginación del estudiante, al igual que una estructura que da pie a desarrollar secuencialmente sus lecturas y creaciones escritoras de una forma progresiva y razonable. Asimismo Barlett (1978), Taylor y Samuels (1983), Taylor y Beach (1984) citados por Cooper (1998), dicen que “Enseñar a los alumnos a centrarse en la estructura del texto contribuye a mejorar de hecho su comprensión”. (p. 327).

2.5.2 Fundamentos pedagógicos

2.5.2.1 Constructivismo

Partiendo de la idea constructivista de Carretero (2001), “el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano” (p.21), se puede explicar que de lo que trata nuestro quehacer pedagógico es de dar las herramientas didácticas para que el estudiante construya su conocimiento a partir de la interacción con el mundo que lo rodea. De igual forma que la enseñanza en la escuela parte de los aprendizajes previos para integrarlos con los nuevos, pues es de reconocer que cada estudiante trae consigo experiencias, conocimientos, costumbres, valores y vivencias que son la base sólida sobre la que se va a seguir construyendo su verdadero aprendizaje.

Haciendo énfasis en lo anterior y en cuanto al cómo aprende el estudiante en la escuela desde el constructivismo, se puede afirmar que el educando lleva consigo mismo conocimientos

previos que necesitan ser solidificados a través de la construcción de nuevos conocimientos. Al respecto Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (2002), mencionan:

La concepción de la construcción de conocimientos consiste en considerar que el alumno aprende los contenidos escolares gracias a un proceso de construcción personal de ellos. [...] Aprender algo equivale a elaborar una representación personal del contenido objeto de aprendizaje. Esta representación no se realiza desde una mente en blanco, sino desde un alumnado con conocimientos que le sirven para “engancharse” el nuevo contenido y le permiten atribuirle significado en algún grado [...]. El profesor se vuelve un participante activo en el proceso de construcción de conocimiento que tiene como centro no a la materia sino al alumno que actúa sobre el contenido que ha de aprender. (p.71).

De ahí la importancia de la formación o capacitación de los docentes en la construcción de esos conocimientos, que luego serán mediados a los estudiantes a través de estrategias didácticas que promuevan nuevos aprendizajes. En síntesis, el profesor debe estar preparado para llevar el proceso de enseñanza, definido por Coll et. al. (2002), como “el conjunto de ayudas al alumno en el proceso personal de construcción de conocimiento y en la elaboración del propio desarrollo” (p.73).

El mejoramiento de las competencias comunicativas desde el constructivismo se enfoca desde un proceso que integre la teoría y la práctica para lograr generar nuevos conocimientos de ahí que Mastache (2009) citado por Casanny (1999) mencione que:

El enfoque constructivista de las competencias propone una integración entre la construcción de la competencia, la norma y la implantación de una estrategia.

Además, toma en cuenta las funciones laborales, la persona, los objetivos y las posibilidades a la hora de construir una competencia. Desde esta perspectiva el nivel de competencia por alcanzar no se define a priori sino que se propone una situación interactiva, puesto que la capacitación favorece el enriquecimiento de la situación de trabajo, lo que a su vez lleva a una nueva necesidad de capacitación (p.137).

En ese sentido enseñar desde el constructivismo nos obliga a planear día a día, a utilizar las herramientas y materiales que nos ofrece nuestro entorno, a actuar sobre lo que el estudiante conoce y trae como pre-saber, a promover nuevas didácticas para la enseñanza, y a capacitarnos integralmente para poder estar dispuestos a ofrecer o a confrontar los conocimientos de los estudiantes con argumentos certeros.

Coll (1986), citado por Sarramona (2000), explica que mediante “la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye la realidad y le atribuye significados” (p. 245). De ahí que cuando el estudiante construye y reconstruye su propio aprendizaje da vía a un nuevo conocimiento, un espacio donde el docente actúa como orientador de su proceso.

Desde esta perspectiva marcamos una diferencia entre la enseñanza tradicional y la constructivista. El constructivismo nos exige enseñar desde el aprendizaje significativo y el hecho de que el docente sea un orientador de ese proceso de construcción de conocimientos debe proporcionarle al estudiante los espacios, materiales, ambientes propicios y situaciones que lo lleven a construir su verdadero aprendizaje.

2.5.2.2 Didáctica

A nivel de enseñanza-aprendizaje, en cualquiera de las áreas pedagógicas es fundamental el uso de la didáctica, pues dependiendo de la didáctica aplicada se da o no el aprendizaje significativo. De ahí que Álvarez y González (2003), citados por Santiago, Castillo y Mateus (2015) exponen que la didáctica “se puede asumir como la rama de la pedagogía que tiene como objeto de trabajo el proceso educativo. Este proceso implica, de un lado, el proceso de enseñanza/aprendizaje y, del otro, el currículo” (p.30). La didáctica debe estar mediada por un conocimiento y el uso de diferentes herramientas según la necesidad y el contexto en que se desarrollan las prácticas. En el área de lenguaje apunta a formar estudiantes comunicativamente competentes para relacionarse con los demás y desenvolverse de forma eficaz en cualquier ámbito.

En el aula, la secuencia didáctica aplicada buscó que los estudiantes evolucionaran en su proceso de lectura y escritura. Esa unidad estuvo enmarcada básicamente en leer fábulas para crear fábulas, es decir, dentro del aula se aplicaron diferentes modalidades de lectura para aprender a leer y mejorar la fluidez lectora: Lectura individual (en voz baja o silenciosa), lectura auditiva (uno lee los demás escuchan), lectura en voz alta (en frente de los compañeros), lectura compartida (con dramatización, canción, copla...), lectura guiada (plantear preguntas antes durante y después), lectura por parejas (niños adelantados con los que presentan dificultad), lectura comentada (al terminar párrafos o al final), lectura grupal (todos leemos) y lectura modelada (el docente lee, los estudiantes escuchan y siguen la lectura).

Con las diferentes modalidades de lectura, además de aprender a leer mejor se adquirió conocimiento de forma, contenido y estructura de las fábulas para llevarlos posteriormente a los propios escritos.

En cuanto a la escritura, la didáctica estuvo enmarcada en el uso de elementos del contexto de los mismos estudiantes, es decir, tomaron su vida personal para escribir y crear sus propios escritos cargados de todo el conocimiento previo y del conocimiento adquirido que en su interior estuvo envuelto en varios escritos borradores y que a su alrededor fueron transformándose con la organización de oraciones, párrafos, texto, léxico apropiado, uso de convenciones (puntuación y ortografía) y que finalmente quedó su creación literaria lista para otros lectores.

En definitiva, la didáctica de todo este proceso se planteó desde un buen ambiente de aula, uso de diferentes recursos, planeación previa de actividades, modificación de la planeación inicial de las actividades teniendo en cuenta la necesidad de los estudiantes, aplicación de conocimientos previos, construcción de nuevos conocimientos, publicación y reconocimiento de los trabajos, evaluación de procesos a través herramientas evaluativas (listas de chequeo, rúbricas, observaciones, etc.).

La coherencia entre el enfoque constructivista, la metodología escuela nueva para la primaria dada por la institución y la unidad didáctica se dio en la medida en que los contenidos de enseñanza –aprendizaje y las practicas en el aula con los estudiantes, permitieron la exploración de saberes para finalmente producir un texto. Dicha producción o construcción fue dada por un proceso que se inició desde la exploración de los conocimiento previos integrándolos con los nuevos saberes hasta generar nuevos aprendizajes que fueron tangibles en su mismo contexto.

3 RUTA DE ACCIÓN

Este apartado demarca el paso de la teoría a la práctica antecedido por un proceso de investigación y de planeación. La ruta de acción refiere básicamente el procedimiento o la alternativa de solución a la problemática detectada en la institución y en el aula.

3.1 Objetivo General de la intervención

Leer y crear textos del género narrativo (fábula) para mejorar el proceso de lecto-escritura en los estudiantes de grado cuarto de la sede Policarpa Salavarrieta de la I.E.D Antonio Nariño.

3.1.1 Objetivos específicos

Se pretendió que durante la intervención los estudiantes fueran capaces de:

- Identificar la estructura y los elementos básicos de una fábula.
- Leer fábulas para aumentar la fluidez de lectura.
- Plantear elementos propios de la fábula a partir de sus vivencias.
- Crear fábulas para mejorar su proceso escritor.
- Hacer uso de diferentes herramientas para obtener información y conocimientos.
- Mediar el aprendizaje a través de la evaluación formativa.
- Escribir un texto comunicativamente apto para un público.
- Llevar los aprendizajes, vivencias, sentimientos, imaginación y creatividad a una creación tangible.

3.2 Propósitos de aprendizaje

Dentro del propósito principal de la aplicación de la unidad didáctica con lectura y escritura de textos del género narrativo (fábula) para los estudiantes de grado cuarto se planteó mejorar el proceso lector y escritor como base para el desarrollo de las competencias básicas en cualquier área disciplinar.

A partir del anterior propósito y con base al desarrollo de las actividades en las diferentes sesiones se tuvieron otros propósitos como:

Identificar elementos y estructura básica de los textos.

Identificar la estructura textual (enumerar párrafos, estructura de las oraciones, significado de las imágenes...).

Comparar diferentes textos en cuanto a forma y contenido.

Seguir secuencias con un orden lógico.

Mejorar el lenguaje y el uso de signos ortográficos, de puntuación y gramática;

Organizar las oraciones en los párrafos y los párrafos en los textos.

Hacer lectura de diferentes modos y en diferentes escenarios.

Narrar hechos reales e imaginarios de forma oral y escrita retomando elementos de su entorno para sus creaciones.

Aplicar diferentes herramientas de evaluación.

3.3 Participantes

La propuesta de intervención estuvo dirigida a estudiantes de grado cuarto (24), sede urbana. Los padres de familia actuaron como sujetos de apoyo al proceso. Las familias de los estudiantes viven en su mayoría en el casco urbano y los demás a sus alrededores a no más de 40 minutos, son de estrato uno y dos básicamente. Su actividad económica se basa en la agricultura y ganadería. Además intervino un docente que hizo las veces de observador de algunas de las sesiones desarrolladas y por supuesto la docente responsable de la propuesta de la intervención.

3.4 Estrategia didáctica y metodológica

A partir de los objetivos propuestos se hizo necesaria una estrategia didáctica y metodológica, en este caso se adoptó y planeó una unidad didáctica de ocho semanas de clase en el aula, distribuidas inicialmente en ocho sesiones de cuatro horas semanales con la lectura y escritura de fábulas. Cada sesión estuvo determinada por tres momentos de aprendizaje (exploración, desarrollo y aplicación) y la evaluación formativa durante todo el proceso. En cada momento de aprendizaje se planearon descriptivamente las actividades que conllevaron a los objetivos planteados.

En los momentos de **exploración** de cada sesión se realizaron actividades que llevaron al sondeo de conocimientos previos y a la construcción de conceptos a través de videos, juegos, lluvias de ideas, preguntas, etc. En los momentos de **desarrollo** se realizaron actividades que llevaron a los estudiantes a integrar conocimientos nuevos con los conocimientos previos a

través de lecturas, análisis, recolección de información. En los momentos de **aplicación** de cada sesión, los estudiantes demostraron y consolidaron los aprendizajes a través de sus creaciones.

La intervención se desarrolló a través de una unidad didáctica porque con ella se pudo poner en práctica las actividades programadas para propiciar el mejoramiento del proceso lector-escritor y evaluar un proceso sin importar si los resultados eran positivos o negativos. A través de la unidad didáctica se programó, y en la puesta en marcha se replanteó según la necesidad, es decir, la unidad didáctica permitió ser flexible a los tiempos y a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.5 Planeación de actividades

CORNISA

Propósitos	Tiempo	Actividad	Instrumento de Evaluación
Identificar la estructura y los elementos básicos de una fábula.	Sesión 1 4 horas en la semana	En esta primera sesión se enfocan los estudiantes hacia la expresión de conocimientos previos a través de mapa de ideas, videos y re-narración. Se realiza trabajo individual y grupal a partir de lecturas de fábulas.	Ficha de autoevaluación individual (Anexo A). Diario de campo (Anexo D)
Leer fábulas para aumentar la fluidez de lectura.	Sesión 2 4 horas en la semana	Se hace práctica de modos de lectura (individual, silenciosa, grupal, modelada, alternada...) y con ellas se realiza su respectivo análisis de elementos y estructura básica de un texto narrativo. Asimismo se hace re-escritura de una fábula para modificar elementos básicos. Se retoman aprendizajes previos través de preguntas y a modo de retroalimentación. Se realiza una visita a la biblioteca municipal como forma de utilización de otros espacios y recursos. Se práctica lectura y se evalúa el proceso a través de la lista de chequeo.	Ficha de autoevaluación de trabajo en equipo. (Anexo B). Ficha de autoevaluación individual (Anexo A). Lista de chequeo de lectura. (Anexo C), Diario de campo (Anexo D)
Plantear elementos propios de la fábula a partir de sus vivencias.	Sesión 3 4 horas en la semana.	Se hace lectura de fábulas en el aula para ver aspectos de forma y contenido de los textos (predicciones, estructura, problema, conceptos, párrafos, oraciones, uso de signos, coherencia...). A través de fichas y lista de chequeos con criterios específicos se aplica evaluación individual y grupal. Investigación y publicación de moralejas que sirvan de apoyo para sus posteriores actividades a desarrollar.	Matriz de observación (Anexo D), ficha de autoevaluación individual (Anexo A), lista de chequeo de lectura.(Anexo C). Diario de campo (Anexo D)
Crear fábulas para mejorar su proceso escritor.	Sesión 4 4 horas en la semana.	En esta sesión se proyectó un video de cómo escribir una fábula. Se les enfatiza en la importancia de los borradores, autocorregido, modificaciones de forma verbal o escrita según la habilidad de ellos como escritores. Se hacen los primeros insumos para el proceso de creación de su fabula a través de una tabla, se toman elementos de su contexto como su mascota, familia y entorno natural.	Encuesta a estudiantes (Anexo E), ficha de autoevaluación Diario de campo (Anexo D)
Llevar los aprendizajes, vivencias, sentimientos, imaginación y creatividad a una creación tangible.	Sesión 5 4 horas en la semana.	Se retoman los aprendizajes previos para dar inicio a su primer borrador. Se da continuidad a los escritos. Los estudiantes escriben y leen para sus autocorrecciones, se hace lectura docente-estudiante para sugerencias de cambios de forma verbal y/o escrita.	Diario de campo (Anexo D)

LEER Y ESCRIBIR PARA CONSTRUIR UN MUNDO DE FANTASÍAS Y REALIDADES-Flor Emilce Triana B.

Mediar el aprendizaje a través de la evaluación formativa.	Sesión 6 4 horas en la semana.	El estudiante realiza varios borradores retomando las sugerencias y las autocorrecciones para ir perfeccionando de forma y fondo el texto. Además, editó su escrito final cuando ya lo dio por terminado e hizo ilustraciones de forma creativa y libre según el contenido del texto.	Diario de campo (Anexo D)
Escribir un texto comunicativamente apto para un público.	Sesión 7 4 horas semanales	Finalmente se fotocopian las creaciones para seleccionar las mejores y se aplicaron evaluaciones de lectura y escritura a través de rubrica y lista de chequeos. Los estudiantes participan de la evaluación de las fábulas.	Diario de campo (Anexo D), lista de chequeo de lectura.(Anexo C).
Llevar los aprendizajes, vivencias, sentimientos, imaginación y creatividad a una creación tangible.	Sesión 8 4 horas en una semana.	Finalmente se hace un compendio de las creaciones. Se representan las mejores fábulas para sus compañeros y se realiza una evaluación del proceso a través de conclusiones que los mismos estudiantes aportan del desarrollo de la unidad didáctica.	Diario de campo (Anexo D).

3.6 Instrumentos de evaluación y de recolección de información

Los instrumentos de evaluación de los aprendizajes y de recolección de la información se construyeron para analizar y reflexionar sobre las dificultades y progresos en el proceso de lectura y escritura de los estudiantes así como para hacer el análisis respectivo de la acción pedagógica.

3.6.1 Instrumentos de evaluación de los aprendizajes

Lista de chequeo: con este instrumento se registró el nivel de lectura de cada estudiante bajo algunos criterios específicos de evaluación y se verificó si avanzó o no en el lapso del proceso. (Anexo C).

Fichas de evaluación grupal e individual: como parte del proceso de formación integral se aplicó la auto-evaluación, hetero-evaluación y co-evaluación en el aula, en este caso se realizaron fichas con criterios específicos que refirieron a la evaluación de las actividades de la secuencia didáctica y que coadyuvaron al proceso metacognitivo de los estudiantes. (Anexo A) (Anexo B)

Producciones escritas de los estudiantes: este fue un instrumento tangible que dejó ver el proceso individual de la escritura desde los borradores hasta a las producciones comunicativamente aptas para un público. (Anexo G)

3.6.2 Instrumentos de recolección de información

Diario de campo: Se usó para registrar la información de las prácticas o experiencias en el aula. Este registro se retomó para reflexionar y dar continuidad o replantear las actividades según las necesidades de enseñanza- aprendizaje previstas. (Anexo F)

Encuestas a estudiantes: Se pretendía que los estudiantes evaluaran sobre aspectos relevantes en mi quehacer pedagógico. Proporcionó los datos para tomar decisiones sobre los resultados que desde las perspectivas de ellos se hace o no una enseñanza aprendizaje satisfactoria. (Anexo E)

Matriz de observación: La observación de las prácticas pedagógicas registró aspectos relevantes por parte de un par o colega, dio la oportunidad de ver desde otra perspectiva la actuación, comportamientos y hechos reales de los participantes de la actividad. Después del análisis se decidió replantear didácticas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Anexo D).

4 SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El tener argumentaciones teóricas tomadas desde diferentes autores, posiciones y ámbitos que refieren mejor calidad educativa me llevaron a reflexionar y a escribir sobre las experiencias vividas que enmarcaron la relación entre la teoría y la práctica pedagógica en el aula.

4.1 Descripción de la intervención

La intervención de enseñanza aprendizaje estuvo mediada por una secuencia didáctica, con el propósito de mejorar el proceso de lecto-escritura de los estudiantes de grado cuarto. La propuesta se planteó inicialmente en ocho sesiones de clase, cada una de dos horas y durante tres momentos de aprendizaje: exploración, desarrollo y aplicación.

La didáctica se basó principalmente en la lectura y escritura de fábulas, como género narrativo del interés de los estudiantes. Se trabajaron estrategias para la producción textual, de acuerdo a las características específicas de la fábula. Esto permitió la participación constante de los estudiantes y la integración de otros tópicos y otras asignaturas o áreas.

Es válido mencionar que en el transcurso de cada sesión se implementaron algunas actividades para atender las dificultades que presentaron los estudiantes. Lo cual extendió un poco el trabajo, pero favoreció el proceso de aprendizaje. Además, se destaca que en las primeras sesiones se aplicó los tres momentos de aprendizaje (exploración, desarrollo y aplicación) pero, al finalizar el proceso solo se trabajó con la aplicación del conocimiento porque en ese punto solo se necesita plasmar lo que los estudiantes ya sabían.

En las primeras sesiones se pretendió que los estudiantes consolidaran sus aprendizajes en cuanto a estructura y elementos del género narrativo, en especial de la fábula, a través de exposiciones, trabajo en grupo, trabajo individual, mapas conceptuales en presentaciones de power point, etc. Estas actividades fueron evaluadas con fichas de autoevaluación grupal e individual con el fin de que los estudiantes fueran auto-reflexivos en el proceso. Como directora de grupo tuve autonomía para manejar los tiempos de las clases de español, por lo que muchas veces y a solicitud de los estudiantes se facilitaron espacios de lectura, para trabajar esta competencia, cuando no habían fábulas se leían otros textos. *Luego de eso querían leer otra cosa así que permanecemos hasta las doce y media.* (Diario de campo, 28/09/2017)

La lectura fue evaluada a través de una lista de chequeo con el fin de verificar el nivel en que se encontraba. Además en el diario de campo se iban registrando observaciones a nivel individual que ayudaron a justificar la valoración.

E.7: silabea la mayoría de las palabras como niño de primero segundo. Usa los signos de puntuación adecuadamente. No logra comprender lo que lee. E.21: tono de voz bajo, hace uso de signos y ortografía, fluidez. (Diario de campo, 27/09/2017)

En las sesiones intermedias, la última actividad que se realizó fue la presentación de un video y una cartelera realimentando el cómo hacer un escrito. En la medida que los estudiantes iban avanzando en sus producciones textuales se iban verificando los conocimientos que adquirieron en los diferentes momentos de desarrollo de las actividades. Es importante mencionar que a cada estudiante se le individualizó la revisión textual según su ritmo de producción y atendiendo las necesidades de sus escritos.

En el lapso del proceso de producción textual se replantearon las didácticas de revisión y ajustes a las creaciones que hicieron los estudiantes. De igual forma se dispuso de tiempos adicionales a las sesiones, con el fin de completar la meta o el proceso de la creación narrativa que era presentar una fábula comunicativamente apta para un público.

Para finalizar, todos los escritos quedaron culminados con cierta calidad tanto de fondo como de forma. La estructura y los elementos básicos que encierra el género narrativo se dejan ver en esas producciones. Los estudiantes dejaron entrever tanto el uso de su imaginación como la apropiación de vivencias y elementos de su entorno en sus creaciones. Ellos aplicaron reglas gramaticales y ortográficas esenciales para comunicar su texto a otras personas.

Se evidenció que los estudiantes al final estaban muy atentos a los signos de puntuación y ortografía tanto en la lectura como en la escritura, es decir, preguntaban si tenían dudas, no escribían sin tener la certeza que usaban la palabra correcta. Entre ellos mismos se corregían o evaluaban con justificación las fallas tanto de puntuación como de entonación, especialmente en la lectura. Se resalta que los escritos que se iban dando por terminados se iban utilizando para abordar otras áreas como ciencias naturales, ética y artística.

4.2 Reflexión

El bajo nivel de la lectura y escritura tanto a nivel institucional como de aula es la principal falencia que se diagnostica inicialmente, de ahí la decisión de trabajar en el área de lenguaje. La opción de adquirir conocimientos tanto teóricos como prácticos y mejorar el quehacer

pedagógico en el aula frente a esta área fue una oportunidad única para contribuir a mejorar esa falencia. En cuanto al tema de intervención en el área de lenguaje, seleccioné la fábula y el cuento porque los estudiantes tenían bases que facilitaban la secuencia didáctica, narrar es innato desde su lengua materna pero hay que mejorar el proceso, es decir, enseñar a leer y a escribir desde el aula para su contexto pero con lo recibido desde allí.

La puesta en marcha de la secuencia didáctica dejó entrever fortalezas y dificultades, estas me permitieron evaluar los resultados tanto positivos como las oportunidades de ir replanteando mi didáctica en el aula para conseguir los objetivos propuestos. A partir esto defino que antes evaluaba y al mismo tiempo corregía, les decía a los estudiantes que escribieran y no les enseñaba cómo, los mandaba a leer pero no les mostraba cómo...ahora sé que debo enseñar cómo leer y leer con ellos, sé que debo enseñar a escribir y escribir con ellos.

Con lo anterior, la planeación de las clases juega como herramienta esencial del buen desempeño en el aula, pero también cabe mencionar que para planear es importante escribir meticulosamente los sucesos de cada clase o manejar un diario de campo. Este permite llevar un registro de los resultados y posteriormente reflexionar y planear nuevamente sobre las necesidades del momento.

Entre el diario de campo con su apropiado análisis y la planeación de las actividades se completa de una forma casi total la calidad y significación del proceso enseñanza- aprendizaje. Con el buen manejo de esas dos herramientas, la planeación y el diario de campo, se encierran no solo las necesidades de los estudiantes sino también los gustos, las formas de aprendizaje

individual, las herramientas, la didáctica que más favorece a cada actividad y hasta las formas de evaluar.

La evaluación planeada, vista como proceso y aplicada con criterios específicos y no desde nuestras perspectivas improvisadas hace que se visualicen las verdaderas dificultades sobre cada proceso y se actúe sobre ellas. Planear a partir de la necesidad se hace necesario para un buen clima en el aula y un aprendizaje significativo.

Por otro lado, y teniendo en cuenta la individualidad, el desnivel de un estudiante con respecto al otro en los procesos de lectoescritura hizo difícil avanzar como se planeó inicialmente, por eso en el lapso de la aplicación se replantearon tiempos y estrategias donde predominó el trabajo a nivel individual para la lectura y producción textual, esto se hizo en la medida en que se dispuso autonomía como directora y única docente del grupo.

Ahora bien, escribir no es fácil, lleva consigo una trayectoria y cantidad de habilidades que se deben desarrollar tanto en los estudiantes como en los docentes. Asimismo, los materiales para orientar las actividades son importantes para la didáctica, el no contar con ellos también dificulta el proceso al que enseña y al que aprende, de ahí que es importante usar estrategias que se alineen con el entorno y con los pre-saberes de los estudiantes.

La planeación para enseñar a leer, a escribir y evaluar de una forma significativa para los estudiantes, es hacerlo desde el conocimiento teórico y desde la práctica, es decir, como docentes debemos tener un respaldo de saber teórico, estar a la par de las investigaciones y de las exigencias de la calidad educativa. Se pretende enseñar pero enseñamos mal, no somos modelos de los estudiantes.

Los estudiantes deben estar acompañados en la lectura y en la escritura pero sobre todo en sus producciones. Ellos solos o sin el acompañamiento necesario lo hacen sin intención comunicativa. Sus producciones textuales las realizan con omisión gramatical, ortográfica, cohesión, convencionalidad y hasta con una estructura errónea o incompleta, que aunque teóricamente tienen claro, en el momento de aplicación también pasan por alto. Reitero, los estudiantes deben contar con el tiempo necesario y el acompañamiento para la lectura y la escritura en el aula y no fuera de ella, es allí donde despejan las dudas y hacen sus verdaderas producciones.

Ahora sé como docente que es de vital importancia la evaluación formativa, que la principal herramienta es planear y re-planear la didáctica de enseñar según la necesidad del estudiante para obtener mejores resultados. La construcción de los conocimientos se hace desde las experiencias previas de los estudiantes, desde su contexto, desde las prácticas en el aula para que lleven fuera de ella sus propias construcciones y sean más significativas, desde la necesidad individual o gustos personales. En el siguiente apartado tomado del diario de campo (17/10/2017) deja entrever el estímulo a la escritura a partir de los gustos de los estudiantes:

E.2. Él trataba de darle continuidad al texto pero noooo...[...] qué es lo que a usted más le gusta?. La respuesta sin dudarle: el fútbol...entonces pongamos a Miguelito y a todos a jugar fútbol...de ahí en adelante las ideas fluían sin necesidad ni siquiera de hacerle preguntas, completó tan rápido que finalmente leímos y solo tuvimos que definir acentuación, signos, etc.

Cabe resaltar que para la etapa final del proceso escritor, se evidenció un trabajo cooperativo fascinante, pues según la habilidad individual o la necesidad del compañero se colaboraban entre ellos para la calidad que exigía el trabajo finiquitado.

4.3 Sistematización de la experiencia de intervención

La experiencia sobre el proceso vivido en el aula se explicita en este apartado. Es aquí donde se evocan los momentos, las personas y el contexto para dejar una muestra de los resultados obtenidos que contribuyan a nutrir los procesos de aprendizaje.

El bajo nivel en los procesos de lectura y escritura vista como la principal falencia en los estudiantes con quienes se hizo la puesta en marcha de la didáctica para mejorar ese proceso y como se menciona en el diagnóstico institucional, es ahora el punto de partida para el siguiente análisis. Pues como refieren Cassany, Luna y Sanz (1998), “es evidente que aprender a leer y escribir es, en las sociedades modernas desarrolladas, algo más que adquirir la capacidad de asociar sonidos y grafías o de interpretar y utilizar un código” (p.42).

En la práctica pedagógica se plantearon dos categorías: la lectura y la escritura. La lectura dada como un proceso mecánico de práctica diaria para el mejoramiento en la fluidez, uso de signos ortográficos, puntuación, ritmo y tono. La escritura guiada hacia el proceso de la producción de textos teniendo en cuenta tres subcategorías: cohesión, convencionalidad y coherencia.

La didáctica fue aplicada a 24 estudiantes del grado cuarto de una zona urbana. Para la sistematización de los datos en la escritura se tomó una muestra de un 41% de esa totalidad, seleccionado aleatoriamente para garantizar la veracidad de los resultados. Para la lectura se tomó la totalidad de estudiantes pero sin aludir datos específicos de cada uno.

4.3.1 La lectura

Durante el proceso se llevaron a cabo muchas lecturas especialmente del género narrativo, con una intensidad de alrededor de 15 minutos diarios. Con ellas se evaluó principalmente la forma de leer de los estudiantes. De la misma manera se aplicaron diferentes modalidades de lectura (silenciosa, grupal, individual, por turnos, grupal e individual, comentado y modelado).

Para evaluar de forma cuantitativa el proceso de lectura se elaboró una lista de chequeo con criterios específicos (Anexo C). Se realizaron tres pruebas en el lapso de la intervención: prueba inicial, prueba intermedia y prueba final que arrojaron los siguientes resultados:

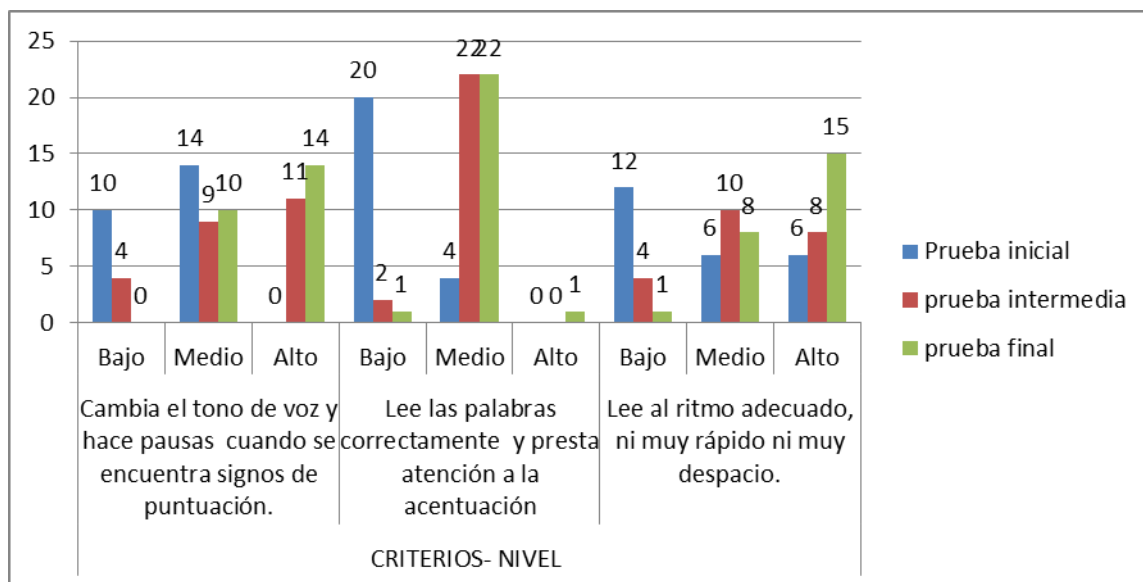


Fig.1. Gráfica de datos de lista de chequeo de lectura. (Anexo C)

En el análisis de los datos, respecto al primer criterio es evidente que en la prueba inicial se ve reflejado entre los niveles bajo y medio pero se logra mejorar en la tercera prueba aumentando el nivel entre medio y alto. Es decir, catorce de los 24 estudiantes logran llegar al nivel alto o cambiar el tono de voz y hacer pausas cuando encontraban signos de puntuación.

En el segundo criterio, **lee las palabras correctamente y presta atención a la acentuación**, de igual forma se verifica que 20 de los estudiantes estaban en un nivel bajo, es demasiado fuerte la lectura errónea de palabras, pero en la prueba intermedia y final se logra mejorar el proceso, es decir, 22 de los 24 estudiantes pasan a un nivel medio y alto.

En el último criterio, 12 de 24 estudiantes leen a un ritmo adecuado en la primera prueba, pero 15 de los 24 logran mejorar el ritmo de lectura hasta un nivel alto en la última prueba.

En resumen, el nivel de lectura mecánica se logra mejorar en la mayoría de los estudiantes, aunque también se evidencia que algunos de ellos quedaron en un nivel medio en el proceso por lo que es necesario darle continuidad al proceso. También se resalta que entre los mismos estudiantes ya son capaces de reconocer sus propios errores y los de los demás como se menciona en el diario de campo: *Pero además en los momentos de aplicar la evaluación ellos mismos piden la palabra para saber en qué está fallando el compañero. En el transcurso de las lecturas yo voy escribiendo las observaciones y al final les digo que está bien y en qué está fallando...E.7 dice: profe, yo le digo que está haciendo mal E.21: lee muy bajito.. pasa derecho en los puntos (Diario de campo, 10/10/2017)*

4.3.2 La escritura

La escritura dada como producción de textos estuvo enmarcada en el análisis de tres sub-categorías: cohesión, coherencia y convencionalidad. La evaluación de las producciones de los estudiantes fue netamente formativa para respaldar el desafío que propone Lerner (2001):

Lograr que la escritura deje de ser en la escuela sólo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo -por experiencia, no por transmisión verbal, que es un largo y complejo proceso constituirlo por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión. (p.41)

4.3.2.1 Análisis de la producción textual

Para determinar los resultados del proceso de la producción textual se hizo el análisis respecto a las tres sub-categorías mencionadas anteriormente (Cohesión, coherencia y convencionalidad) y con base en la revisión de tres borradores y el escrito final de los textos realizados por los estudiantes dentro del aula.

4.3.2.2 Convencionalidad

De la convencionalidad en la producción textual tomada desde el indicador: *El estudiante hace uso de signos de ortográficos y de acentuación*, se puede mencionar lo siguiente:

•**Primer Borrador:** Casi la totalidad de los escritos presentan ausencia notoria de los signos de puntuación y acentuación o errores ortográficos. A manera de ejemplo:

E. 8. Hizo la narración en un párrafo y usó una coma y un punto pero mal usado.

Bastantes errores. *osera que no han punido. Y en es hueco havia mucha plata se conpro cinco cajas de atun y de pescado y se fue[...]*

E.10. Usa algunas comas, puntos y tildes aunque no siempre correctamente. *Un día muy caluroso el león, era el presidente del bosque, quiso decirles a los demas animales, ustedes tienen que cumplir las reglas que les de. Chispita.*

•**Segundo borrador:** Después de haber realizado revisión del primer borrador, se hacen observaciones generales a los estudiantes para que apliquen los conocimientos adquiridos, es decir, que hagan uso de puntos seguidos, puntos apartes, signos de admiración y de interrogación, guiones, rayas y por supuesto las tildes. En este segundo borrador se evidencia que ya aumenta el número de puntos seguidos, puntos aparte y algunos signos de admiración o de interrogación para organizar mejor el texto.

E.3. Usa los puntos para hacer oraciones y formar los párrafos. Omite todas las tildes

Entonses los animales aprovecharon que la señora estaba en la quebrada y sacaron el gato del costal. La señora siguió muy furiosa y le enpeso a tirar piedras . a todos los animales

Y los aimales le empezaron a tirar los frutos. Todos se siguieron burlando.

Ella se dio por vensida y grito ;me doy por vensida!. Ella lloraba y lloraba.

Los animales al ver que ella lloraba los animales dijeron de tirar frutos.

E.5. Hace uso de puntos seguidos y comas para formar las oraciones, puntos apartes para formar los párrafos. Hace mal uso de la r y comete bastantes errores en la ortografía.

La gallina lo criticaba, cada vez que lo miraba se le burlaba, al ver el perro que se le vorlaban se puso a llorar. La gallina muerta de la risa le dijo, eres un lloron no sirves para nada.

El perro se secó las lagrimas y le dijo ¡vasta no voy a permitir que me sigas disiendo esas cosas!.

La gallina se sorprendio cuando el perro le contestó de esa forma. La gallina le dijo ¡tan lloron, tan orejon te atreves a responderme de esa forma le contesto el perro ¡si!. la gallina cada vez se sorpendia mas entonces el pero mostrabra sus colmillos y la gallina le enpezo a teneme miedo y le pidio perdon por todo lo que ahia dicho.

• **Tercer borrador:** La revisión es personalizada en el último borrador, es decir, a la par docente-estudiante hacen lectura general del texto, se completan los sucesos y se da orden tanto de fondo como de forma a la producción textual. En este se aplica casi la totalidad de convencionalidad necesaria para que el texto pueda ser transcrito a limpio.

E.22. Usa los puntos, las comas para formar oraciones y párrafos más cortos. Usa otros signos que le dan elegancia al texto *Los dos gatos se pelearon por su novia ¡ paren la pelea! dijo la gata y por accidente mataron la gata. Mi gato regreso muy triste a la casa, yo le dije ¿Qué pasa? y el respondió: yo maté a mi novia.*

El gato se volvió grosero conmigo, pero yo trataba de ayudarlo. El gato no comia y no dormia. Yo le dije: ¡calmate por favor!...

E.10. Desarrolla las ideas en varios párrafos para usar puntos seguidos y puntos apartes. Hace uso correcto de signos de puntuación y acentuación.

Hace mucho tiempo, Chispita mi gata vivía en el bosque. Ella es de color gris, pequeño, muy inteligente y tierno pero es muy mandona. Chispita se creía la reina del bosque y quería que todos los animales cumplieran sus reglas.

Unos animales se habían acostumbrado y otros estaban cansados de que no podían opinar ni hacer cosas que ellos quicieran hacer. El león estaba muy bravo porque el había sedido el trono y ella no lo estaba haciendo bien y el bosque se estaba desorganizando.

Sin embargo el león siendo un buen líder llamó a chispita y le dijo:

- Amiga mia, creo que estas haciendo el trabajo mal! Tienes que dejar que los demas opinen, que te ayuden, que te colaboren.!Controlate!.

Chispita la escuchó pero...

•**Escrito final:** En el escrito final se evidencia que a pesar de que en el último borrador había aplicabilidad casi total de convencionalidad, los estudiantes vuelven a recaer en errores ya corregidos u omiten ortografía y signos.

E.1 Transcribe casi de forma correcta el escrito aunque omite una que otra tilde y que ya había aplicado en el último borrador. Tercer borrador: Así que les prometió darle mucha comida.

Escrito Final: Asi que les prometio darle mucha comida.

E. 3. No transcribe algunos signos y ortografía que en el último borrador se habían usado. Tercer borrador: *Un elefante le gritó: - ¡Nooo, no, no lo mates!, ella no le hizo caso y lo siguió ahogando.*

Escrito final: *Un elefante le grito noooo, no lo mates, ella no le hizo caso y lo siguio ahogando.*

Finalmente, es indiscutible que las creaciones de textos necesitan acompañamiento individual durante todo el proceso, que si los estudiantes escriben solos es muy probable que a pesar de tener claros los conocimientos teóricos al momento de la aplicabilidad se alteren los resultados. Hay un hábito de poco uso o mal uso de convencionalidad en los escritos incluso en los docentes suele suceder que cometan errores tanto de redacción como de gramática.

4.3.2.3 Coherencia y cohesión

Estos dos aspectos se toman integrados porque en la coherencia se analiza a fondo todo el texto y en la cohesión se examinan que las oraciones estén bien formadas para constituir los párrafos y el texto en sí.

En el primer borrador es seguro que todos los textos presentan errores, usan los conectores pero de forma errónea o repetitiva, construyen todo el texto en uno o dos párrafos, dentro de los párrafos no hay oraciones bien estructuradas, no hay secuencia lógica, etc. El siguiente es el ejemplo de una oración. El texto fue construido en dos oraciones.

E.3.Habia una vez un gato que se llamaba moñongo, que vivia con la señora Flor un dia ella se canso que el gato comia y comia como si nunca hubiera comido entonces moñongo estaba jugando con un titere, la señora se lo llevo entre un costal para una quebrada entonces lo metio de cabeza a la quebrada entonse le grito el elefante ¡no!no lo metes le dijo el elefante entonces ella no le hizo caso y lo siguio aogando.

En el segundo borrador se ve que los estudiantes analizan su texto y empiezan a hacer oraciones más cortas y a separar por párrafos los hechos. La mayoría de ellos para darle estructura hicieron en un párrafo el inicio, en otro el desarrollo y en otro el final. En este segundo borrador los estudiantes aplican las sugerencias individuales del primer borrador y en la medida

que avanzan se les van dando pautas para borrar y modificar sobre él. En este borrador el texto aún no es entendible.

E24: Párrafo uno: Hace mucho tiempo un gato decía en un lago...**párrafo dos:** ¡o conque tragiste ese gato! Dijo el papá, lo voy a matar a golpes, ¡no papà!... **Párrafo tres:** el niño volbio a donde habia encontrado el gato...

En general, a los estudiantes se les dificulta escribir, leer para revisar y volver a escribir, por eso se opta finalmente por hacer la revisión a la par con ellos y surge el tercer y último borrador. Esto permite que cada trozo de texto se lea, se relea, se borre, se vuelva a escribir para construir las oraciones y párrafos conservando de manera organizada sus ideas con el uso correcto de diferentes clases de palabras según la necesidad del texto (pronombres, sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, conectores).

Como resultado final ya hay una producción textual, una fábula con cierta calidad comunicativa, gramaticalmente adecuada y con una ilustración descriptiva según el párrafo que completa el hecho comunicativo para los demás.

E16: Párrafo 1: Mi tortuga es color café, tiene ojos verdes, patas muy anchas y ágiles, sonrío mucho, tiene muchos amigos y se llama Lisa. Ella vive en una finca cerca al pueblo con el que esta haciendo este escrito y sus amigos Ringo el perro, Jerry el ratón... **Párrafo 2:** En la finca vecina viven las hormigas en sus grandes castillos de tierra, les encanta molestar a Lisa. Cuando ella sale a... **Párrafo 3:** Paso el tiempo y la situación se complicaba cada día más, Lisa, Ringo, Jerry y Flor hicieron un plan: - Lisa sale a...**Párrafo 4:** Las hormigas al versen derrotadas...**Párrafo 5:** Las hormigas daban las gracias a Lisa y...

Producción escrita: Lisa la tortuga. Texto completo (Anexo G)

4.3.2.4 Estructura y elementos

En cuanto a la estructura de la fábula como obra del género narrativo es fácil notar que en el primer borrador ninguno de los estudiantes logró producir su escrito con la estructura y los elementos que lo constituyen. En el segundo borrador algunos lograron separar párrafos para incluir el inicio, el desarrollo, el desenlace e incluir algunos elementos. En el tercer borrador todos lograron establecer la estructura e incluir los elementos básicos (personajes principales, personajes secundarios, personificaciones, espacio, moraleja). Esto se logró porque hubo acompañamiento total para cada estudiante en la revisión del texto.

4.4 Conclusiones

En el propósito esencial de la intervención, enmarcado en el mejoramiento de la lectura y la escritura, se evidenciaron resultados favorables según su análisis final, de ahí que la lectura y escritura sean un instrumento vital para el proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos de los estudiantes en todos sus ámbitos. Este proceso está inmerso en el aula y más allá de ella, pero es el docente dentro del aula el que acompaña y construye ese proceso de lectura y producción de textos para mediar entre el mundo escolar y el mundo exterior.

Los estudiantes llegan a comprender cómo el lenguaje escrito representa sus pensamientos, ideas, sentimientos, vivencias, gustos y exteriorización de su imaginación después de vivir un proceso significativo de lectura y escritura dentro del aula, de ahí que enseñar a leer y a escribir con significado es dejar huella en el pensar de los estudiantes.

La buena labor docente exige planear desde las necesidades, contextos, gustos y conocimientos previos de los estudiantes para construir aprendizajes totales y no parciales.

Planear desde los pre-saberes, pasando por la construcción y aplicación de nuevos aprendizajes es también planear la evaluación como parte formativa e integral al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hacer desde las prácticas pedagógicas un pare auto-evaluativo y auto-reflexivo es también pensar en calidad educativa, pues desde la autoevaluación y autorreflexión del quehacer docente se pueden extraer las fortalezas para multiplicarlas y redimensionar las debilidades para tomarlas como oportunidades de cambios.

Dentro de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes el docente actúa como modelo, para ser modelo debe asumir conocimientos, criterios y didácticas que hagan de esas prácticas un proceso acertado.

La transversalización es una forma para consolidar los aprendizajes, como experiencia la integración de la lectura y la escritura de fábulas con las ciencias, las artes, la ética y hasta el trabajo cooperativo que encerró el proceso , especialmente el de escritura, hace que la enseñanza-aprendizaje sea integral y que el estudiante se forme competente frente a cualquier área del conocimiento.

4.5 Recomendaciones

La evolución de la lectoescritura como proceso comunicativo es un camino muy largo y difícil de caminar. De ahí que se hace necesario que en el aula se lleve ese proceso de manera continua y permanente desde sus primeros grados, revisando la didáctica acorde al grupo y al individuo.

El escritor es el primero que lee su obra, al convertir al estudiante en escritor entonces se convierte en un lector motivado, lo que se recomienda entonces es motivar a la lecto-escritura a través de sus propias historias o creaciones.

El docente debe ser modelo para los estudiantes, por eso es preciso leer y escribir con ellos en el aula partiendo de una planeación que dé cuenta de las emociones, gustos, contexto, cultura, pre saberes, necesidades tanto individuales como grupales de los educandos y por ende de una formación de conocimientos de los profesores.

Integrar los procesos, es decir, permitir que los estudiantes hagan un acercamiento a la comprensión de los fenómenos desde diferentes áreas del conocimiento. Cuando se habla de transversalizar el proceso lecto-escritor es quizás una de las formas más fáciles de abordar cualquier tópico, puesto que es necesario leer y escribir en todas las áreas para dar respuesta a las actividades propuestas.

5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de haber realizado un diagnóstico institucional, una intervención basada en teoría y práctica, un análisis de resultados obtenidos desde la experiencia en el aula y plantear unas recomendaciones para optimizar las prácticas pedagógicas, se procede a hacer una proyección a nivel institucional. Esta con el fin de dar continuidad al fortalecimiento del proceso de comprensión lectora y escritora a partir de las experiencias y conocimientos construidos, promoviendo el apoyo y vinculación de todos los docentes de la institución.

5.1 Justificación de la proyección

En la actualidad los seres humanos deben ser competitivos en una sociedad que les exige estar a la vanguardia de los constantes cambios que esta presenta. Por lo cual es pertinente desde el inicio de la primaria hasta la secundaria, que la escuela enfatice en la formación de seres integrales, capaces de desenvolverse de manera versátil en cualquier ámbito social al que se enfrente.

Si bien el hombre hace parte de un contexto social, con el cual interactúa y forma cultura, es preciso que desarrolle competencias comunicativas que le permitan establecer relaciones significativas con su entorno. Es por esto, que la lectura y la escritura son procesos fundamentales en la formación de todo ser humano, que le permitirá entender el mundo. Por ende, consideramos importante continuar implementando la didáctica trabajada durante la propuesta de intervención para el mejoramiento de la metodología de enseñanza-aprendizaje en escritura y lectura de textos con el propósito de fortalecer la comprensión y comunicación en los estudiantes. Igualmente se pretende proporcionar a los docentes de la institución educativa, herramientas metodológicas y didácticas que posibiliten fortalecer la práctica pedagógica y favorecer el proceso educativo a nivel institucional.

Es así como el grupo de estudiantes de la maestría proponemos el desarrollo de algunas actividades enfocadas a la lectura comprensiva de textos y a la producción textual, durante cuatro momentos específicos en el año escolar.

Primero, lectura de un texto, en donde inicialmente los estudiantes leerán para mejorar su fluidez con aspectos relevantes como: ortografía, signos de puntuación, adecuación (ritmo, tono, volumen), formas de lectura (silenciosa, modelada, individual, grupal, guiada). A continuación, se orientarán estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura para mejorar la competencia interpretativa en los estudiantes.

Segundo, representar la información comprendida de los textos leídos (resumen, organizadores gráficos, historietas y/o imágenes), teniendo en cuenta las ideas principales y

secundarias en su respectivo orden. Para lo cual se considera hacer uso de herramientas tecnológicas, siendo estas de gran agrado para los estudiantes en el trabajo en clase.

Tercero, lectura y análisis de algunos textos para luego desarrollar talleres, donde se trabajen los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico), los cuales serán diseñados y orientados a los estudiantes por las maestrantes. A partir del desarrollo de estas habilidades lograr que el estudiante inicie la escritura de un texto corto en el que se refleje sus argumentos, opiniones, comentarios, experiencias y aprendizaje.

Cuarto, en esta etapa se les da la posibilidad de que de forma autónoma seleccionen la clase de lectura según su interés. Para lo cual se hará una visita guiada a la biblioteca municipal, para que tengan accesos a diferentes textos. Posteriormente se brindarán las orientaciones a los estudiantes para la construcción de un texto mejor estructurado (cuento, texto expositivo o argumentativo).

La lectura y escritura estará guiada por parámetros específicos que serán analizados y unificados con los docentes competentes. Al finalizar cada periodo se recolectaran los escritos que posteriormente serán seleccionados por sede y socializados con los estudiantes y docentes de la institución.

5.2 Plan de acción

Objetivo general

Fortalecer en los estudiantes de la I.E.D Antonio Nariño las competencias comunicativas a través de la lectura y escritura por medio de estrategias que motiven el proceso de enseñanza –

aprendizaje, para el mejoramiento en el rendimiento académico y a su vez la calidad educativa institucional.

Objetivos específicos

Propiciar espacios que permitan el acceso a libros y materiales para el mejoramiento de la comprensión lectora y producción textual.

Crear estrategias de evaluación por medio de las cuales se identifiquen los resultados obtenidos y a partir de estas diseñar acciones para subsanar las falencias.

Mejorar las prácticas en el aula de clase a fin de garantizar el aprendizaje en los estudiantes.

Propuesta de plan de acción

ACCIÓN	TIEMPO		OBJETIVO	RESPONSABLE
	Inicio	Final		
Solicitud del permiso.	6/08/2018	10/08/2018	Gestionar con el rector de la institución el permiso para llevar a cabo las actividades propuestas.	Estudiante de la maestría.
Socialización de la propuesta con docentes.	27/08/2018	31/08/2018	Presentar la propuesta al rector y docentes de la institución.	Estudiante de la maestría.
Socialización de la propuesta con estudiantes.	3/09/2018	7/09/2018	Presentar la propuesta a los estudiantes de la institución y motivarlos a participar activamente.	Estudiante de la maestría.
Planeación de la primera etapa de clase.	08/01/2019	11/01/2019	Diseñar las actividades y estrategias que se trabajaran durante el primer periodo académico con los docentes del área.	Docentes del área de lengua castellano.

LEER Y ESCRIBIR PARA CONSTRUIR UN MUNDO DE FANTASÍAS Y REALIDADES-Flor Emilce Triana B.

Implementación de la primera etapa de clase.	14/01/2019	22/03/2019	Desarrollar lecturas guiadas en voz alta y mentalmente para mejorar la fluidez en la lectura y trabajar estrategias de comprensión de lectura.	Docentes del área de lengua castellana.
Planeación de la segunda etapa de clase.	25/03/2019	29/03/2019	Diseñar las actividades y estrategias que se trabajaran durante el segundo periodo académico con los docentes del área.	Docentes del área de lengua castellano.
Implementación de la segunda etapa de clase.	1/04/2019	7/06/2019	Realizar lecturas y trabajar estrategias de comprensión para representar la información a través de diferentes producciones.	Docentes del área de lengua castellano.
Planeación de la tercera etapa de clase.	10/06/2019	14/06/2019	Diseñar las actividades y estrategias que se trabajaran durante el tercer periodo académico con los docentes del área.	Docentes del área de lengua castellano.
Implementación de la tercera etapa de clase.	01/07/2019	06/09/2019	Desarrollar talleres que permitan mejorar los niveles de comprensión de lectura e iniciar el proceso de producción textual.	Docentes del área de lengua castellano.
Planeación de la cuarta etapa de clase.	09/09/2019	13/09/2019	Diseñar las actividades y estrategias que se trabajaran durante el cuarto periodo académico con los docentes del área.	Docentes del área de lengua castellano.
Implementación de la cuarta etapa de clase.	16/09/2019	8/11/2019	Desarrollar consulta y lectura libre de texto de su interés que contribuya en el proceso de escritura de un texto.	Docentes del área de lengua castellano.
Evaluación y socialización	18/11/2019	22/11/2019	Analizar los resultados obtenidos por los estudiantes durante cada proceso y socializarlos con el rector y los docentes de la institución, para identificar el impacto de las actividades y acordar estrategias de mejoramiento.	Docentes del área de lengua castellano.

5.3 Cronograma

PERIODOS ACADÉMICOS	ENE RO	FEBR ERO	MA RZO	AB RI L	MA YO	JU NI O	JU LI O	AGOST O	SEPTIE MBRE	OCT UBR E	NOVIE MBRE
Solicitud de permiso								6-10/08/2018			
Socialización a docentes								27-31/08/2018			
Socialización a estudiantes									3-7/09/2018		
Primero	08/01/2019		22/03/2019								
Segundo			25/03/2019			07/06/2019					
Tercero						10/06/2019			06/09/2019		
Cuarto									09/09/2019		08/11/2019
Evaluación y socialización											18 – 22/11/2019

REFERENCIAS

- Betancourt, M., Puche, M. (1997). *Reflexionando sobre nuestras concepciones*. Santafé de Bogotá: M.E.N.
- Carretero, M.(2001). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Carretero, M. (2007). *Competencias pedagógicas para el docente del siglo XXI. Conocimiento y aprendizaje*. México: editorial Larousse.
- Casanni, M. (1999).*Teoría y diseño curricular. Diseño y desarrollo de currículum*. México: Editorial Trillas S.A.
- Cassany, D., Luna, M., y Sans, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Grao.
- Castro, J. Correa, J. y Santiago, A. (1999).*Lingüística general y lingüística aplicada*. Bogotá: coedita.
- Centeno, R. (1994). *Habilidades comunicativas 5*. Bogotá, Colombia: Libros & libres S.A.
- Charria, M.E. (2008).*Prácticas letradas contemporáneas*. México D.F.: S.A. de C.V.
- Charria, M.E., Charria, M.J. ,González, A., Becerra, N. (2007). *Competencias pedagógicas para el docente del siglo XXI. La promoción de la lectura*. México, D.F: Larousse.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé,I. y Zabala, A. (2002) 13 ed. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Graó, de IRIF, S.L.
- Cooper, J.(1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, España: Visor.
- El congreso de la república de Colombia. (1994). *Ley general de educación*. [Ley 115, 1994, art.20].Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Isaza, B. & Castaño, A. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica en el segundo ciclo*. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá: Editorial Kimprés, Ltda.
- Lerner, D.(2001).*Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C.,(comp). (2006).*Enseñar Lenguaje para aprender a comunicar (se)*. La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas. Vol.I. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lopez, Y., Muñoz, L., Agudelo, D., Cajiao, F., Reyes, Y. y Burgos, C. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Maqueo, A. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México: Limusa – Universidad Nacional Autónoma de México.
- PEI. *Proyecto educativo institucional*, (2014). Institución Educativa Departamental Antonio Nariño.
- Santiago, A., Castillo, M. y Mateus, G. (2015). *Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición*. Universidad Pedagógica Nacional: Alejandría.
- Sarramona, J. (2000).*Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel, S.A.

ANEXOS

ANEXO A

**I.E.D ANTONIO NARIÑO-SEDE POLICARPA SALAVARRIETA 2017
FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE TRABAJO INDIVIDUAL**

FECHA _____ ÁREA _____ PERIODO _____
NOMBRE _____






ALTO



MEDIO



BAJO

CRITERIO			
Coloco empeño para realizar mi trabajo.			
Presento el trabajo terminado y oportunamente.			
Participo activamente en las actividades propuestas.			
Ayudo a mantener el orden y disciplina de la clase.			
Soy tolerante con las opiniones de mis compañeros.			
Estoy atento a las explicaciones del profesora y pregunto cuando no entiendo.			

CORNISA

ANEXO B

I.E.D. ANTONIO NARIÑO –SEDE POLICARPA SALAVARRIETA 2017

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE TRABAJO EN EQUIPO

FECHA _____ NOMBRE DEL GRUPO _____

No.	GRUPO	CRITERIOS														
		Participa de forma activa en el trabajo asignado			Aporta ideas para el desarrollo de la actividad			Respeta los acuerdos tomados al interior del grupo.			Se preocupa por los resultados del trabajo.			Respeta a sus compañeros como personas diferentes.		
		-	+-	+	-	+-	+	-	+-	+	-	+-	+	-	+-	+
1																
2																
3																
4																
5																
6																

ANEXO C
LISTA DE CHEQUEO PARA LA LECTURA- GRADO CUARTO- POLICARPA SALAVARRIETA 2017

LECTURA 1 _____ LECTURA 2 _____ LECTURA 3 _____

FECHA/ No. De LECTUR A	ESTUDIANTE S	CRITERIOS																	
		INTERÉS						EXPRESIÓN						RITMO			COMPRESIÓN		
		Mantiene la atención en la lectura.			Muestra seguridad y confianza en su nivel de lectura.			Cambia el tono de voz y hace pausas cuando se encuentra un punto o una coma.			Lee las palabras correctamente y presta atención a todos los signos de puntuación y ortográficos.			Lee al ritmo adecuado, ni muy rápido ni muy despacio.			Comprende lo que ha leído y se evidencia a través de la oralidad o de la escritura.		
1																			
2																			
3																			

Lector Regular

Lector Bueno

Lector excelente

ANEXO D

MATRIZ DE OBSERVACIÓN

Este instrumento tiene como propósito recopilar información respecto a los procesos en las prácticas pedagógicas del docente permitiendo el análisis y reflexión frente a cada una de las acciones que fortalecen u obstaculizan dichos procesos.

Al realizar una observación detallada y reflexionar frente al desarrollo de la clase marque con una X la valoración correspondiente, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1 siempre 2 casi siempre 3 casi nunca 4 nunca

Datos generales						
Institución Educativa: _____ Sede: _____ Fecha: _____ Grado: _____						
Tiempo: _____ Hora inicio: _____ Hora finalización: _____						
Docente observado:						
Docente observador:						
Objetivo o propósito de la clase:						
Factores	Criterios	Valoración				
		1	2	3	4	5
Planeación y organización	Se apoya de un instrumento (formato de planeación) como guía en el desarrollo de la clase.					
	El docente presenta a los estudiantes los criterios de evaluación que se abordarán en el desarrollo de la clase.					
	Desde el inicio, el docente presenta a los estudiantes el objetivo y la temática de la clase					
Desarrollo	Se evidencia continuidad en las actividades planteadas.					
	Existe dominio de la temática por parte del docente.					
	El docente permite la activación de saberes previos en los educandos.					

	El docente permite un aprendizaje autónomo en el educando.					
	Se tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.					
	Los conceptos y términos utilizados son acordes con el grado de escolaridad.					
Recursos	Los recursos utilizados en el desarrollo de la clase son pertinentes.					
	Utiliza diferentes espacios del medio para el desarrollo de las actividades.					
Clima escolar	En el aula de clase se evidencia el respeto y la solidaridad durante el desarrollo de las actividades.					
	Se permite la participación activa de los estudiantes.					
	Se evidencia una buena relación entre docente y estudiante.					
Evaluación de los aprendizajes	Se da a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación frente al desarrollo de las actividades planteadas.					
	La evaluación es coherente con el objetivo y el desarrollo de la clase.					
	La evaluación es utilizada como medio de retroalimentación y posibles mejoras frente a los procesos de enseñanza aprendizaje.					
Reflexión frente a lo observado						
Aspectos a mejorar en la clase						
Observaciones						

ANEXO E

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DE PRIMARIA

La siguiente encuesta tiene como fin identificar los aspectos que te interesan como estudiante respecto a las clases y al docente.

Las preguntas tienen 5 opciones de respuesta, señala con una X la que consideres representa tu opinión frente a las siguientes afirmaciones. Para ello, asigna una valoración de 1 a 5, donde 1 es la puntuación más baja y 5 la más alta.

Género: Masculino _____ Femenino _____ Edad: _____

Grado que cursa: _____ I.E.D.: _____ Sede: _____

	Aspectos que más te interesan de la clase y del docente.	1	2	3	4	5
1	La relación que hay entre el profesor y los estudiantes, es cordial, me genera confianza y bienestar.					
2	La forma como explica el profesor y las herramientas que usa para desarrollar las clases.					
3	El profesor desarrolla actividades interesantes, que son de mi agrado.					
4	El profesor convierte los errores en oportunidades de aprendizaje.					
5	El profesor hace repaso de los temas vistos en clase para que yo supere mis dificultades.					
6	El docente reconoce mis logros y avances en las clases.					
7	El docente se preocupa porque yo aprenda.					
8	Existe relación de temas con varias asignaturas.					
9	Las tareas que deja el profesor ayudan a reforzar los temas vistos en clase.					
10	Las evaluaciones que nos hace el profesor son iguales a los temas trabajados.					

“Muchas gracias por tu colaboración”

ANEXO F

DIARIO DE CAMPO

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTA L ANTONIO

SEDE POLICARPA SALAVARRIETA

SESION:		FECHA:
OBJETIVO:		
DESCRIPCION	DIA 1 Tiempo :	
	DIA 2 Tiempo:	
REFLEXION:		
EVALUACION:		
ESTRATEGIA DE MEJORAMIENTO:		

NC: Nota de campo NP: Nota de personal NM: Nota metodológica NT: Nota teórica

ANEXO G

PRODUCCION DE TEXTO

TEXTO COMPLETO. TERCER BORRADOR

LISA LA TORTUGA

Mi tortuga es de color café, tiene ojos verdes, sonríe mucho, patas muy anchas y ágiles, tiene muchos amigos y se llama Lisa. Ella vive en una finca cerca al pueblo con el que esta haciendo este escrito y sus amigos Ringo el perro, Jerry el raton y Flor la guacamaya. A mi tortuguita le gusta tomar un año de sol todos los días en el patio de mi casa.

En la finca vecina viven unas hormigas en sus grandes castillos de tierra. Les encanta molestar a Lisa. Cuando ella sale a tomar el sol las hormigas corren de inmediato a empujarla, a burlarse de ella y a gritarle palabras ofensivas: ¡ tortuga lenta, enana, gordiflona!.

Lisa llora pero ya esta cansada, a sus amigos ya les molesta las insolencias de las hormigas pero todos son pasivos.

Paso el tiempo y la situación se complicaba cada día mas, Lisa, Ringo, Jerry y Flor hicieron un plan:

_ Lisa sale a tomar el sol, las hormigas vienen a molestarla, mientras tanto Ringo y Jerry derrumban sus castillos, Flor llama a todos sus amigos que vuelan. Las aves las atacan con sus peludas patas y sus ferozes picos, las hormigas corren a sus castillos. – Oh no, dónde estan nuestras casas! Todas gritan desesperadas. Las aves no dejan de atacarlas, obedecen ordenes de Flor. Ringo, Jeery y Lisa observan desde la loma.

Las hormigas al verse derrotadas pedían ayuda: ¡auxilio!, ¡Lisa ayudenos!. Lisa grito a Flor que las dejaran en paz, de inmediato Flor dio la orden a las aves que se retiraran.

Las hormigas daban las gracias a Lisa y prometieron no molestarla nunca más. Finalmente Ringo, Jerry y Flor ayudaron a construir nuevamente sus castillos. De vez en cuando las visitaban y jugaban mientras Lisa hacía lo que más le gustaba: tomar el sol.

FIN