

## RAE

- 1. TIPO DE DOCUMENTO:** Proyecto de grado para obtener el título de ESPECIALISTAS EN DIDÁCTICA DE LECTURAS Y ESCRITURAS CON ÉNFASIS EN LITERATURA.
- 2. TÍTULO:** ESTRATEGIAS DE LECTOESCRITURA Y SU ÉXITO O FRACASO EN UN GRUPO EXPERIMENTAL Y TRES GRUPOS CONTROL EN ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA EN LA IED JUANA ESCOBAR.
- 3. AUTORES:** Mateus Chacón Luz Astrid, Escobar Alarcón Daniela, Mendoza Ávila Diana María, Guerrero Barreto Marcela, Gutiérrez Castaño Manuel Felipe.
- 4. LUGAR:** Bogotá, D.C.
- 5. FECHA:** Diciembre de 2013
- 6. PALABRAS CLAVES:** Habilidades Comunicativas, Estrategias de lectoescritura, Grupos Control , Grupo Experimental, Subgrupo Experimental, Institución Educativa Distrital Juana Escobar.
- 7. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** La investigación es un estudio de caso comparativo en la Institución Educativa Distrital Juana Escobar, en los cursos de cuarto grado de primaria, en el cual, se realiza un contraste entre un escenario socialmente homogéneo, en relación con tres niveles de comparación; grupos control, grupo experimental y subgrupo experimental. Comprende un diagnóstico, la implementación de algunas estrategias de lectoescritura para potencializar el desarrollo de las habilidades comunicativas y el análisis de tres instrumentos de medición; una prueba inicial, intermedia y final para determinar el éxito o fracaso de las estrategias en el desempeño académico de los estudiantes.
- 8. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN:** Línea de investigación de la USB: Práctica educativa
- 9. FUENTES CONSULTADAS:** Ferreiro, E., et al, (1998). *Caperucita roja aprende a escribir: estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gesida, Ferreiro, E., (1990). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (7<sup>a</sup> Ed.). México: Siglo veintiuno, Jolibert, J., (2002). *Formar niños lectores de textos*. (8<sup>a</sup> Ed.). Ediciones Dolmen: Santiago de Chile, Jolibert, J., (2002). *Formar niños productores de textos*. (8<sup>a</sup> Ed.). Ediciones Dolmen: Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.Santiago de Chile, Mockus, A., (1995). *Las Fronteras de la Escuela*. Bogotá: Magisterio, Smith, F., (1983). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas, Van Dijk, T., (1992). *La ciencia del texto*. (3<sup>a</sup> Ed.). Barcelona: Paidós.
- 10. CONTENIDOS:** No se desconoce que dentro del contexto colombiano coexiste toda una serie de conflictos dentro del marco educativo, uno de los que hace mayor resonancia en este sentido corresponde a las dificultades en torno a la lectoescritura de

los estudiantes, Por consiguiente, tras diagnosticar el escenario y su contexto, se diseñaron y posteriormente, se implementaron algunas estrategias metodológicas complementarias para el curso 404 de la IED Juana Escobar, que pretenden generar mayor impacto y efectividad frente a las prácticas pedagógicas regulares, que se ven expuestos los estudiantes de acuerdo con el diseño curricular de la institución. El presente estudio de caso, se contrastó en tres niveles de comparación entre la población objetivo, el curso 404, denominado *Grupo Experimental*; con un subgrupo experimental del mismo curso, que recibió un seguimiento especializado, y finalmente, con los tres cursos de cuarto de primaria de la escuela, llamados en este trabajo de *Grupos de Control* y que no recibieron apoyo adicional con estrategias de lectoescritura complementarias.

**11. METODOLOGÍA:** La presente investigación es de metodología mixta: cuantitativa y cualitativa, en cuanto a las manipulaciones de las variables, y de carácter experimental en cuanto a su diseño y contexto. Este tipo de investigación determinará los pasos a seguir en el estudio, los instrumentos a utilizar y el análisis de los datos. La intervención se realizara dentro de la Institución Educativa Distrital Juana Escobar, mediante un *Estudio de Caso Comparativo*, que pretende contrastar entre sí un escenario específico, como son los cuartos grados de la Institución, siendo el curso 404 nuestro correspondiente grupo experimental, el cual se somete a un proceso de lectoescritura desarrollado a partir de un diseño, ejecución y análisis de estrategias que pretenden mejorar la calidad de la lectoescritura de los estudiantes.

**12. CONCLUSIONES:** El objetivo fundamental se cumplió, puesto que se muestra un incremento satisfactorio, a pesar del corto periodo en el que estuvieron expuestos los grupos experimental y subgrupo experimental a las estrategias de lectoescritura, se logró incidir en la construcción cognitiva de los estudiantes, esto lo confirmamos cuando observamos que la muestra se comportó de manera coherente desde el punto de vista matemático estadístico en la medida en que los cuatro cursos mantienen más o menos la tendencia de crecimiento.

De acuerdo con la comparación entre los desempeños en la comprensión y producción textual de las habilidades comunicativas, concluimos que las estrategias generaron un impacto de éxito rotundo en los estudiantes intervenidos con respecto a los tres grupos control, dado que crece más que proporcionalmente, teniendo en cuenta la homogeneidad de los cuatro cursos, por tal razón, el diseño e implementación de las estrategias de comprensión y producción textual, fortalecieron las habilidades comunicativas del grupo experimental que fueron evaluadas a partir del seguimiento dado en la aplicación de las pruebas en tres momentos diferentes del tiempo de intervención.



**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICAS PARA LA LECTURAS Y LA  
ESCRITURAS CON ÉNFASIS EN LITERATURA  
BOGOTÁ  
2013**

**ESTRATEGIAS DE LECTOESCRITURA Y SU ÉXITO O FRACASO EN UN  
GRUPO EXPERIMENTAL Y TRES GRUPOS CONTROL EN ESTUDIANTES DE  
CUARTO GRADO DE PRIMARIA EN LA IED JUANA ESCOBAR.**

**LUZ ASTRID MATEUS CHACÓN  
DANIELA ESCOBAR ALARCÓN  
DIANA MARÍA MENDOZA ÁVILA  
MARCELA GUERRERO BARRETO  
MANUEL FELIPE GUTIERREZ CASTAÑO**

**DIRECTOR DR. ENRIQUE FERRER CORREDOR**

**“El fin está allí donde partimos”**

## TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1: IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO.....	9
1.1 Descripción del proyecto.....	10
1.2 Introducción .....	11
1.3 Planteamiento del problema.....	13
1.4 OBJETIVOS .....	15
1.4.1 Objetivo General .....	15
1.4.2 Objetivos específicos.....	15
1.5 Justificación. ....	16
1.6 Población.....	17
CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO .....	20
LECTOESCRITURA EN EL ÁMBITO COMUNICATIVO.....	20
2.1 Lectura y escritura.....	22
2.2. Estrategias de lectoescritura.....	23
2.3. Nivel de análisis textual.....	25
2.3.1 El texto.....	25
2.3.2 La oración .....	26
2.3.3 La Palabra. ....	28
2.4 Nivel pragmático .....	31
2.4.1 Ortografía .....	31
2.4.2 Puntuación .....	33
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO. ....	36
3.1 Tipo de proyecto de investigación. ....	36
3.2 Periodo y lugar de la investigación.....	38
3.3 Fases del proyecto de investigación.....	38
3.3.1 Prueba de diagnóstico inicial.....	38
3.3.2 Primera fase implementación estrategias de lectoescritura. ....	39
3.3.3 Fase Prueba Intermedia .....	48
3.3.4 Segunda fase implementación estrategias de lectoescritura. ....	48
3.3.5 Fase prueba final .....	51
3.4 Criterios de confiabilidad y validación. ....	52

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	54
4.1 Análisis cualitativo.....	54
4.2 Análisis cuantitativo .....	55
4.2.1 Análisis del comportamiento de los grupos control, grupo experimental y subgrupo experimental. ....	56
4.2.2. Análisis del comportamiento por cada grupo. ....	58
4.3. Análisis grupo y subgrupo experimental.....	59
4.4. Análisis de las desviaciones estándar.....	61
4.5 Análisis por componentes gramaticales.....	64
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES .....	65
BIBLIOGRAFÍA.....	69
ANEXOS .....	74
PRUEBAS.....	75
BITACORAS .....	96

## **ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS**

### **CUADROS**

CUADRO # 1: Competencias y conocimientos lingüísticos.

CUADRO # 2: Cuadro sesión 1 de estrategias de lectoescritura.

CUADRO # 3: Cuadro actividad 1, sesión 2 de estrategias de lectoescritura.

CUADRO # 4: Cuadro actividad 2, sesión 2 de estrategias de lectoescritura.

CUADRO # 5: Cuadro actividad 1, sesión 3 de estrategias de lectoescritura.

CUADRO # 6: Cuadro actividad 2, sesión 3 sesión 1 de estrategias de lectoescritura.

CUADRO # 7: Cuadro sesión 4 de estrategias de lectoescritura.

CUADRO # 8: Cuadro sesión 5 de estrategias de lectoescritura.

CUADRO # 9: Cuadro sesión 6 de estrategias de lectoescritura.

### **FIGURAS**

Figura # 1: Mapa localidad 4, San Cristóbal.

### **GRÁFICOS**

Gráfico # 1: Tendencia de promedios grupos control, grupo y subgrupo experimental.

Gráfico # 2: Tendencia del grupo experimental y subgrupo experimental.

Gráfico # 3: Tendencia de promedios grupo experimental.

Gráfico # 4: Desviación estándar grupo control 401.

Gráfico # 5: Desviación estándar grupo control 402.

Gráfico # 6: Desviación estándar grupo control 403.

Gráfico # 7: Desviación estándar grupo experimental 404.

Gráfico # 8: Resultados por componentes gramaticales.

## **Resumen**

La investigación es un estudio de caso comparativo en la Institución Educativa Distrital Juana Escobar, en los cursos de cuarto grado de primaria, en el cual, se realiza un contraste entre un escenario socialmente homogéneo, en relación con tres niveles de comparación; grupos control, grupo experimental y subgrupo experimental. Comprende un diagnóstico, la implementación de algunas estrategias de lectoescritura para potencializar el desarrollo de las habilidades comunicativas y el análisis de tres instrumentos de medición; una prueba inicial, intermedia y final para determinar el éxito o fracaso de las estrategias en el desempeño académico de los estudiantes.

## **Palabras Claves**

**Habilidades Comunicativas – Estrategias de lectoescritura – Grupos Control – Grupo Experimental – Subgrupo Experimental - Institución Educativa Distrital Juana Escobar**



## CAPÍTULO 1: IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

<b>TÍTULO DEL PROYECTO</b>	<b>Estrategias de lectoescritura y su éxito o fracaso en un grupo experimental y tres grupos control en estudiantes de cuarto grado de primaria en la IED Juana Escobar.</b>
<b>PERIODO</b>	<b>Febrero 2013-Noviembre 2013</b>
<b>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>Práctica Pedagógica</b>
<b>DIRECTOR DEL PROYECTO</b>	<b>Dr. Enrique Ferrer Corredor</b>
<b>INVESTIGADORES</b>	<b>Luz Astrid Mateus Chacón Daniela Escobar Alarcón Diana María Mendoza Ávila Marcela Guerrero Barreto Manuel Felipe Gutiérrez Castaño</b>
<b>LUGAR</b>	<b>Grado 404 Jornada Tarde de la IED Juana Escobar, Bogotá, localidad 4<sup>ta</sup> San Cristóbal.</b>

## 1.1 Descripción del proyecto

No se desconoce que dentro del contexto colombiano coexiste toda una serie de conflictos dentro del marco educativo, uno de los que hace mayor resonancia en este sentido corresponde a las dificultades en torno a la lectoescritura de los estudiantes, que en el caso de las poblaciones marginales, se agudiza debido a problemas económicos, políticos, culturales, recursos tecnológicos y fundamentalmente al desarrollo cognitivo en el que se encuentran estos estudiantes; en nuestro caso, dado que la población de la IED Juana Escobar se encuentra ubicada en la localidad de San Cristóbal, con las características sociales, específicamente en una zona marginal donde los problemas económicos conllevan una alimentación que no satisface todas las necesidades nutricionales, generando un déficit cognitivo en los estudiantes, que puede repercutir en el desarrollo de habilidades y competencias de lectura y escritura.

Por consiguiente, tras diagnosticar el escenario y su contexto, diseñaron y posteriormente, se implementaron algunas estrategias metodológicas complementarias para el curso 404 de la institución, que pretenden generar mayor impacto y efectividad frente a las prácticas pedagógicas regulares, que se ven expuestos los estudiantes de acuerdo con el diseño curricular de la institución.

El presente estudio de caso, se contrastó en tres niveles de comparación entre la población objetivo, el curso 404, denominado *Grupo Experimental*; con un subgrupo experimental del mismo curso, que recibió un seguimiento especializado, y finalmente, con los tres cursos de cuarto de primaria de la escuela, llamados en este trabajo de *Grupos de Control* y que no recibieron apoyo adicional con estrategias de lectoescritura complementarias.

No nos salimos de los cánones ni dictámenes de la escuela, solo implementamos estrategias de lectoescritura, en aras de lograr una mayor productividad,<sup>1</sup> reflexión,

---

<sup>1</sup> Se entiende por productividad, lograr un mayor impacto utilizando la misma cantidad de tiempo y recursos, para lograr contundencia en los objetivos.

abstracción, inferencia, seguimiento, repetición y refuerzo, ampliando las fronteras de la escuela<sup>2</sup>.

## **1.2 Introducción**

En la sociedad actual, nos vemos enfrentados a la tecnología, los avances de la comunicación mediada por un sistema de redes y toda una cibercultura que se expande imparable, en los sectores socioeconómicos altos y medios de Colombia. Dentro de los sectores más desfavorecidos o población vulnerable, el acceso a este teje maneje de tecnologías y de nuevas formas de comunicación que circulan socialmente se hace más dificultoso si ponemos en consideración la ausencia de recursos económicos, materiales y culturales, lo cual pone en desventaja el acceso al saber y al poder de estos sectores con respecto a las altas esferas sociales. Por otro lado, el acceso a la educación es también un factor de inequidad puesto que afecta directamente a la población de escasos recursos, en relación con la carencia de material intelectual, cultural, tecnológico y económico, mencionado renglones más arriba.

A esta problemática de desigualdad educativa, se suman dificultades de la población a nivel de aprendizaje, y dentro del aprendizaje de la lengua, conflictos y “patologías” de lectoescritura dentro de las familias, y más concretamente en los niños y las niñas, quienes ante los referentes de sus padres con analfabetismo, niveles de escolaridad básicos y la ausencia de prácticas o rituales de lectura y escritura, coartan no solo la relación de los estudiantes con el texto escrito, sino también, con las formas de aprender, de acceder, de interactuar a través de esa herramienta de contacto con el mundo que es la lengua y sobretodo, en una inminente desmotivación hacia la posibilidad de posicionarse como lectores y escritores potenciales. Por esta razón, encaminar el proyecto de investigación sobre un problema latente en nuestra sociedad, posibilita crear aportes concretos desde el quehacer docente, quebrantando paradigmas de los métodos de enseñanza regular, buscando contribuir en la formación intelectual de los estudiantes.

Además, se debe tener en cuenta su contexto, falencias, conflictos, así como sus múltiples necesidades, para ahondar en los conocimientos de las estructuras y del manejo

---

<sup>2</sup> Mockus, A. (1995). *Las Fronteras de la Escuela*. Bogotá: Magisterio.

de la lengua. A través de algunas estrategias, que integran estructuras básicas de aprendizaje de la lectoescritura: tales como, categorías gramaticales, secuencias de oraciones, el rol de la palabra, el valor semántico del espacio, la inclusión de las marcas en la escritura dentro del sistema ortográfico, entre otros. Es así, como la incidencia desde el diseño y ejecución de algunas estrategias, repercute fuertemente en las prácticas dentro del aula, generando grandes implicaciones en el acto educativo, debido a que las estructuras básicas de aula deben ser pensadas desde la construcción de conocimiento de sus integrantes, buscando así, potenciar las características propias del lenguaje a partir de los conocimientos y construcciones del contexto que los estudiantes poseen.

Mostrar que la lengua es una herramienta fundamental para interactuar con su realidad, promover la exploración y su fortalecimiento como un instrumento, que permite al sujeto consolidar posturas intelectuales y morales para intervenir en su medio de socialización, lo cual implica que el docente formule ambientes de aprendizaje, en donde la información que se pretende comunicar a los estudiantes vivencien la lengua desde la interacción con ella y construyan un puente sólido con la misma en aras de potencializar sus habilidades comunicativas.

Este desafío, implica hacer una transgresión de las fronteras de la escuela, para exaltar los aportes y contribuciones que ha hecho la experiencia investigativa: el interactuar con estudiantes y sus padres con dificultades de comunicación y analfabetismo; develan sus verdaderas necesidades en el desarrollo de la habilidad lectora y escritora. En el grupo de investigación, se han realizado aperturas de escenarios en donde se permite hacer un contraste de los ambientes educativos para observar y analizar qué hace falta y cómo se puede aportar desde las estrategias aplicadas a los estudiantes aquí referidos; y aplicar en esas mismas estrategias los aportes de algunos autores que han sido referentes en la investigación y que han permitido una direccionalidad clara y precisa hacia el objetivo de la misma.

El abordaje de estos autores, forma parte de la concreción de las teorías y el aterrizaje de los referentes y presupuestos pedagógicos, metodológicos y didácticos, en función del fortalecimiento de las necesidades educativas, falencias, habilidades y competencias, que se pretenden gestionar partiendo de la base diagnóstica inicial, que se

realizó primariamente con los estudiante, para así, reconocer y reivindicar un lugar propio y específico para las didácticas de lecturas y escrituras, que implique efectuar y ejecutar estrategias, metodologías y posturas rigurosas que propendan por el desarrollo de las habilidades comunicativas. Contribuyendo paralelamente al potenciamiento de la motivación, la postura y la cultura que tejen los estudiantes en torno a la lectoescritura.

### **1.3 Planteamiento del problema.**

Desde el año 2003, Colombia ha manifestado su interés y preocupación por establecer estrategias de acceso a la lectura y los libros para su población, debido a la importancia que tienen éstos para los procesos educativos, sociales y culturales; como se establece en los Lineamientos del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (Ministerio de Cultura & Ministerio de Educación, p.2) “La lectura es un instrumento que permite a las sociedades generar una actitud crítica, reflexiva y responsable frente a la información y los sucesos que orientan las decisiones y comportamientos de una comunidad.”

Sin embargo, hay que considerar las realidades que abruman al país sobre todo en el plano educativo, pues los bajos niveles de lectura y escritura que se presentan en la escuela son la prolongación de un problema que se inicia en la familia y continúa en la educación. Porque si los padres de familia tienen bajos niveles de educación y dentro de sus actividades cotidianas, la lectura y la escritura no ocupan un lugar importante, este comportamiento se refleja en la falta de motivación y en los bajos niveles que presentan sus hijos.

El problema radica en que una gran parte de la población hoy en día, carece de los recursos suficientes para brindar a las generaciones más jóvenes en riesgo o en condición de vulneración, el acceso y permanencia en el sistema educativo. Subsanan los antecedentes que arroja la sociedad y el sistema educativo en relación con la adquisición e instrucción de habilidades en lectoescritura en el país, demanda un trabajo colaborativo que dimensione el problema desde lo global, “desde la perspectiva de las políticas educativas, por ejemplo, conviene señalar la importancia de las prácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura en el sistema escolar, cuya responsabilidad principal recae en el Ministerio de Educación,

las Secretarías Departamentales y Municipales de Educación, las escuelas públicas y privadas.” (Fundalectura: 2001, p.8)

En el caso específico de los niños de 8 a 12 años en riesgo de vulnerabilidad, se presentan un sin número de dificultades para un aprendizaje significativo y su forma de relacionarse con la sociedad, generando habitualmente un comportamiento tendiente al aislamiento, agresividad, culpabilidad, inseguridad y rechazo, factores que inciden en su rendimiento académico que generalmente no responde a las necesidades de su desarrollo cognitivo. Estos factores, repercuten en la adquisición de habilidades comunicativas, recepción de estímulos para la motivación y su correlación con el medio, se ven limitadas al permanecer en ambientes carentes de afecto, estimulación y acompañamiento.

El hecho de dar una mirada investigativa a esta situación, desde las ciencias de la educación, pretende determinar la importancia que las habilidades comunicativas tienen en el aula y fuera de ella. Y cómo a través de la optimización de diferentes estrategias metodológicas de lectoescritura se puede aportar a la construcción de un diseño y su aplicación, que apunten a una calidad educativa, que debería estar presente en todos los escenarios pedagógicos que están siendo marcados por la historia del país.

A pesar de encontrarse establecida una responsabilidad administrativa en la aplicación e implementación de las distintas Políticas Institucionales, las cuales pretenden alcanzar una disminución de las desigualdades de nuestra sociedad, también es vital la actitud en los docentes cuando implementan procesos para la construcción de las habilidades comunicativas en niños y niñas, permitiendo acceder a propuestas innovadoras respecto a la lectura y escritura en el aula, y cómo se refleja su desarrollo en el rendimiento, en el comportamiento y la adaptación de los estudiantes. Para que estos elementos y un sinnúmero de problemáticas no impidan que los procesos académicos sean equitativos para todos los contextos educativos y además garantes de los niños y niñas que se encuentran en desventaja social y por lo tanto, requieren de una atención específica.

Frente a esta problemática es legítimo preguntarse **¿Cuáles son las razones por las que un escenario socialmente homogéneo, ofrece resultados diversos, desde la**

## **implementación de estrategias de lectoescritura, en el proceso de perfeccionamiento de habilidades comunicativas con estudiantes de cuarto grado de primaria?**

### **1.4 OBJETIVOS**

#### **1.4.1 Objetivo General**

Comparar los desempeños en la comprensión y producción textual en los estudiantes del grado cuarto, de la IED Juana Escobar, de la localidad de San Cristóbal, tras la implementación de estrategias de lectoescritura complementarias<sup>3</sup> al plan de estudios de lengua castellana que rige a los cursos de cuarto de primaria.

#### **1.4.2 Objetivos específicos.**

- Diseñar e implementar tres instrumentos de medición para ser aplicados cada uno en un momento diferente; una prueba inicial, intermedia y final, con la prueba inicial se establecerá un diagnóstico en relación a las competencias y habilidades comunicativas de los cursos de cuarto grado de primaria de la institución.
- Fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes del grupo experimental y subgrupo experimental a través estrategias de comprensión y producción textual, en concordancia con el plan de estudio establecido para este grado.
- Contrastar el estudio de caso y concluir el proceso tras la implementación de la prueba final, que permitirá establecer los logros o fracasos sobre la aplicación de las estrategias de lectoescritura en el grupo experimental y el subgrupo experimental, en relación con los grupos de control.

---

<sup>3</sup>El contraste se efectuará estableciendo tres niveles de comparación, entre un grupo experimental, un subgrupo experimental y tres grupos de control. La aplicación de estrategias de lectoescritura se realizan en el grupo experimental, que es el curso 404 y a un subgrupo experimental, que es una selección de estudiantes del mismo curso, que reciben apoyo y orientación de forma más exhaustiva que el resto de sus compañeros. Los grupos control son los cursos 401, 402 y 403, que no serán sometidos a las estrategias complementarias. Todos son cursos de cuarto grado de primaria de la institución educativa en la jornada de la tarde.

## **1.5 Justificación.**

Durante mucho tiempo en la institución educativa ha existido una preocupación frente al desarrollo de las habilidades comunicativas, debido al diagnóstico de diferentes falencias que muestran los estudiantes en el empoderamiento de dichas competencias, reconociendo, que la evolución de sus procesos cognitivos y comunicativos se pueden ver truncados por la ausencia de recursos y de infraestructura, ejemplo es, que las sedes no cuentan con una biblioteca escolar independiente, como espacio físico y de promoción, que permita hacer visibles las prácticas de lectura y escritura .

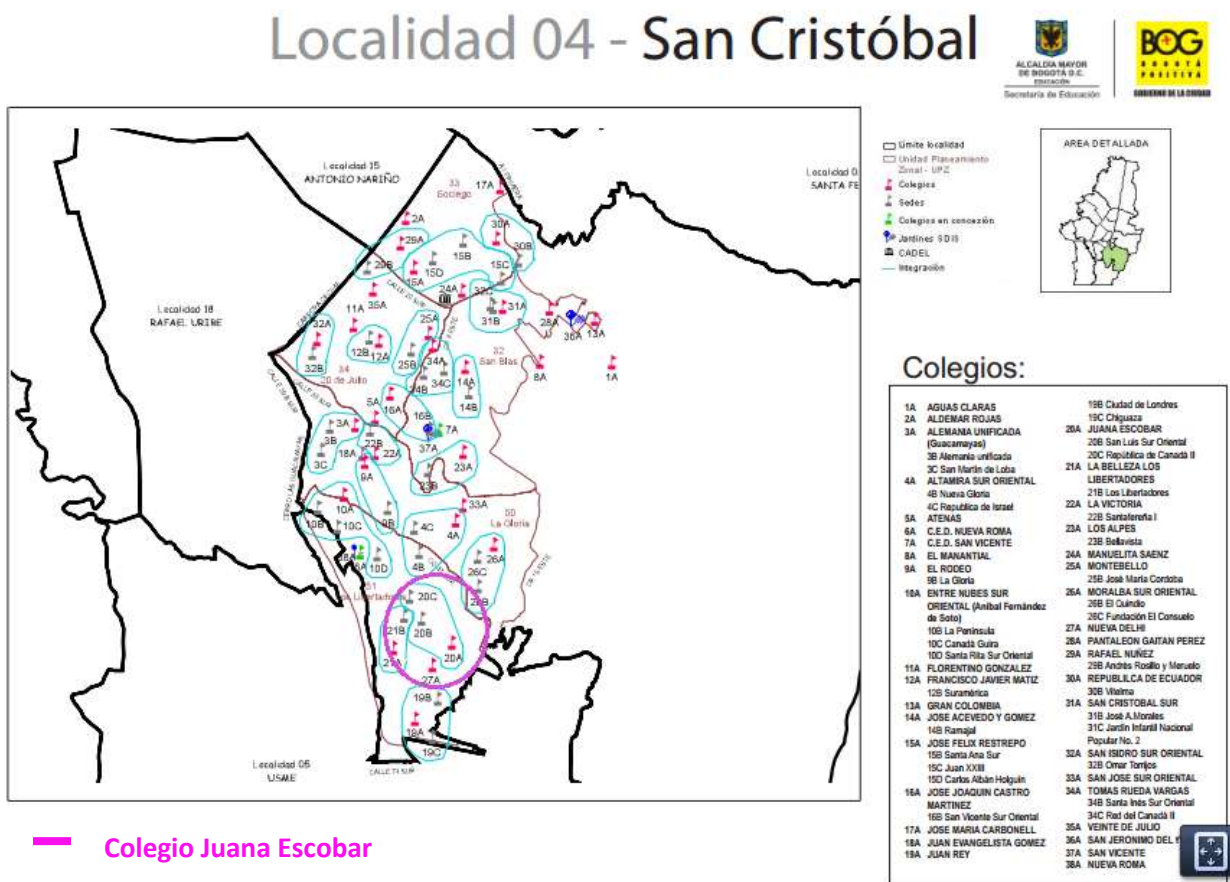
Además, la vulnerabilidad de la población en términos económicos, sociales, educativos y culturales, hace que muchos de los estudiantes pertenezcan a familias disfuncionales, que asumen compromisos laborales los cuales demandan gran cantidad de tiempo y responsabilidades; esto hace que se reduzcan los espacios para realizar lecturas y escrituras compartidas, como prácticas constantes dentro del escenario familiar y de la escuela incluso, pues el tamaño de los cursos, cohibe potenciar los procesos individuales de desarrollo de la lengua.

Por lo anterior, es importante indagar en el grupo experimental y subgrupo experimental, - que son estudiantes y actores de una realidad en curso- la incidencia de la aplicación de unas estrategias de lectoescritura, que consideran el plan de estudio de Lengua Castellana como la base para reforzar sus aprendizajes, con el propósito de proporcionar a los estudiantes un beneficio académico adicional, a través de estas herramientas metodológicas que buscan el fortalecimiento de las habilidades comunicativas.



## 1.6 Población.

### Caracterización del grado 404 Jornada Tarde de la IED Juana Escobar



**Figura # 1**

“El colegio Juana Escobar con sus sedes A, B y C, está localizado al oriente de la capital sobre la vía que de Bogotá conduce a Villavicencio, zona cuarta de San Cristóbal. Asisten a esta institución estudiantes que pertenecen a los barrios: San Rafael, Libertadores, Canadá, La Belleza, Nueva Delhi, Pinares, Gaviotas, Violetas, Juan Rey, Altamira, Quindío y Tihuaque. Las tres sedes de IED Juana Escobar están ubicadas entre los kilómetros 6 y 6.5 de la antigua vía a Villavicencio. Cuenta con un clima de páramo pues está ubicado en la falda del páramo Cruz verde.

La comunidad presenta características socioeconómicas y culturales muy variadas de estrato 1 y 2. Se observa en los estudiantes problemas disciplinarios, académicos y de

salud, dada la precaria situación económica y las condiciones de hacinamiento en que viven. Esta comunidad tiene la característica de ser una población flotante, de acuerdo con sus ingresos cambia constantemente de domicilio. Existe otro grupo integrado por propietarios que debe emplear todo su tiempo en trabajar para cubrir las cuotas de sus viviendas, lo que hace que sus hijo(as) permanezcan solos todo el día. Las viviendas demasiado pequeñas contrastan con el colegio donde el niño desahoga toda su actividad e inquietudes reprimidas en el hogar”.

El grado 404 de la jornada de la tarde, se encuentra integrado por 31 estudiantes, de los cuales 7 pertenecen al género masculino y 24 al género femenino, en edades comprendidas entre los 8 y 12 años de edad, se caracterizan por ser proactivos, con una actitud permanente de escucha, de realización o ejecución de procesos de interpretación y significación a través de obras teatrales, elaboraciones de murales y otras manifestaciones artísticas. A nivel general, los estudiantes residen en viviendas cercanas a la institución educativa, que por sus condiciones oscilan entre los estratos 1 y 2, en gran parte de los casos, los padres no cuentan con ningún grado de escolaridad, además de ser familias disfuncionales, en tanto conviven con un solo acudiente cabeza de familia, dedicados a actividades económicas como el comercio y trabajos informales; esto recorta de manera considerable los espacios y tiempos de compartir en familia. Por lo tanto, los estudiantes se encuentran bajo el cuidado de sí mismos o de ninguna persona, cuando no participan de actividades económicas, ya que en otros casos, se ven obligados a contribuir en las actividades laborales de sus padres o hacer de cuidadores para respaldar la manutención en casa.

Otras familias se encuentran reubicadas por el gobierno debido a condiciones de desplazamiento o reinserción frente a grupos al margen de la ley; en otras variantes, los niños son hijos únicos que conviven con su padre o madre u otros miembros de la familia que suplen estas responsabilidades, aun así, las dificultades son bastante influyentes a la hora de hablar del desarrollo de procesos de aprendizaje en tanto los responsables en casa de los menores, no cuentan ni con los recursos o insumos económicos e intelectuales para posibilitar un acompañamiento o seguimiento juicioso de los procesos que se desarrollan en la escuela para ser complementados desde casa, esto, en términos de las prácticas de lectura

y escritura, haciendo que el desarrollo del aprendizaje se vea enfrentado a parcelarse ante las restricciones del contexto dentro del cual se sienten inmersos los estudiantes.

Sumado a lo anterior, es necesario agregar que el colegio cuenta con proyectos como PILEO (Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad)<sup>4</sup>, los cuales apoyan los procesos de desarrollo de la lectura y la escritura en los niños, proyectos financiados por la Secretaría de Educación. Sin embargo, el déficit de recursos, la falta de comunicación entre las sedes, las jornadas y la diversidad de tiempos y horarios, además de la ausencia de un espacio físico de biblioteca en la sede C, que es en donde se encuentra el ubicado el grado cuarto, hace que el proyecto pudiendo tener un radio de acción mucho mayor en las sedes anexas, no sea tan influyente a la hora de la enseñanza y el aprendizaje frente a los estudiantes. Por esta razón, estimularlos por el goce de la literatura y la seducción que provoca un acercamiento a la misma, resulta un desafío tanto para los docentes a cargo del proyecto como para quienes apoyan el quehacer pedagógico. Finalmente, cabe complementar que la institución promueve como PEI (Proyecto Educativo Institucional) el siguiente: ***“Juana Escobar un espacio abierto para el desarrollo humano, el arte, la ciencia y la tecnología”***.

---

<sup>4</sup> PILEO, es un programa propuesto por parte de la Secretaria de Educación Distrital que busca potenciar las habilidades y competencias de lectoescritura y comunicación en los estudiantes de las instituciones oficiales, integrando el currículo, el PEI y el plan de estudios de las susodichas. En aras de articular las diferentes áreas y disciplinas del conocimiento y el trabajo en equipo, por parte de docentes, directivos docentes y padres de familia.

## CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO

*“Escribir es un oficio que se aprende escribiendo.”*

*Simone de Beauvoir*

*"El primer párrafo es el último disfrazado."*

*Richard Peck*

*"Las palabras son todo lo que tenemos."*

*Samuel Beckett*

### LECTOESCRITURA EN EL ÁMBITO COMUNICATIVO

El desarrollo educativo de una persona se inicia desde muy temprana edad y es la familia quien tiene el compromiso primordial por la educación y formación de hijos/as. A los padres u otros adultos responsables encargados del niño, les incumbe el cuidado de su seguridad afectiva y su integridad, asegurando las mejores condiciones para su pleno desarrollo.

Es necesario resaltar que ciertos grupos de la sociedad, son más vulnerables que otros. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2005, p. 10), define la vulnerabilidad como “una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales)”, se presentan en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo.

Pensando en la función que cumplen las habilidades comunicativas como mediadoras en el proceso de socialización de una comunidad y cómo estas prácticas lectoras y escriturales toman sentido cuando se crea la necesidad de transmitir un mensaje, el ser humano posee la capacidad intrínseca de generar medios de socialización que se pueden transformar y perfeccionar en la escuela.

En el caso de las poblaciones desfavorecidas, sus habitantes no poseen un desarrollo lingüístico integral, que les permita comprender los fenómenos sociales que circulan como discursos en su entorno. El problema de la pobreza, del desequilibrio y del incremento de

las diferentes formas de discriminación y exclusión se deben no solo a un factor económico, sino también cultural y sobre todo al desarrollo de su lenguaje. Puesto que el lenguaje es el medio de contacto a través del cual, construimos nuestras nociones de la realidad y del mundo, la calidad de su construcción crea restricciones o posibilidades para el acceso al saber en general, que paralelamente influye en la jerarquización de relaciones de poder entre los sujetos, siendo unos dominantes y otros dominados; por esta razón la escuela debe preparar un terreno, en aras de posibilitar el desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiante, en consistencia con las necesidades, los contextos y múltiples transformaciones que experimenta el mundo de hoy, contextos tales como la segregación social, condiciones de vulnerabilidad, familias disfuncionales con alto grado de analfabetismo, entre otros.

Se erige entonces, un nuevo desafío para los educadores, cultivar y potenciar las dimensiones, que implican lo comunicativo a favor de la construcción de sentidos, que le permitan a los estudiantes interactuar con el mundo sin restricciones de ninguna índole y de esta forma establecer una resistencia ante la creciente ola de injusticia social. Los educadores siendo seres sociales y partícipes en las construcciones que emergen en la escuela, labor que traspasa las fronteras de la misma, posibilitan interacciones sociales y acciones que repercuten en los diferentes ámbitos de desarrollo integral de los educandos.

El fortalecimiento de las competencias lectoras y escriturales permiten dimensionar a la lectura y la escritura como procesos de significación de las ideas, actitudes y valores en el ámbito de la razón y del entendimiento de la formación intelectual de los estudiantes. La enseñanza de habilidades comunicativas requiere en una institución educativa distrital un despliegue global de todas las esferas de la ciencia de la educación, y es el docente quien debe liderar el modelo pedagógico, a través de la intervención didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje y selección de las herramientas metodológicas para alcanzar propósitos académicos, sociales y culturales en los estudiantes como seres humanos íntegros.

Desde la concepción de un modelo pedagógico constructivista, se presenta la necesidad de entregar a los estudiantes herramientas, que posibiliten crear sus propios procedimientos para la resolución de problemas, donde el docente es un orientador en el

proceso. “En el constructivismo los alumnos construyen conocimientos por sí mismos. (...) cada uno individualmente construye significados a medida que va aprendiendo (Hernández. 2008, p.27), lo cual implica que el aprendizaje de las habilidades comunicativas se proyecte en ideas susceptibles de modificar para que su aprendizaje sea permanente, y atendiendo a los postulados de Vigotsky (2000): El desarrollo de los seres humanos se explica en términos de interacción social, consistente en la interiorización de instrumentos culturales y del lenguaje. Igualmente, para Ferreiro (2002), el lenguaje es integral cuando hace referencia al lenguaje escrito, contempla la comprensión de lectura y la producción de textos como un mismo conjunto de capacidades.

## **2.1 Lectura y escritura.**

La lectura y la escritura, suponen un sistema o proceso integrado de dinamismo e intercambio de sentidos entre el texto y el lector, partiendo de los preconceptos y de las estructuras cognitivas de este último, sumado a los signos y códigos inherentes a la obra, que son interpretados como símbolos verbales, es decir, que el grado de significación no existe de antemano en el texto ni en el lector, sino que surge, en términos de Rosenblatt, mediante una “transacción”. De acuerdo con lo anterior, esta acción implica relacionar la información que poseamos (conocimiento previo) con la información a la que nos enfrentamos con la lectura, o como lo presenta Smith (1983): Información visual son las referencias que extraemos de un texto y la información no visual son los conocimientos que tiene el sujeto cuando se enfrenta a la experiencia lectora; estas dos referencias intervienen en el aprendizaje de la lectura, puesto que el éxito de ésta, depende del manejo que se da a la información y la relación que se establece para que sea significativa en su comprensión.

Existen dos estructuras del lenguaje que intervienen en la comprensión de la lectura, una parte física y otra de significado, como lo define Smith (1983), una estructura superficial y otra estructura profunda; es importante establecer las relaciones entre ambas, pensar en el orden que se constituye una oración, su sintaxis, bien sea oral o escrita, hace referencia a la estructura superficial. Pero, el significado va a depender del sujeto que

interviene en la escucha o lectura de la oración, es decir, la estructura profunda, hace que este significado dependa de las construcciones que realice el lector, mediadas por la información no visual que posea. Por lo tanto, el significado no lo determina el orden gramatical que se establece sino el contexto que intercede, lo que se pretende comprender y la visión de mundo contenida en el sujeto.

En relación con el desarrollo planteado sobre la lectura, ésta converge en un acto indisoluble con la escritura, debido a que es la vía de expresar las ideas y visión de mundo de las personas. Según Flórez y Cuervo, citado en Manrique, Leal, Flórez y Rojas (2012, p.35) “La escritura, es un proceso que se considera como una habilidad cognitiva compleja que impone al escritor una serie de demandas simultaneas de contenido, propósitos, estructuras y operaciones de alto y bajo nivel”.

La escritura como habilidad comunicativa resulta difícil de enseñar y aprender si no se consideran ciertas herramientas y procesos necesarios para su desarrollo. En las prácticas de escuela no se puede perder el objetivo de la comunicación escrita, ni que se convierta en una actividad rutinaria y sin sentido, debe incluir un fin, un destinatario más que el simple hecho de cumplir con los requerimientos del profesor. (Goodman citado en Manrique, et al. 2012).

## **2.2. Estrategias de lectoescritura.**

Intervención didáctica es entendida por Mallart como la “que interviene en el proceso de enseñanza aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (2001, p.5). Atendiendo a nuestro proyecto de investigación, significa que el objetivo en la formación de los estudiantes es lograr una reflexión y entendimiento en torno a las habilidades comunicativas, sobre su importancia en el aula de clases en relación con la comunicación y asimilación de los conocimientos, como también en la comprensión de la sociedad, desde lo disciplinar de la lengua, donde el foco temático de su enseñanza sean las estrategias de lectoescritura.

A nivel metodológico, la enseñanza de las habilidades comunicativas a través de estrategias de lectoescritura, involucra una adecuada toma de decisiones en relación con

que herramientas seleccionar para ser aplicadas en la práctica y con el respaldo de un sustento teórico, que responda a las necesidades reales de los estudiantes y acorde al plan de estudios que se desea reforzar en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las habilidades comunicativas.

Es importante definir qué es una estrategia y qué papel se le concede en la lectoescritura. El concepto de estrategia se tiende a confundir con el concepto de procedimiento, debido a las encontradas similitudes y matices en que coinciden. Para Coll citado por Solé (2009, p.58) “un procedimiento – llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta”. Sin embargo, para Valls citado en Solé (2009), una estrategia no detalla ni prescribe de manera total el curso de una acción, las define como sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acercan al camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requiere de su contextualización del problema a tratar.

Valls sostiene que las estrategias tienen en común con los procedimientos, su utilidad para regular las actividades de las personas, en que sus aplicaciones permiten seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta. En nuestro proyecto de investigación, son estrategias de lectoescritura de comprensión y producción textual, que persiguen la enseñanza de habilidades comunicativas en los estudiantes, incorporando objetivos a cumplir y la presencia de planificaciones de todas las acciones que se necesitan para lograrlos. Frente a sujetos susceptibles a la transformación de las prácticas de lectura y escritura, confrontando textos desde sus diversos niveles, en la medida que el trabajo con textos narrativos, prepara al estudiante a una interpretación gradual de su realidad y del contexto al que se ve enfrentado.



## **2.3. Nivel de análisis textual.**

### **2.3.1 El texto**

Dentro de los objetivos de aprendizajes indispensables para la construcción de textos en escolaridad primaria, Jolibert (1988) expone que radica en la toma de conciencia por parte de los estudiantes sobre la utilidad y las diferentes funciones de la escritura (sirve para algo, responde a intenciones, tiene propósitos), el poder que otorga el dominio adecuado de la escritura (posibilita convocatorias, ayuda a obtener algo o capacidad de solucionar) y el placer que puede producir la producción de un escrito (el placer de inventar, construir y comprender ideas o enfrentar dificultades), considerando que todos los componentes descritos con anterioridad, busquen la finalidad de evocar la escritura como la realización de un proyecto.

Concebir el lenguaje verbal como una representación dinámica, dimensionar un escrito constituido con textos (no solo frases aisladas), elaborado, variado, pertinente y eficaz por cada estudiante en escolaridad primaria para alcanzar esa representación dinámica de sí mismo, que como persona se apropie del mundo y del lenguaje a través de la práctica de la escritura; como productor competente, como aprendiz, como enunciador (con mensajes diferidos en el tiempo y en el espacio, producción reflexionada y organizada).

Una representación precisa de la tarea de escribir en los estudiantes, implica buscar para cada situación el tipo de texto más adecuado a considerar, en la elaboración de una estrategia global, ya que durante la producción del texto como tal, en las relecturas y reescrituras es necesario saber que existen diversos niveles de análisis de un texto, desde la superestructuras, las microestructuras y coherencia semántica. Una experiencia personal de escritura nace desde la familiaridad cotidiana de la producción de textos unida a una reflexión metalingüística sobre el funcionamiento de los textos y el lenguaje.

Como estrategia, para producir un texto adecuado, a una situación precisa, los estudiantes requieren competencias y conocimientos lingüísticos necesarios que posibiliten sus capacidades, tanto antes de la producción como durante ella.

<b>Competencias y conocimientos lingüísticos</b>	
<b>Antes de la Producción</b>	<b>Durante la producción</b>
<p>1. Identificar los parámetros de la comunicación escrita.</p> <p>¿Quién es el destinatario, cuál es el status, qué relación tengo con él?</p> <p>Como enunciador ¿en qué calidad escribo?</p> <p>¿Con qué propósito escribo?</p> <p>¿Cuál es el desafío de escribir?</p> <p>¿Cuál es su contenido exacto?</p> <p>2. Tener una representación previa del producto final que se desea producir.</p> <p>¿Qué tipo de texto escoger?</p> <p>¿Cuál será su aspecto general? (Silueta)</p> <p>¿Qué materiales escoger?</p>	<p>1. Delimitar los principales niveles lingüísticos de la textualización.</p> <p>Superestructura: bloque de textos (silueta), esquema tipológico.</p> <p>Lingüística textual: funciones del lenguaje, enunciación (personas, espacio/tiempo), coherencia textual (semántica y progresión, subtítulos, sistemas temporales y adverbios de tiempo, nexos.</p> <p>Lingüística oracional: orden de las palabras, relaciones sintácticas, oraciones complejas, microestructuras ortográficas.</p> <p>2. Movilizar conocimientos y competencias para cada nivel.</p> <p>3. Ajustes de cada nivel en relecturas y reescrituras.</p>

**Cuadro# 1**

### **2.3.2 La oración**

Para indagar en procesos comparativos de comprensión y producción textual es indispensable comenzar por una conceptualización básica sobre lingüística y gramática, es

decir, dimensionar desde las nociones fundamentales de la lengua, el desarrollo y competencias de las habilidades comunicativas. Dijk (1992) define que la “lingüística en general tiene como tarea principal el desarrollo de teorías sobre las gramáticas de las lenguas naturales” (p.31), y su interés recae “especialmente por la estructura gramatical de las oraciones y los textos, pero también se ocupa de las condiciones o características de su empleo en distintos contextos” (p. 9). En cuanto a gramática se refiere como “un sistema de reglas, categorías, definiciones, etc., que abarcan el sistema de una lengua. Cada individuo, cada grupo o comunidad empleará el mismo sistema lingüístico de manera más o menos diferenciada, según las circunstancias más diversas y el contexto comunicativo” (p.32). Desde esta perspectiva, la gramática forma parte importante en la producción y comprensión textual, ya sea desde pequeños enunciados u oraciones hasta textos complejos y difíciles de construir, considerando lo que se desee expresar por medio de inimaginables formas de comunicación.

En gramática, los niveles del estudio de la lengua se dividen en cuatro: fonológico, sintáctico, semántico y pragmático, siendo los tres últimos los niveles que tendrán mayor preponderancia en el diseño de estrategias de lectoescritura de nuestra investigación, según Dijk define el estudio de los niveles de la siguiente manera:

El nivel fonológico estudia las formas del sonido en una gramática. Describe qué características distintivas diferencian una /a/ de una /e/, cómo estas formas de sonido (fonemas) pueden unirse entre sí para formar combinaciones y las variaciones que por ello puedan experimentar (1992, p.32).

El estudio del nivel sintáctico se ocupa de la “sintaxis (teoría de la construcción de oración) indica qué combinación de palabras forman oraciones inteligibles de una lengua y cuales no lo hacen” (1992, p.33). De aquí su importancia en la elaboración de escritos, donde la construcción de oraciones es la base, sobre todo en la cohesión de la escritura.

En relación con el estudio semántico, “la semántica aporta una descripción en el nivel de los significados de palabras/grupos de palabras y del papel de las categorías y sus combinaciones en el significado de la frase” (1992, p.33). Desde el punto de vista abstracto,

la semántica describe todos los posibles conceptos de significado o estructuras conceptuales, que se pueden expresar mediante la coherencia de las oraciones.

En el nivel pragmático su estudio recae en la pragmática que es entendida como “la ciencia que se dedica al análisis de los actos de habla y, más en general, al de las funciones de los enunciados lingüísticos y de sus características en los procesos de comunicación” (p.79). Su importancia se sostiene en la intención comunicativa que toda producción textual debe considerar para su comprensión.

Desde la formación de palabras a nivel fonológico pueden crearse unidades mayores de palabras, que son la oración, como unidad fundamental de la sintaxis. Por regla general, en la gramática se describen los enunciados exactamente desde la perspectiva de la estructura de las oraciones e intencionalidad. De ahí la importancia que los enunciados lingüísticos tienen un determinado significado en tanto que, debido a un acuerdo (convención), los hablantes de una comunidad lingüística les asignan un significado. (Dijk, 1992, p.134)

A manera de conclusión, los textos conjugan las características del nivel fonológico y sintáctico para su construcción como estructura textual. Pero la relevancia en el análisis de contenido de las oraciones se otorga a la semántica y pragmática, puesto que la descripción de un texto se acentúa más claramente en estos niveles.

### **2.3.3 La Palabra.**

Aislar la gramática, la sintaxis y la ortografía de la semántica y de la interpretación del texto escrito, gracias al Proyecto de Investigación, implica romper con una serie de paradigmas que emergieron a partir de la escuela tradicional, en donde la escritura como composición gráfica se encontraba disgregada de su rol en la oralidad y la significación. A la luz de estos paradigmas, la *palabra* es uno de los elementos o unidades léxicas textuales en los que en menor grado se le da la prioridad e importancia que merece. Así, Ferreiro y Pontecorvo (1980) hablan de la palabra como “conjunto de letras separadas por espacios en blanco”. Bajo esta noción de la palabra asociado a que el “espacio vacío es una

información importante que debe procesar el lector para distinguir significados. Por ejemplo, la secuencia escrita **a la** (preposición+ artículo) es diferente de la secuencia escrita **ala** (sustantivo); la secuencia escrita **apagar** (verbo en infinitivo) ya que asignamos diferentes significados a las siguientes expresiones escritas: “voy a apagar la luz” (= oprimir el interruptor de la luz); “voy a pagar la luz” (= saldar la cuenta con la compañía de electricidad)” complejizan el ejercicio de la escritura como producción comunicativa, lingüística y de significados.

Desde estas nociones, trazar y esbozar estrategias de lectoescritura en donde se priorice el sentido de la palabra no solo como categoría gramatical, sino también como unidad gráfica mediada por el espacio, implica tener como punto de partida, el concepto de segmentación y como fenómeno inherente al aprendizaje de la escritura, sobre todo en las etapas pre-alfabéticas, lo cual forma parte de un proceso plenamente comprensible, como lo indica Ferreiro (1980, p.62) “enseñar que el espacio tiene un significado independiente y determinante en la escritura, así como tener en cuenta al momento de determinar el proceso evaluativo de la escritura, las hiposegmentaciones (uniones donde se debía separar) y sumado a esto, hipersegmentaciones (separaciones donde se debía unir)”.

Lo anterior, requiere tener en cuenta las dimensiones lingüísticas y psicolingüísticas de la palabra, darse a la tarea de diseñar actividades que permitan al estudiante discernir la funcionalidad de cada palabra en la oración y desde allí, aludir a las reglas ortográficas del español contemporáneo, incluso, con aquellas palabras que gráficamente se componen de dos o tres códigos (letras) como por ejemplo, los pronombres clíticos, las preposiciones, los conectores, las conjunciones y los artículos, los cuales suelen generar confusiones entre sí y de las lenguas derivadas del latín, especialmente en el castellano, ocurre con mayor frecuencia la hiposegmentación a partir de los artículos. Dejar entonces clara la diferencia entre “**La casa**” y “**La escogió**”, implica desarrollar un trabajo riguroso que el estudiante use y ponga en función no solo en la oralidad sino también en los ejercicios de producción textual, que los grafemas compuestos por pocos o muchos códigos son palabras y que cumplen una función específica en el proceso de interpretación y de construcción de oraciones y textos largos. En este sentido, el trabajo se puede hacer más complejo en el manejo de las palabras clasificadas como átonas (que carecen de acentuación propia), ya

que los niños pueden presentar confusiones entre “**la**”(artículo) y “**la**”(pronombre clítico), por esta razón resulta impostergable a la hora de diseñar estrategias que potencien y fortalezcan el ejercicio de lectoescritura, usar la noción de palabra no solo como unidad gráfica sin importar la cantidad de caracteres que la compongan, sino también como unidad semántica y funcional en la oración.

Conceptualizar el espacio como parte de la gramática y de la ortografía corresponde a la intencionalidad de trazar rutas de comprensión en lectura y de producción en escritura frente a los estudiantes. Puede ser introducido en forma gradual, dentro de actividades realizadas al interior del aula de clases. Por consiguiente, sustituir el uso del guión por el espacio, será un valor agregado a alcanzar por el estudiante a partir de talleres aplicados, en donde conduzcamos a éste, a la comprensión de las ambigüedades que puede generar “la línea” en el intermedio de una palabra o al finalizar un renglón dividiendo una misma palabra, como lo menciona Ferreiro (1980, p.62):

La segmentación determina en su concreción la realidad de las palabras gráficas, siendo el espacio en blanco sumamente informativo para el lector; la línea que se coloca al final de una palabra incompleta también es informativa, pero que transmite una información confusa, que puede traducirse en términos de “unión” o de “separación”.

Entonces, avanzar en los aspectos gráficos de la escritura, articulando la sintaxis y posteriormente la semántica, hace parte de un reto paulatino del proyecto de investigación, lograr una construcción conceptual y práctica por los estudiantes a través de actividades que se proponen con ejercicios de producción, análisis, escucha, interpretación y argumentación textual. Incluyendo también, los casos de haplografía, en la omisión de una letra que corresponde al final de una palabra y que coincide repetidamente al inicio de la sucesora, confusión que contribuye sin lugar a dudas a la pauperización del proceso de aprendizaje ortográfico de la escritura. Entonces, empezar subsanando aquellas dificultades de orden gráfico, nos eludirá problemas de comprensión e interpretación a futuro, en tanto la escritura se constituye en una unidad multidimensional.

## 2.4 Nivel pragmático

### 2.4.1 Ortografía

Poner en consideración las estrategias de lectoescritura de modo que permitan la reformulación de las prácticas pedagógicas, implica no solo tener en cuenta los rasgos de la palabra como unidad de la oración y del espacio como carácter semántico y gráfico de la escritura, sino también, la ortografía y el aprendizaje de la misma, como un proceso gradual y complejo, en el que el estudiante inicia en sus actos del habla como soporte a una primera exploración de la escritura, más adelante en las etapas de alfabetización mediadas por la escuela debe recibir herramientas apropiadas para ampliar las competencias de la escritura, no solo desde lo fonético, sino también desde lo gráfico, sintáctico, semántico y en última instancia, desde lo pragmático.

Es el uso de la lengua, según Pontecorvo y Ribeiro lo que determina en mayor grado la representación gráfica de la lengua oral, “los factores gramaticales y gráficos tienen mayor peso que los fonéticos. Esto resulta de los diferentes casos de asimetría entre secuencias fónicas y gráficas que pueden ser reguladas por informaciones gramaticales o gráficas” (1980, p.123). Esta noción nos hace considerar en el diseño de las estrategias de lectoescritura, no solo el sistema gráfico de la lengua, sino también el sistema ortográfico que “se relaciona con las reglas que determinan el empleo de las letras según las circunstancias” (Gak, citado en Ribeiro y Pontecorvo, 1980, p. 126). Para tal efecto, se tomarán en cuenta algunas las disfunciones o “patologías” de la ortografía del italiano y el portugués que pueden transferirse al español mencionadas por Ribeiro y Pontecorvo en el capítulo tres de *Caperucita Roja: aprende a escribir*, que corresponden a las asimetrías de la lengua en tres casos específicos: el primero, cuando más de una letra representa un mismo sonido y por tal razón, hay un conflicto entre grafemas, por ejemplo, la “s” y la “z”.

El segundo, cuando una letra tiene más de un sonido, como la “c”. El tercero, cuando una letra carece de sonido, como la “h”.

Otras asimetrías mencionadas en dicho capítulo, se deben a los principios que orientan la ortografía: las relaciones sonido-grafía, morfología-grafía, etimología-grafía y diferenciación. Además, la “interferencia analógica”, la cual consiste en la asociación de un grafema con otro por su uso. A esto se suma la frecuencia de hipersegmentación, que suele presentarse cuando una letra pareciera tener independencia semántica y esto hace que los estudiantes realicen divisiones inapropiadas de las palabras. Adicionalmente, encontramos dificultades en la concordancia entre artículos, sintagmas nominales y adjetivos a nivel de género y número, debido a la poca frecuencia o quizás, desconocimiento en la utilización funcional y pragmática de los pronombres en la escritura. Lo que es fundamental, a la hora de hablar de coherencia y cohesión en las diversas composiciones elaboradas por los estudiantes, finalmente, se suma la complejidad que supone para los estudiantes la utilización de dígrafos de un mismo tipo, por ejemplo “oo” en palabras como “**coordinación**”, frente a las cuales hay omisiones y reducciones a una sola letra; así, en el caso citado como ejemplo, sería, “**ordinación**”.

Ante estas anomalías apenas esbozadas en el párrafo anterior y desarrolladas por las autoras, paralelamente se mencionan algunas alternativas que podemos considerar los docentes, al momento de empoderar a los estudiantes con herramientas útiles y funcionales a la hora de hablar de ortografía y de la concordancia entre el sistema de la lengua oral y la lengua escrita. En primer lugar, los discursos de nuestras estrategias, deben ser impecablemente contruidos a la luz de una reconceptualización de ciertas prácticas y rituales en el aula, por ejemplo, explicar la ortografía desde el carácter utilitario y visual, teniendo en cuenta la importancia que cobra lo gráfico y especialmente lo sensorial en el aprendizaje y aprehendizaje de la lengua.

Entender que la ortografía se aprende no solo desde la enseñanza de reglas de escritura, sino desde la comunicación diaria, es decir, desde la exposición al uso de la lengua oral y escrita como dos caras de un mismo sistema, en yuxtaposición su enseñanza



junto a la fonología, la sintaxis, la semántica y la pragmática. Siendo todas partes de un sistema integrado, partes nunca aisladas sino por el contrario, en una relación dialógica permanente. Por esta razón, durante el diseño de las estrategias de lectoescritura y sus implementaciones, se abordarán las unidades temáticas desde las múltiples perspectivas señaladas anteriormente.

Otro aspecto a contemplar, es la exposición de los estudiantes hacia la lectura de diferentes tipologías textuales, que pueden contener palabras con complejidad ortográfica y gráfica, de acuerdo con el nivel que se pretende desarrollar, como sostiene Smith (1982, 178) “La ortografía (*spelling*) es quizás el único aspecto de la escritura que puede ser enteramente aprendido a través de la lectura”. Esto implica, ser rigurosos en seleccionar las diversas fuentes informativas que se expondrán a los estudiantes, ya que como manifiestan Ferreiro y sus colaboradoras (1998), los manuales escolares y otros textos tienen una gran incidencia en la orientación de la escritura de los estudiantes, el conocimiento lingüístico y el contacto con la escritura.

A modo de conclusión, como premisa fundamental para empoderar a los estudiantes en competencias de habilidades comunicativas, durante el diseño e implementación de las estrategias, se utilizarán categorías gramaticales como los artículos, sintagmas nominales, adjetivos, adverbios, conjunciones, en comparación entre palabras primitivas y derivadas. Pero sobretodo, dos elementos de suma trascendencia orientarán nuestros ejes de desarrollo en el proyecto de investigación, que son: la utilización del habla como referencia para la escritura y el manejo de lo gráfico y lo visual como escenarios vitales para el aprendizaje paulatino de la ortografía.

#### **2.4.2 Puntuación**

Ferreiro (1998) conceptualiza la puntuación como un conjunto de marcas, que a nivel de lectura tienen la condición de ser “silenciosas”. Se enuncia de antemano un conflicto en el aprendizaje de la puntuación, y corresponde a un elemento posterior a la alfabetización, que no pertenece a un sistema fonográfico determinado. Entonces, se ubica

al sistema de puntuación en “un terreno de nadie”, pues tampoco se precisa dentro del sistema ortográfico, esto hace que su evaluación y examinación se normativice en su uso desde una perspectiva tradicionalista de la escuela: “La coma es para enumerar”, “Se coloca mayúscula al iniciar renglón y al finalizar un punto”. Pero esta mirada está muy lejos de entender los fenómenos de adquisición gradual de la puntuación, que ocurren en los estudiantes y de la perspectiva que se construye a partir de esas “marcas” que acompañan las letras con una multiplicidad de intenciones específicas.

En coherencia con lo anterior, la evolución gradual de la puntuación en los textos, ocurre desde sus extremos gráficos hacia el interior de los mismos, incluye el reconocimiento e identificación de palabras con significado sintáctico y semántico propios, que se articulan mediante signos de puntuación, pero que a su vez se limitan con respecto a otras palabras. Cabe señalar que frente a los conflictos mencionados por Ferreiro y sus colaboradoras, nos proporcionan rutas alternativas que podemos tomar para construir otra perspectiva frente a estos procesos: el primero sería, reconocer el fenómeno mencionado unos renglones más arriba; el segundo, categorizar la adquisición de la puntuación a partir de la “mirada” infantil y no desde la mirada adulta. El tercero, proveer al estudiante de suficientes recursos léxicos y literarios como la presencia de “entradas pospuestas” (recursos literarios y estilísticos que enfatizan primero en la enunciación y luego en el enunciante) que catapultan la utilización de ciertas marcas (por necesidad) en los textos para establecer diferencias entre los enunciados, que allí pueden presentarse y las unidades discursivas entre sí.

Los aportes que estos planteamientos realizan a nivel del proyecto de investigación son precisamente, redireccionar los discursos en torno a la enseñanza-aprendizaje de los signos de puntuación. En el abordaje de las unidades textuales de este trabajo tales como la palabra, la oración y el párrafo, se puede hacer énfasis en las producciones debutantes con globalidad fonológica, sintáctica, semántica y pragmática, escindiendo los recursos didácticos y metodológicos de las estrategias de lectoescritura de una mirada tradicionalista, memorística y repetitiva. Por el contrario, las estrategias se centrarán hacia la identificación de los diferentes niveles del lenguaje y su construcción en la mirada

panorámica del proceso de aprendizaje de lectura y escritura. No se tratará de normativizar la lengua, sino de observar y examinar fenómenos presentes en el caso de la puntuación, empoderando paralelamente a los estudiantes de sus roles como escritores y al tiempo, lectores de sus mismos textos, orientando la consideración de la puntuación en un proceso evaluativo que no seleccione errores sino que potencie las dificultades.

## **CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO.**

*"Para investigar la verdad es preciso dudar, en cuanto sea posible, de todas las cosas."*

*René Descartes*

### **3.1 Tipo de proyecto de investigación.**

La presente investigación es de metodología mixta: cuantitativa y cualitativa, en cuanto a las manipulaciones de las variables, y de carácter experimental en cuanto a su diseño y contexto. Este tipo de investigación determinará los pasos a seguir en el estudio, los instrumentos a utilizar y el análisis de los datos.

Por las razones mencionadas anteriormente, el carácter cualitativo se refiere al diseño de las estrategias de lectoescritura, en concordancia con los aportes de Van Dijk, Emilia Ferreiro, Frank Smith, Josette Jolibert, entre otros autores consultados en el marco teórico; como las funcionalidades de estructuras y contenidos textuales, implementadas tanto en el grupo experimental y con mayor rigor en el subgrupo experimental y así alcanzar mayor profundidad en este último grupo. Los resultados están sustentados en la interpretación de una realidad en curso, por lo que esta metodología permite un acercamiento más humano al objeto de estudio. Y para precisar el carácter cuantitativo de la investigación, se realizará la medición numérica de las estadísticas en los resultados obtenidos de la realidad observada, con el propósito de contrastar de manera precisa los efectos de las estrategias una vez aplicadas.

En el proyecto de investigación se realiza una intervención dentro de la Institución Educativa Distrital Juana Escobar, mediante un *Estudio de Caso Comparativo*, que pretende contrastar entre sí un escenario específico, como son los cuartos grados de la Institución, siendo el curso 404 nuestro correspondiente grupo experimental, el cual se

somete a un proceso de lectoescritura desarrollado a partir de un diseño, ejecución y análisis de estrategias que pretenden mejorar la calidad de la lectoescritura de los estudiantes. De forma paralela, se conforma un subgrupo experimental<sup>5</sup> con cinco estudiantes<sup>6</sup> del mismo curso 404 con promedios académicos heterogéneos.

Además, se proyecta realizar un contraste entre nuestro grupo experimental y el resto de los grupos de cuarto grado de primaria, siendo denominados grupos control<sup>7</sup>. Las instancias de contraste se efectúan entre los grupos de desarrollo a través de tres pruebas a lo largo del proyecto de investigación, que son: una prueba de diagnóstico inicial, una prueba intermedia y finalmente una última prueba al culminar el proceso.

Para Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003) en los estudios de caso cuantitativos se utilizan herramientas estandarizadas como pruebas, cuestionarios, escalas, observación estructurada y análisis de contenido con categorías preestablecidas. A su vez, se subdividen en experimentales cronológicos (a través del tiempo) y no experimentales (transversales y longitudinales), como experimentales de caso único, se aplica un tratamiento y se efectúan diversas mediciones para analizar la evolución a consecuencia de éste, antes y después del estímulo. Mertens, citado en Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003)

Debido a la naturaleza del estudio que aspira obtener información, por medio de la observación en la unidad de análisis, con el propósito de usar dicha información para la comprensión de la problemática, que sería el comportamiento de los estudiantes, en relación con sus dificultades y motivaciones hacia la lectoescritura, para después de sumar los

---

<sup>5</sup> Denominación otorgada para los fines de nuestro proyecto de investigación.

<sup>6</sup> Cabe mencionar, que el subgrupo experimental seleccionado para los intereses de la investigación, pretendía ser una muestra heterogénea e imparcial, sufrió reveses a lo largo del proyecto, de carácter social que imposibilitaron la continuidad de dos de sus estudiantes en el proyecto académico. Imponderables que responden a los fenómenos propios del contexto social en que viven los estudiantes que acuden a la institución educativa. Por ende, la muestra continuó con solo tres integrantes restantes.

<sup>7</sup> Se le da este nombre a los cursos 401,402 y 403 debido a que éstos constituyen la base de comparación con referencia al grupo experimental 404.

aportes de referentes teóricos que sustentan el diseño metodológico, didáctico y pedagógico de la intervención práctica.

### **3.2 Periodo y lugar de la investigación.**

En primera instancia, durante los meses de marzo a junio se enfatizó en una profunda investigación bibliográfica que proporcionó las bases del diseño de las estrategias de lectoescritura y el periodo de aplicación del proyecto de investigación correspondió a los meses de agosto a octubre del presente año, en la Institución Educativa Juana Escobar. El escenario como tal en donde se implementaron las estrategias, fue el aula de clases del grupo 404, nuestro grupo experimental, en espacios escolares cedidos por el docente titular. Como la prueba de diagnóstico inicial, la prueba intermedia y final, se desarrollaron en las aulas de clases de los grupos control en espacios planificados previamente por los directores de cada curso, de manera similar que en el grupo experimental.

### **3.3 Fases del proyecto de investigación.**

#### **3.3.1 Prueba de diagnóstico inicial.**

La primera fase del proyecto de investigación, se inició con una prueba diagnóstica<sup>8</sup> aplicada al grupo experimental y a los tres grupos control de la institución educativa; además, cabe aclarar que los docentes titulares de los grupos control no conocen de antemano la intencionalidad de nuestro proyecto de investigación, para así no afectar los resultados del mismo.

La prueba está diseñada teniendo en cuenta, componentes básicos de la comunicación oral y escrita que son: *sintáctico*, *semántico* y *pragmático*. El primero tiene en cuenta el uso de recursos gramaticales en la escritura y la articulación de unidades estructurales como lo son las oraciones, es decir, superficie textual. El segundo hace referencia a la comprensión textual y al análisis del contenido de los textos, que obedecen a

---

<sup>8</sup> Ver anexos.

un nivel *semántico*, la interpretación que corresponde a la funcionalidad del texto, desentrañando el mismo con el objeto de encontrar hallazgos en términos del contexto en los que fue producido. Finalmente, el componente *pragmático* que aborda inclusive los dos anteriores, recopila información desde la intencionalidad comunicativa, la argumentación y la formulación de hipótesis de las que da cuenta el estudiante durante el desarrollo de la prueba.<sup>9</sup>

Una vez aplicada la prueba, ésta es calificada teniendo en cuenta los componentes anteriormente descritos, dando un puntaje específico en cada uno de ellos. La información suministrada por la prueba es registrada dentro de una tabla valorativa para cada curso, la cual recolecta los aciertos de los estudiantes sobre la base total de puntos por cada prueba. Cabe mencionar que en las pruebas no se recoge información personal de los estudiantes<sup>10</sup>. Una vez registrados los datos, en la tabla respectiva para cada curso, se realiza un compilado de los datos numéricos arrojados por los grupos control y el grupo experimental (incluyendo el subgrupo control) en una tabla general, que registra los promedios numéricos de cada curso y así comparar los datos obtenidos en la prueba, mediante una gráfica estadística.

### **3.3.2 Primera fase implementación estrategias de lectoescritura.**

El diseño de las estrategias de lectoescritura, se realiza teniendo en cuenta los resultados de la prueba diagnóstica, además de potenciar el gusto, la apropiación, la comprensión y la producción textual, mejorando la actitud y el rendimiento del grupo experimental y aún más, del subgrupo experimental, durante seis sesiones. Todo esto, asumiendo como carta de navegación, los ejes temáticos del plan de estudios de la escuela para el grado cuarto en Lengua Castellana, que determina la Ley General de Educación

---

<sup>9</sup> Cabe aclarar que el componente fonológico no fue considerado en el diagnóstico, ni en las pruebas posteriores, debido a la amplitud de la muestra, ya que realizar un sondeo en relación a la oralidad implicaba tiempo y recursos que el proyecto no podía emprender.

<sup>10</sup> Salvo el subgrupo experimental.

Ley 115 de 1994. Conjuntamente, se toma como punto de referencia, los aportes metodológicos, teóricos, didácticos y pedagógicos de los autores e investigadores que sustentan este proyecto de investigación.

En la aplicación de las estrategias de lectoescritura sobre el grupo experimental, se realizó un proceso gradual sobre la unidad textual, desde los conceptos básicos que la comprenden, a partir del concepto de la categoría *palabra* trabajada por Ferreiro y sus colaboradoras, pasando por las marcas de la escritura (signos de puntuación), luego secuenciación de oraciones, para llegar al armado textual que corresponde al párrafo como unidad estructural y finalmente, la significación y enunciación que puede verse en la producción y creación de cuentos, fábulas, mitos y leyendas de los estudiantes, al implementar recursos literarios como la presuposición o *entradas pospuestas* en términos de Ferreiro, que inciden considerablemente en la evolución significativa a nivel de la producción escrita.

En la implementación de estrategias en el grupo experimental, el director de grupo es uno de los investigadores del proyecto, es quien interviene directamente ejecutando las estrategias diseñadas previamente, mientras el subgrupo experimental recibe un acompañamiento personalizado por parte de otras investigadoras<sup>11</sup>, quienes refuerzan teórica, didáctica y metodológicamente las estrategias implementadas por el docente-investigador.

Otro valor agregado al trabajo con el subgrupo experimental, es que durante todas las sesiones, los estudiantes recibieron una hora más de formación en acompañamiento de sus padres o acudientes, respaldado por las investigadoras, en aras de prolongar en casa, el trabajo propio de las estrategias implementadas en el aula de clases, esto, para lograr un mayor efecto con referencia al grupo experimental. El objetivo de invitar a los padres de familia a participar del proyecto, es reeducar la escuela desde casa, guiando los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde una concientización sobre la importancia de leer y escribir. Además, que desde casa los padres apoyen el proyecto con respecto a lo trabajado

---

<sup>11</sup> Es necesaria la aclaración que el apoyo al subgrupo experimental, se realizó por de forma rotativa entre las cuatro investigadoras.



en el aula. En la implementación de cada estrategia, se realiza una bitácora la cual contiene paso a paso la ejecución de las actividades realizadas durante cada sesión (ver anexos), como evidencia fundamental del proceso.

Las estrategias diseñadas para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de cuarto de primaria, cuentan con un valor agregado en cuanto a la identificación de unidades, manejo de componentes sintácticos (recursos gramaticales), comprensión e interpretación de aspectos semánticos de los textos, aproximación al análisis pragmático, identificación de categorías como la intencionalidad y el marco contextual en la producción de un texto; lo anterior requiere un riguroso recorrido por el saber disciplinar para crear ambientes que privilegien el aprendizaje.

### **Componentes por cada sesión de estrategias de lectoescritura.**

A continuación se describe cada sesión de estrategia de aplicadas a los estudiantes del grupo experimental y subgrupo experimental, detallando la adquisición de cada nivel gramatical que se proporciona de acuerdo con los componentes comunicativos. Es importante subrayar que debido a la contingencia de la jornada académica, horarios de clases y cambios de salas, asignaturas y docentes, en algunas sesiones de implementación de la estrategias, la disposición con los estudiantes fue más extensa, oportunidad que posibilitó la aplicación de dos actividades por sesión, las cuales se detallan adelante<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Corresponde a la segunda y tercera sesión de estrategias de lectoescritura.

**Sesión 1 de estrategias de lectoescritura:** 9 de agosto 2013

**Objetivo:** Afianzar el uso de los pronombres personales y su concordancia verbal.

**Tema del plan de estudio:** Gramática. Estructura textual e interpretación

**Referencia teórica:** Emilia Ferreiro. Caperucita Roja aprende a escribir. Giseda.

<b>Nivel Gramatical</b>	<b>Aspecto por cada componente</b>
<b>Fonológico</b>	Se realiza el juego “Alcanza una Estrella”. Aleatoriamente un estudiante debe alcanzar una de las estrellas, distribuidas en el tablero, leer en voz alta la parte posterior, donde encuentra algunos pronombres personales mezclados con otras palabras de uso cotidiano, para que sus compañeros completen una guía en donde aparecerán varias oraciones y frente a cada una encontrarán el espacio para reemplazar las palabras por el pronombre personal adecuado.
<b>Sintáctico</b>	Cada estudiante debe estructurar correctamente las oraciones que aparecen en la guía y teniendo en cuenta la palabra que su compañero ha leído en voz alta, completar la oración con el pronombre adecuado, analizando la estructura gramatical para que exista cohesión.
<b>Semántico</b>	El estudiante debe inferir con claridad el significado y la connotación de la palabra que ha escuchado, para reemplazarla correctamente, logrando reproducir una nueva estructura lingüística, de la misma categoría. Debe tener en cuenta no sólo la relación entre las palabras, sino entre las oraciones.
<b>Pragmático</b>	Utilización del lenguaje para denominar en forma apropiada una diferente estructura gramatical. Con la aplicación de los pronombres personales, encontrará una nueva intención de comunicarse, ya sea en

	forma verbal o escrita.
--	-------------------------

**Cuadro # 2**

**Sesión 2 de estrategias de lectoescritura:** 22 de agosto 2013, se realizan dos actividades durante la presente sesión.

**Objetivo de la primera actividad:** Reforzar la escritura y composición de unidades textuales y gramaticales.

**Tema del plan de estudio:** Gramática. El párrafo.

**Referente teórico:** Rigoberto Castillo. El conocimiento Estratégico. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Nivel Gramatical	Aspecto por cada componente
<b>Fonológico</b>	Lectura en voz alta por los investigadores, haciendo especial énfasis en signos de puntuación, obedeciendo a los aspectos fonológicos del párrafo. Cada lectura corresponderá a un guion de un texto dramático, o un texto narrativo, cada dialogo de los personajes que intervienen estará dividido en párrafos.
<b>Sintáctico</b>	En un solo párrafo de los textos, los estudiantes deben identificar conectores, preposiciones y conjunciones, que permitan articular el párrafo como unidad, además de tener en cuenta los signos de puntuación como parte fundamental para dar cohesión al mismo. Después, por parejas se hará entrega de un nuevo párrafo, en donde los estudiantes identificarán los elementos mencionados.
<b>Semántico</b>	Según un solo párrafo de los textos, los estudiantes individualmente escriben la mayor cantidad de versiones del mismo párrafo, procurando en lo posible no obviar elementos de significación y trascendencia para su interpretación. Otra variante del ejercicio, es escribir un párrafo omitiendo una serie de categorías como verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios y evaluar en conjunto los efectos en cuanto a la alteración de los significados.
<b>Pragmático</b>	A partir de lectura en voz alta de los textos leídos por los investigadores en diferentes tonos, los estudiantes deben seleccionar

	entre los tonos de voz empleados, cuál es más acertado para el párrafo y el mensaje a transmitir.
--	---

**Cuadro # 3**

**Objetivo de la segunda actividad:** Fortalecer la comprensión lectora y composición escrita a nivel lingüístico y gramático.

**Tema del plan de estudio:** Literatura. Mitos y leyendas

**Referente teórico:** Teun A. Van Dijk. La ciencia del texto. Paidós.

<b>Nivel Gramatical</b>	<b>Aspecto por cada componente</b>
<b>Fonológico</b>	Los estudiantes por grupos al azar seleccionarán un texto, entre un mito o una leyenda. Un lector escogido de cada grupo leerá el contenido a sus compañeros, las instrucciones son hacer énfasis en el uso correcto de la puntuación, acentuación y entonación en la lectura. Los estudiantes darán la opinión sobre la lectura, si fue entendible y se escuchó correctamente para proseguir con la actividad. Además, se proporcionan indicaciones de forma oral, para construir un mito o leyenda de su autoría.
<b>Sintáctico</b>	De las producciones textuales construidas por cada grupo, se procedió a un intercambio, un grupo debía corregir los errores de los textos de sus compañeros en ortografía, puntuación, conectores, preposiciones y conjunciones, fundamentados en los conocimientos previos del curso de español y de las estrategias proporcionadas.
<b>Semántico</b>	De acuerdo con las composiciones de cada grupo, los estudiantes elegirán la más llamativa. Y cada integrante de grupo escribirá una o dos oraciones de contenido relacionadas con el texto escogido. Éstas deben considerar el valor sintáctico de una oración: verbal, sujeto y predicado, pero con una alta carga semántica, que refleje la coherencia del tema, finalmente reunirán todas las oraciones tratando de formar un breve texto para ser comparado con el original.
<b>Pragmático</b>	A partir de la lectura del texto seleccionado al azar por grupos, los estudiantes se organizarán para representar el contenido del texto al resto del curso (Dramatización, historieta, mímica, cuadro

	pintoresco, cualquier otro recurso de expresión), pero haciendo énfasis en la intención comunicativa que desean expresar. Luego de esto los demás grupos, como ejercicio aplicativo, deberán abstraer y sintetizar mediante un pequeño cuestionario sobre lo expuesto por sus compañeros: ¿Es mito o leyenda? si es mito o leyenda explicar argumentativamente el trasfondo de sus respuestas.
--	--

**^Cuadro # 4**

**Sesión 3 de estrategias de lectoescritura:** 2 de septiembre 2013, se realizan dos actividades durante la presente sesión.

**Objetivo:** Potenciar la construcción de textos de género narrativo.

**Tema del plan de estudio:** Literatura. Cuento

**Referente teórico:** Teun A. Van Dijk. La ciencia del texto. Paidós.

<b>Nivel Gramatical</b>	<b>Aspecto por cada componente</b>
<b>Fonológico</b>	Por grupos de estudiantes y en una dinámica de lectura en voz alta, los estudiantes leen fragmentos (inicio, nudo, desenlace) de un cuento, considerando la entonación, signos de puntuación, acentuación y signos de admiración, durante el transcurso del ejercicio, para después socializar a qué parte corresponde el fragmento de cada integrante de los grupos.
<b>Sintáctico</b>	En un cuento faltan algunas oraciones, los estudiantes tendrán opciones de las oraciones faltantes con diferentes signos de admiración; el estudiante elige las oraciones que son pertinentes para cada espacio del cuento. Posteriormente, se socializan los argumentos de la elección de esa oración.
<b>Semántico</b>	Tras seleccionar algunos enunciados de los cuentos, los estudiantes escriben la mayor cantidad posible de proposiciones de cada enunciado, pueden cambiar el orden, pero no el significado o propósito de los enunciados. Después se leen las proposiciones que escribieron con la intención de socializar las apreciaciones del grupo.
<b>Pragmático</b>	Los estudiantes al escribir un cuento, alcanzan a dimensionar la importancia de la creación literaria, como una vía para transmitir

	ideas a través de la imaginación, desde sus imaginarios contruidos en su niñez.
--	---

**Cuadro #5**

**Objetivo de la segunda actividad:** Potenciar la comprensión, interpretación, análisis y producción de textos de género narrativo según las necesidades e intereses comunicativos de su contexto.

**Tema del plan de estudio:** Literatura. Cuento

**Referente teórico:** Teun A. Van Dijk. La ciencia del texto. Paidós.

<b>Nivel Gramatical</b>	<b>Aspecto por cada componente</b>
<b>Fonológico</b>	En un conversatorio con los estudiantes se indagará sobre la conformación de su barrio. A partir de esta premisa, se expresan las necesidades que vislumbran desde sus ópticas, como bibliotecas, canchas, iglesias, etc. Luego, cada estudiante puede realizar una publicación en el mural del aula, para dejar por escrito lo escuchado y manifestado oralmente.
<b>Sintáctico</b>	En sus producciones escritas en uno o dos párrafos, deben considerar categorías como los artículos, conectores, preposiciones, conjunciones y los signos de puntuación, para atender y enfatizar la importancia de la cohesión textual de sus escritos.
<b>Semántico</b>	Para el uso de recursos gramaticales, los estudiantes deberán conocer el significado de las palabras a utilizar, para expresar sus deseos con claridad y coherencia. Si es necesario consultar un diccionario, a disposición de los estudiantes, se hará énfasis en su importancia como un recurso valioso, en el conocimiento del significado de nuevas palabras, y su uso cotidiano. Los investigadores serán apoyo en las indicaciones de búsqueda y consulta efectiva.
<b>Pragmático</b>	Formulación de hipótesis, a través del análisis, comprensión y necesidades propias, realizando una síntesis en cada uno de los

	párrafos.
--	-----------

**Cuadro # 6**

**Sesión 4:** 19 de septiembre de 2013.

**Objetivo:** Consolidar el correcto uso de los signos de puntuación.

**Tema del plan de estudio:** Ortografía. Signos de puntuación.

**Referente teórico:** Emilia Ferreiro. Caperucita Roja aprende a escribir. Giseda.

<b>Nivel Gramatical</b>	<b>Aspecto por cada componente</b>
<b>Fonológico</b>	Se dispondrá del texto en escritura continua, “Tía dolor de muela”, con el cual los estudiantes intentarán realizar una lectura en voz alta. Después de algunos intentos se reflexionará sobre la importancia del uso de las marcas ortográficas, y dar sentido al ejercicio de ubicar marcas ortográficas en el texto para realizar una lectura rigurosa.
<b>Sintáctico</b>	En el texto en escritura continua llamado “Tía dolor de muela”, los estudiantes tendrán que escribir los párrafos organizándolos en su cuaderno, colocando las marcas ortográficas (signos de puntuación) en el lugar que consideren correcto, pensando en la cohesión del texto. Posteriormente, construirán un texto corto haciendo uso de las marcas ortográficas trabajadas en el texto intervenido.
<b>Semántico</b>	Tras una lectura minuciosa del texto intervenido, deben buscar enunciados que le permitan comprender la información que pretende transmitir el texto.
<b>Pragmático</b>	Los estudiantes realizan la lectura de todo el texto creado por ellos, buscando encontrar su sentido global. Se observará según la lectura si las marcas puestas en el texto son acertadas o erradas, se discutirá por qué son o no son adecuadas en determinados enunciados, después releer el texto y observar el sentido que dan las marcas ortográficas.

**Cuadro # 7**

### **3.3.3 Fase Prueba Intermedia**

En el trascurso del proceso, con el fin de hacer más exacto el seguimiento del desarrollo de las estrategias, se decide diseñar y aplicar una prueba intermedia<sup>13</sup> con los mismos parámetros y componentes que la prueba inicial de diagnóstico. Aunque con diferencias en su metodología de aplicación, la cual fue realizada por un solo investigador en los cuatro cursos con el fin de estandarizar el proceso, además, los textos de lectura fueron cambiados en relación con la prueba de diagnóstico inicial.

La sistematización de los datos de la prueba intermedia, arrojados en el grupo experimental, subgrupo experimental y los grupos control, ocurre con el mismo procedimiento que se registraron los datos referentes a la prueba de diagnóstico inicial, registrados en una tabla valorativa donde se incorporan los aciertos de los estudiantes según cada uno de los componentes a evaluar.

### **3.3.4 Segunda fase implementación estrategias de lectoescritura.**

Para continuar con la implementación de estrategias en el grupo experimental y sub grupo experimental, se debió atender y considerar el calendario académico de la Institución Educativa, en específico la situación del receso académico del mes de octubre. Tras el reinicio de las clases se continuó con la aplicación de estrategias de lectoescritura, con los mismos parámetros de la primera fase de implementación, dando continuidad a las temáticas abordadas anteriormente, con el objetivo de integrar los ejercicios a priori desarrollados durante las sesiones previas. Las estrategias apuntaron a la ejecución de ejercicios de comparación, asociación y análisis de textos, atendiendo los niveles de semántica, sintaxis, pragmática y fonológico en las lecturas proporcionadas y escrituras producidas. A continuación, se describen los componentes presentes en cada sesión.

---

<sup>13</sup> Ver anexos.



**Sesión 5 de estrategias de lectoescritura:** 25 de octubre 2013

**Objetivo:** Valorar la intencionalidad en la producción textual.

**Tema del plan de estudio:** Gramática. Párrafo.

**Referencia teórico:** Josette Jolibert. Formar niños productores de textos. Eds. Dolmen.

<b>Nivel Gramatical</b>	<b>Aspecto por cada componente</b>
<b>Fonológico</b>	Repaso oral por parte del investigador que dirige la aplicación, una breve síntesis de lo trabajado a lo largo de las estrategias, se rememoran los conceptos trabajados, desde el espacio a la palabra, la oración, el párrafo, puntuación, entradas traspuestas y presuposición, mecanismo realizado a través de un diálogo participativo por parte de los estudiantes, que exclaman a viva voz la afirmación y recepción de los conocimientos detallados.
<b>Sintáctico</b>	Producción textual de un párrafo, además, de sumar todo lo visto en las aplicaciones de estrategias anteriores. Se escriben en la pizarra cuatro sucesos, enumerándolos en orden cronológicos, haciendo énfasis en el uso de voz pasiva en la escritura, y se explica que comiencen la escritura de sus párrafos con el último suceso cronológico para terminar con el primer suceso, además de instrucciones en aras de simplificar el entendimiento; deben escribir 10 reglones e incluir una conversación.
<b>Semántico</b>	Explicación de serie de interrogantes como guía ¿Por qué escribo? ¿Cuál es el reto de escribir? ¿Qué contenido tendrá la escritura del párrafo? Para transmitir a los estudiantes la utilidad y funciones de la escritura (sirve para algo, responde a intenciones, tiene propósitos), el poder que otorga el dominio adecuado de la escritura (posibilita convocatorias o capacidad de solucionar problemas) y el placer que

	puede producir la producción de un escrito (el placer de inventar, construir y comprender ideas, enfrentar dificultades).
<b>Pragmático</b>	Valoración y reconocimiento de la intencionalidad comunicativa, el mensaje a transmitir por medio de la escritura.

**Cuadro # 8**

**Sesión 6 de estrategias de lectoescritura:** 5 de noviembre de 2013.

**Objetivo:** Elaborar textos cortos en voz activa y voz pasiva.

**Tema del plan de estudio:** Medios de comunicación. Prensa.

**Referente teórico:** Emilia Ferreiro. Caperucita Roja aprende a escribir. Gedisa.

<b>Nivel Gramatical</b>	<b>Aspecto por cada componente</b>
<b>Fonológico</b>	Se realiza una lectura en voz alta por el investigador, dos textos de carácter informativo, de distintas fuentes, que narran frente a un mismo tema (de interés para los estudiantes: el fútbol, con un análisis oral sobre su estructura y armado de los textos.  Con el propósito de potenciar la atención y escucha de los estudiantes, se hace énfasis en aquellas palabras que fueron utilizadas ambiguamente, con el fin de enmarcar un acento en cierta intencionalidad de los medios de comunicación con respecto al tema abordado, para hacer sus deducciones o predicciones sobre la intencionalidad de dichas palabras.
<b>Sintáctico</b>	Se posibilita un primer análisis en términos de un primer nivel de lectura (estructuras, cohesión textual, uso de marcas en la escritura, oraciones, clases de oraciones, adjetivos, sustantivos, recursos estilísticos empleados por el autor para dar conexión a los enunciados, entre otros). Se consigna en una planilla diseñada que permite observar de manera más gráfica los elementos a comparar en ambos textos. Posteriormente a la lectura en voz alta, los estudiantes deben realizar una lectura silenciosa, en la que identifiquen los elementos mencionados anteriormente.
<b>Semántico</b>	Los estudiantes en dos ejercicios deben sustentar el análisis en dos

	instancias: el primero, los elementos estructurales encontrados en la fase anterior del ejercicio. Y el segundo, la necesidad de realizar una relectura del texto, poniendo en función los elementos de sintaxis encontrados, para llevar el análisis y comparación de ambos textos a un nivel de significación o semántica, para esto, se aludió a la búsqueda de ideas principales, la forma en que se encontraban expresadas (voz pasiva- voz activa), de igual forma, estos elementos también deben ser plasmados en la planilla de trabajo.
<b>Pragmático</b>	Ambos ejercicios se desarrollaron, en primer lugar, con base en los elementos sintácticos y semánticos hallados en ambos textos, se pretende la deducción de la intencionalidad de ciertas unidades sintácticas y semánticas, tales como los enunciados para develar la intencionalidad de cada uno de los textos y establecer comparaciones. En segundo lugar, los estudiantes escribirán un artículo o texto informativo, sobre un tema común, procurando implementar recursos estilísticos como la presuposición, entradas pospuestas, entre otros, además de la escritura del mismo en voz pasiva. Tal ejercicio será socializado y compartido durante la sesión para observar y evaluar el abordaje que hizo cada uno frente al mismo tema.

**Cuadro # 9**

### 3.3.5 Fase prueba final

Para finalizar se efectuó una prueba<sup>14</sup> a todos los grupos de cuarto de primaria, instrumento que nos permite realizar el contraste de los resultados de las pruebas aplicadas<sup>15</sup> en el proyecto de investigación y así determinar el avance del grupo experimental y sub grupo experimental, En relación con los grupos control, tras diversas

<sup>14</sup> Ver anexos.

<sup>15</sup> Se refiere a la aplicación de prueba inicial, intermedia y final.

estrategias de lectoescritura implementadas que complementaron el proceso pedagógico formal.

La sistematización de los datos de la prueba final, resultados de todos los grupos que participan en el proyecto, se ejecuta con el mismo procedimiento en el registro de los datos referentes a las dos pruebas anteriores. Registrados en una tabla valorativa donde se incorporan los aciertos de los estudiantes según cada uno de los componentes a evaluar, en concordancia con el plan de estudio de español.

La aplicación de la prueba final, significa la culminación de un proceso que inició con un diagnóstico, para continuar con un diseño e implementación de estrategias de lectoescritura, siendo la instancia de evaluar el cumplimiento de los objetivos propuestos en el proyecto de investigación.

### **3.4 Criterios de confiabilidad y validación.**

En relación con las pruebas aplicadas al grupo experimental y grupos control<sup>16</sup>, el criterio de validación fundamental es la homogeneidad y estandarización, a que fue sometida cada prueba, tanto en su elaboración y diseño como en sus aplicaciones, cuyo propósito respondía en primera instancia, establecer parámetros de confiabilidad en el proceso, para después realizar la medición de habilidades comunicativas estándar y homogéneas en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa. Los criterios establecidos fueron:

- Igualdad de condiciones para todos los grupos, en estructuras, tiempos de aplicación y temáticas.
- Temáticas correspondientes al Plan de Estudios de Lengua Castellana para cuarto grado de primaria.
- Lecturas no reconocidas ni trabajadas por ninguno de los grupos.

---

<sup>16</sup> Prueba de diagnóstico inicial, intermedia y final.

- La aplicación de las pruebas fue dirigida por el mismo investigador.<sup>17</sup>
- Se aborda el análisis de los datos desde punto de vista matemático y estadístico para alcanzar la mayor precisión posible.

Con el fin de que la implementación de las estrategias de lectoescritura en el grupo experimental y subgrupo experimental contara con el mismo grado de confiabilidad, cada sesión de estrategias se desarrolló con espacios de tiempos adecuados<sup>18</sup> para no caer en inequidades con respecto a los grupos control, y que los beneficios y ventajas que el grupo experimental alcanzara se debiera al correcto proceso y calidad de la implementación de las estrategias.

El desafío de realizar investigaciones aplicadas significa asumir riesgos que se presentan en el proceso, por ser una investigación que pretende transformar acciones de una realidad en curso en los sujetos, la teoría y la praxis se ven enfrentadas en la aplicación. Por ende, en dichas situaciones, se requirió evaluar las problemáticas que se presentaron y a través del análisis y la planificación encontrar las vías para subsanar falencias.

---

<sup>17</sup> Situación acontecida desde la prueba intermedia con el fin de perfeccionar el proceso.

<sup>18</sup> Las aplicaciones de todas las pruebas se realizaron en semanas que no implementaron las estrategias de lectoescritura en el grupo y subgrupo experimental.

## **CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS DATOS**

### **4.1 Análisis cualitativo.**

En concordancia con el proceso llevado a cabo por los estudiantes en el periodo de cuatro meses, en que fueron sometidos a intervención por parte de los investigadores y las estrategias diseñadas y posteriormente implementadas, los estudiantes presentaron una evolución en términos de motivación, lo cual fue un elemento contundente a la hora de asumir y empoderar los objetivos de las estrategias, mejorando la productividad (esto significa que pese a la homogeneidad en tiempos y recursos, el trabajo de aula fue más eficiente en términos de un aumento en el volumen de la producción cognitiva y textual de los estudiantes). Sumado a lo anterior, se presentaron avances en cuanto a lo conceptual, puesto que se rompieron paradigmas y esquemas con respecto a los niveles de sintaxis, semántica y pragmática (espacio, palabra, oración, párrafo, puntuación, enunciado), siendo los estudiantes mismos, quienes construyeron dichos conceptos, partiendo de la base metodológica de las estrategias. Otro de los logros obtenidos, corresponde a aspectos técnicos en la producción lectora y escritora, empleando en la creación de textos escritos, recursos literarios tales como la presuposición, entradas pospuestas y el uso de la voz pasiva con fines estéticos y pragmáticos.

Uno de los valores agregados del proyecto, fue confrontar la relación dialógica entre los padres de familia, docentes y estudiantes como coautores responsables de una escuela ampliada más allá de los espacios físicos y que se transgrede a los diferentes contextos de aprendizaje de los niños. Esto es, quebrantar los muros y las fronteras de la escuela, partiendo del desarrollo del lenguaje como creador y la comunicación como piedra angular, mediadora de una cultura que se construye paulatinamente en torno a los preceptos de lectura-escritura. En relación con los otros grupos, el impacto que generó la intervención propició un desarrollo de las competencias comunicativas; a nivel oral, los estudiantes mejoraron su expresividad, fluidez verbal, capacidad argumentativa en debates, exposiciones, seminarios, conversaciones formales e informales. A nivel de lectoescritura,

hubo un crecimiento en la adquisición de vocabulario, la implementación de recursos y el manejo de conceptos, como se mencionó líneas más arriba. Y finalmente, a nivel de escucha, se mejoraron los niveles de atención y disposición frente a las prácticas de lectura en voz alta.

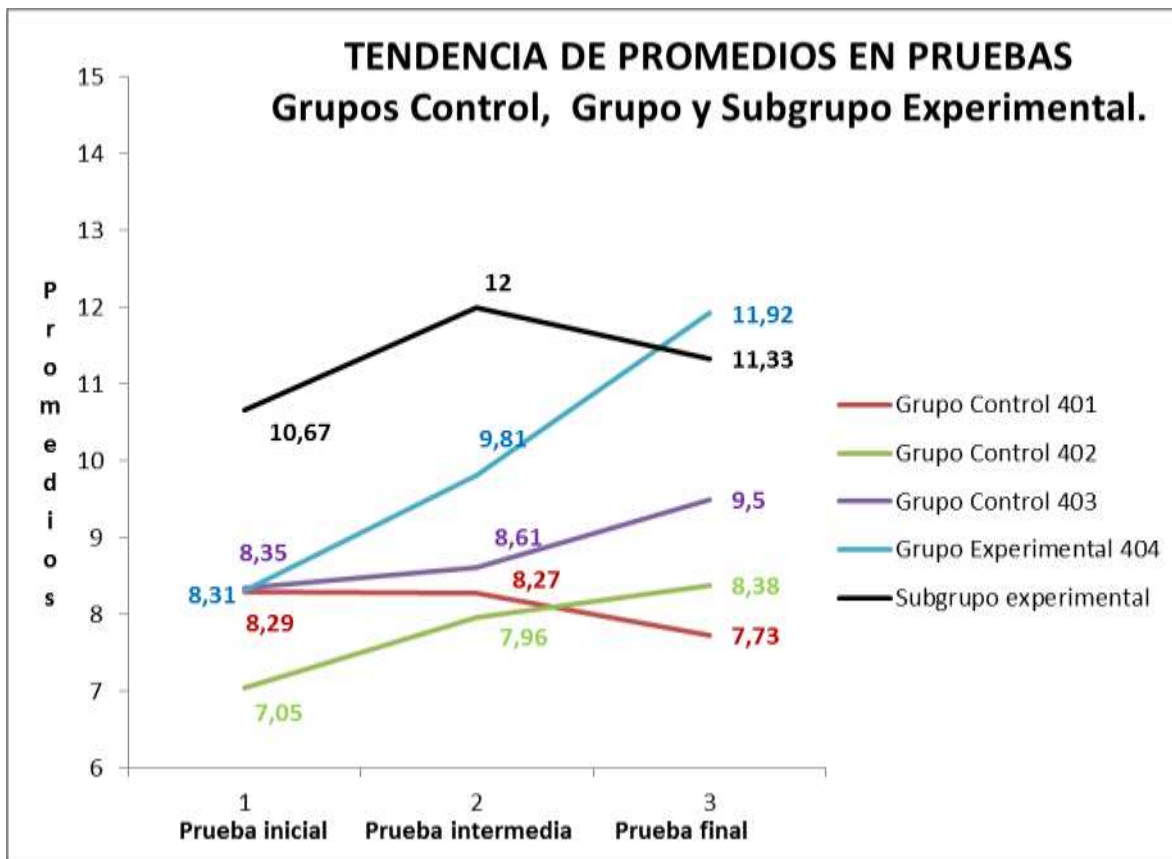
Pero los resultados no fueron solamente contundentes en lo que al colectivo de estudiantes respecta, sino también a partir de lo individual. En cuanto a subjetividad de los infantes, se ve también movilizada por una serie de logros parciales. Esto, referenciando concretamente al subgrupo experimental, se vio reflejado en los alcances y en un progreso enorme de la adquisición de habilidades y competencias de lectoescritura, como también en un mejoramiento de los desempeños académicos de los tres estudiantes, teniendo estos, niveles académicos y cognitivos multivariados, a los cuales se les realizó un acompañamiento riguroso. Antes de la implementación de las estrategias uno de los niños, presentaba dificultades en el desarrollo de la lengua oral y escrita, dadas las paupérrimas condiciones del contexto en que habita y se educa en contraparte de la escuela; sin embargo, cuando su familia entra en un proceso de inclusión y coparticipación en el proyecto, el estudiante adquiere mayor autonomía y seguridad frente a su producción escrita, oral y comprensión textual. Cabe aclarar que el niño es sacado del subgrupo experimental debido a que presentó una ausencia prolongada de tiempo por motivos de salud, lo cual viciaría probablemente el curso de la investigación.

#### **4.2 Análisis cuantitativo.**

El análisis cuantitativo de los datos se realiza sobre la totalidad de los resultados obtenidos en los grupos control, grupo experimental y subgrupo experimental, en tres instancias de medición; prueba inicial, prueba intermedia y prueba final. Desde el punto de vista matemático y estadístico es necesario someter los datos a una depuración<sup>19</sup>, es decir, quitar de manera equitativa los resultados anómalos para evitar alterar la muestra.

---

<sup>19</sup> La depuración de los datos consistió en quitar de la muestra los puntajes en extremos bajos, iguales o inferiores a dos, debido a que pueden responder tangencialmente a aspectos actitudinales, externas a lo académico, ya que los estudiantes son infantes volubles por su edad y condición. Matemáticamente no se



**Gráfica # 1.**

#### **4.2.1 Análisis del comportamiento de los grupos control, grupo experimental y subgrupo experimental.**

En la prueba inicial se observa en la gráfica, que los cursos grupos control 401, 403 y el grupo experimental 404 parten de un promedio similar que oscila entre 8.00 y 9.00 sobre una escala de 15 puntos, de esto podemos inferir que el promedio inicial de los grupos es uniforme, a diferencia del curso grupo control 402, que inicia en un rango de 7.05, promedio ligeramente menor con respecto a los mencionados y el subgrupo experimental que es una muestra específica, comienza en un promedio que oscila entre 10.00 y 11.00; esto significa que, los cuatro cursos de cuarto de primaria de la institución

---

procede a quitar los puntajes más altos, resultados que son asociados al proceso de intervención de las estrategias de lectoescritura y reflejo de nuestro trabajo.



educativa tienen como punto de partida resultados homogéneos para realizar la intervención.

Una vez iniciado el proceso de intervención, es decir, la implementación de estrategias de lectoescritura en el grupo experimental 404, y realizada la prueba intermedia, los promedios de los resultados varían entre los grupos control 401, 403 y grupo experimental 404. Los dos primeros permanecen en el rango entre 8.00 y 9.00, en donde el grupo control 401 presenta un descenso, mientras que el grupo control 403 muestra un ascenso. Se destacan el grupo experimental 404 y subgrupo experimental (grupos intervenidos con las estrategias), que tuvieron un comportamiento de crecimiento significativo, que es superior en la comparación con los grupos control, alcanzando entre 9.00 y 12.00, es decir, que presenta el nivel de crecimiento más alto, lo cual indica el impacto de las estrategias implementadas fortaleciendo el desarrollo de las habilidades comunicativas.

En la prueba final los grupos control 402 y 403 muestran un ligero crecimiento, manteniéndose en el rango entre 8.00 y 9.00, entonces, se observa en estos grupos un aumento de su tendencia, pero se mantienen en el mismo rango. El grupo y subgrupo experimental, también muestran una tendencia de crecimiento, ubicándose en un rango entre 11.00 y 12.00, siendo la tendencia más alta de los resultados. El caso contrario, lo evidencia el grupo control 401, posicionándose en un rango entre 7.00 y 8.00, mostrando una tendencia decreciente.

#### **4.2.2. Análisis del comportamiento por cada grupo.**

##### **Grupo Control 401.**

Este curso en el comienzo de la muestra se sitúa en un rango de promedio entre 8.00 y 9.00, este punto de partida es homogéneo, en relación con los demás cursos que participan de la muestra; en la prueba intermedia se mantiene dentro del mismo rango, pero evidencia un leve descenso pasando de un promedio 8,29 a 8,27; en la prueba final manifiesta un decrecimiento más significativo, porque desciende y se posiciona en un promedio de 7,73, siendo éste el único curso que muestra una tendencia de decrecimiento durante todo el proceso, en relación con la totalidad de participantes de la muestra.

##### **Grupo Control 402**

Este curso se posiciona con un promedio inicial de 7,05 siendo el resultado más bajo de las muestras, su comportamiento varía levemente en los resultados de la prueba intermedia, con una tendencia de crecimiento, puesto que logra un promedio de 7,96, esa tendencia de crecimiento se mantiene en la prueba final, alcanzando un promedio de 8,36, creciendo de manera constante y paulatina en la aplicación de las pruebas.

##### **Grupo Control 403**

En la prueba inicial este grupo obtiene un promedio de 8,35, contribuyendo así a la homogeneidad de los resultados, marcando una tendencia leve de crecimiento en los resultados de la prueba intermedia, posicionándose con un promedio de 8,61 y su tendencia se mantiene haciéndose más significativa en la prueba final, donde alcanza un promedio de 9,5. Lo anterior muestra que el grupo mantiene una tendencia de crecimiento durante toda la muestra.

##### **Grupo Experimental 404**

El análisis del grupo experimental 404 es el más determinante para los fines de nuestro proyecto de investigación. Éste se sitúa en la prueba inicial con un promedio de 8,31; en la prueba intermedia marca una tendencia de crecimiento, que lo posiciona en un promedio de 9,81 y su tendencia se hace más significativa en la prueba final, elevándose

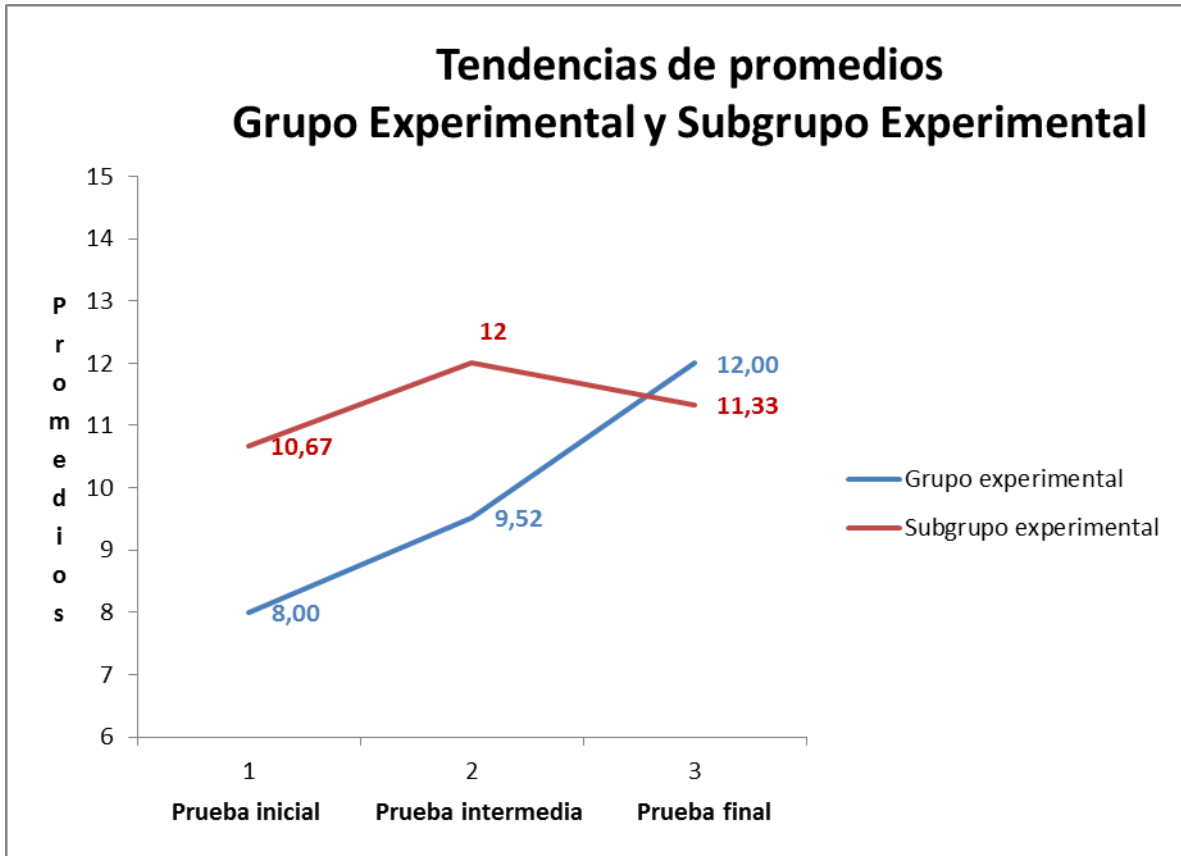
hasta un promedio de 11,92, mostrando un crecimiento satisfactorio entre cada una de las mediciones de la muestra, en relación con los grupos control 401, 402 y 403.

### **Subgrupo Experimental**

Esta selección de estudiantes del grupo experimental alcanza en la prueba inicial un promedio de 10,67 y genera un crecimiento significativo en los resultados de la prueba intermedia, llegando a un promedio de 12. Esta tendencia no se mantiene para la prueba final, en la cual presenta un ligero decrecimiento, obteniendo un promedio de 11,33. En síntesis, la fluctuación en sus promedios no es determinante en el apoderamiento y uso de las habilidades comunicativas, debido a que la oscilación de sus promedios se encuentra en un rango alto.

### **4.3. Análisis grupo y subgrupo experimental.**

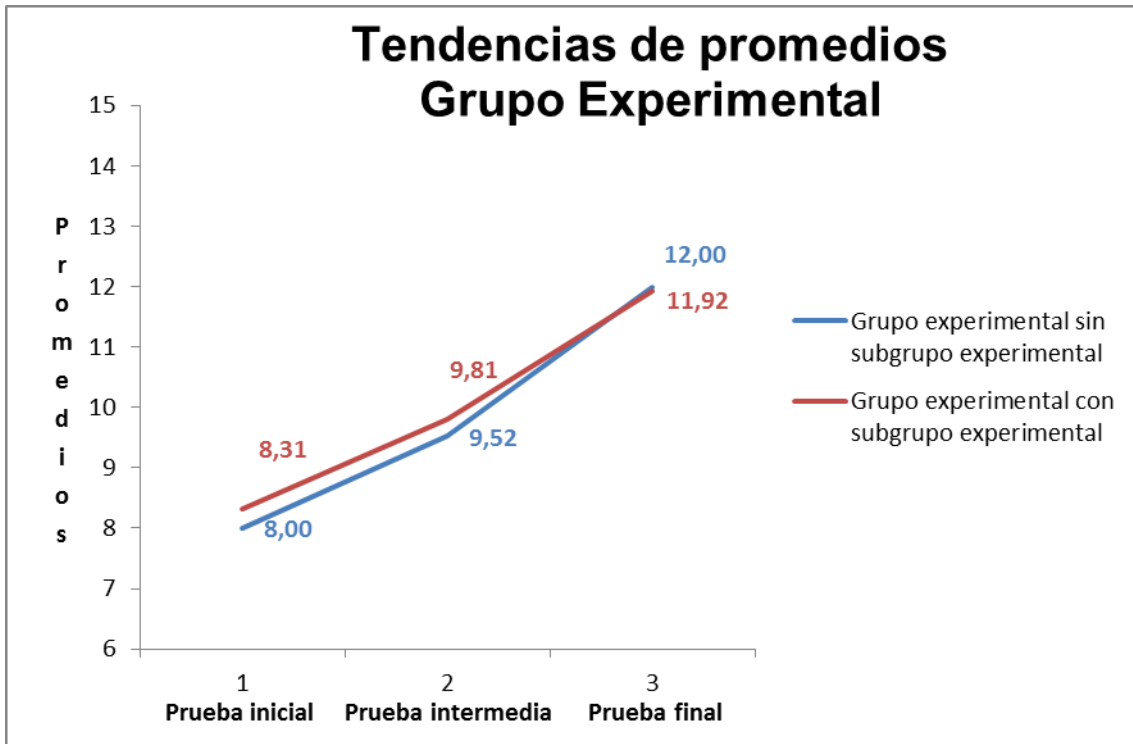
Al momento de realizar la comparación entre el grupo experimental y subgrupo experimental, el contraste refleja que el primero tuvo un incremento bastante satisfactorio, a pesar del corto periodo de la intervención, se logró incidir en la construcción cognitiva de los estudiantes. Como se evidencia en la gráfica, el subgrupo experimental en la prueba final tuvo un ligero decrecimiento, mostrándose igualmente una tendencia de estandarización en el uso de las habilidades comunicativas, ya que los conocimientos alcanzados se vuelven funcionales y se ratifica en el notorio éxito alcanzado por el grupo experimental.



**Grafica # 2.**

En la siguiente gráfica se describe el análisis de los resultados del grupo experimental, mostrando su tendencia con y sin la presencia del subgrupo experimental. El grupo experimental en general tiende a mantener un crecimiento significativo y la brecha entre ambas tendencias no es superior a un 0.5 de promedio, en ninguna de las tres instancias de medición<sup>20</sup>. Resaltan los promedios obtenidos en la prueba final que confirman la solidez alcanzada por el grupo experimental, de acuerdo con el desempeño de los estudiantes, situación que evidencia la poca incidencia del subgrupo experimental en los resultados de los puntajes obtenidos.

<sup>20</sup> Prueba inicial, prueba intermedia y prueba final.

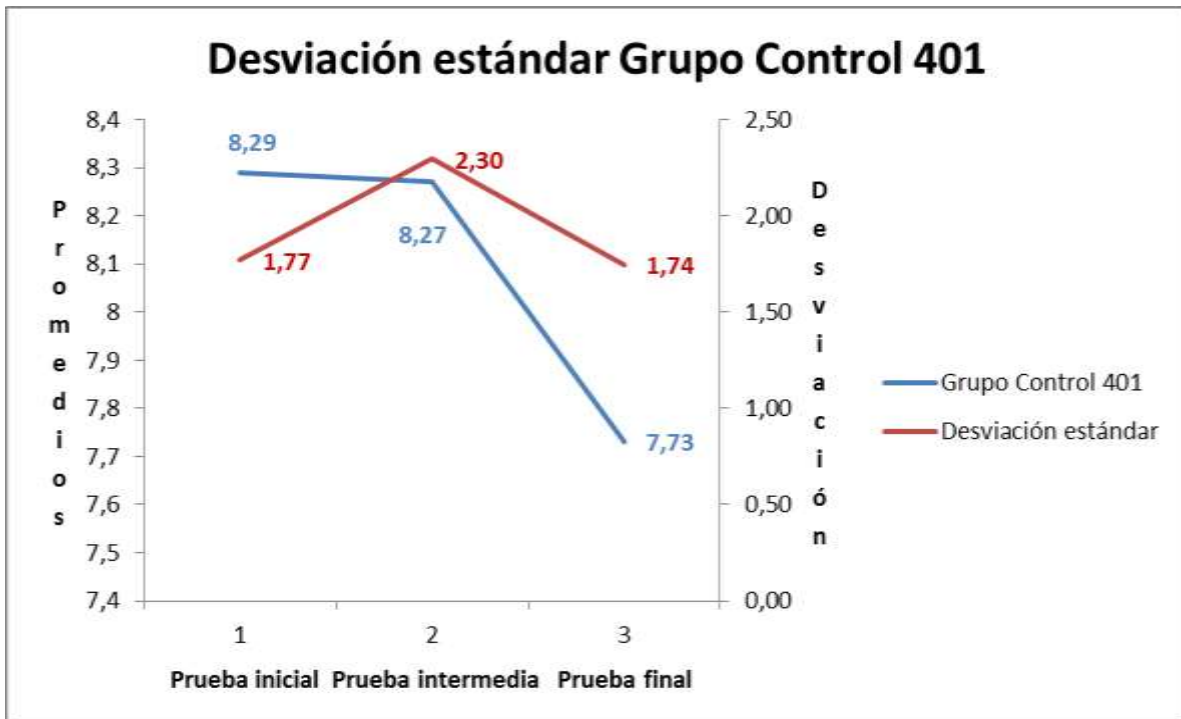


**Grafica # 3**

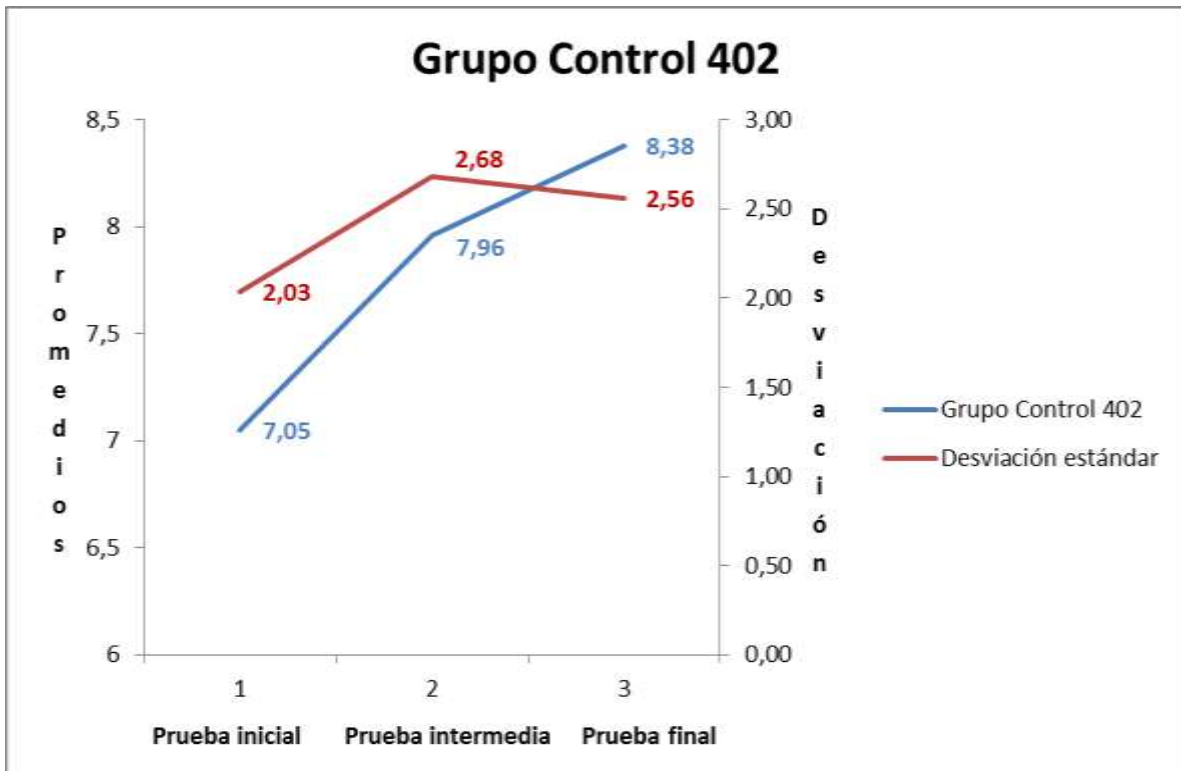
#### 4.4. Análisis de las desviaciones estándar.

En la medida en que se profundiza en el análisis de los datos, podemos observar que la desviación estándar de los promedios obtenidos en el grupo control 401, presenta una menor dispersión en los resultados. Mientras que los grupos control 402, 403, y el grupo experimental 404, muestran un comportamiento homogéneo con un mayor grado de dispersión en los resultados, en relación con las desviaciones estándar que se visualizan en las gráficas siguientes con una tendencia inversa a los promedios, lo que significa una disminución en la dispersión en los comportamientos de los resultados de cada prueba en la medida en que mejoran los promedios. Pues a mejor promedio menos  $DS^{21}$ . La tendencia de los resultados al comparar los grupos se mantiene, dando uno y otro hecho coherencia matemática a los resultados.

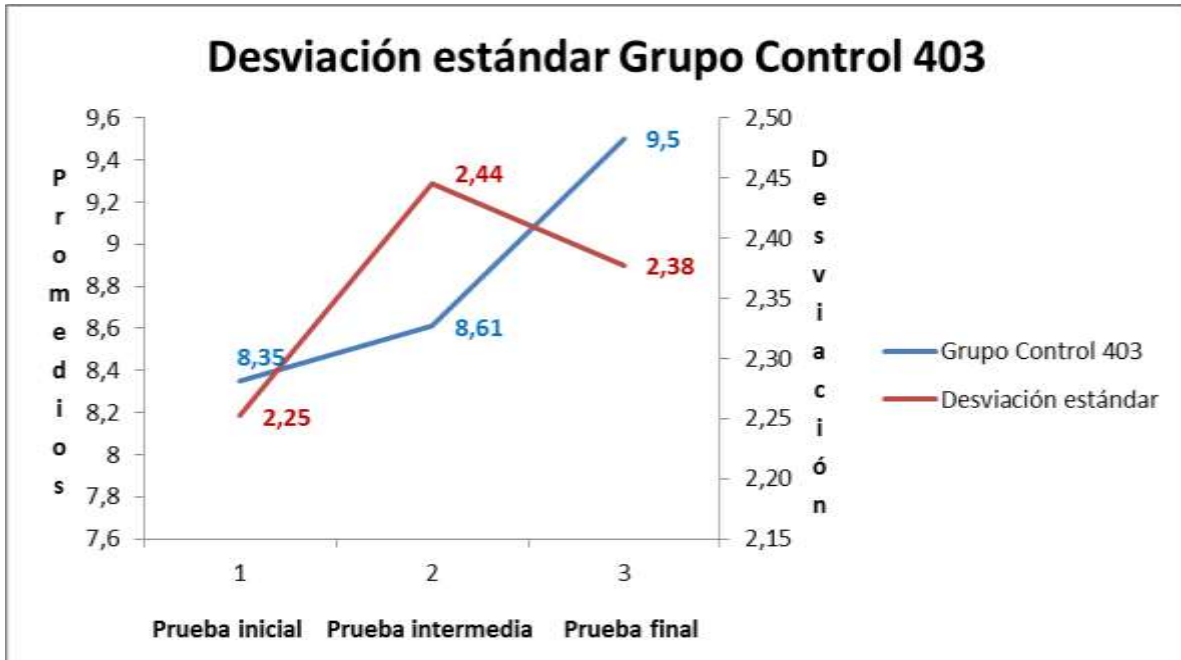
<sup>21</sup> Desviación estándar.



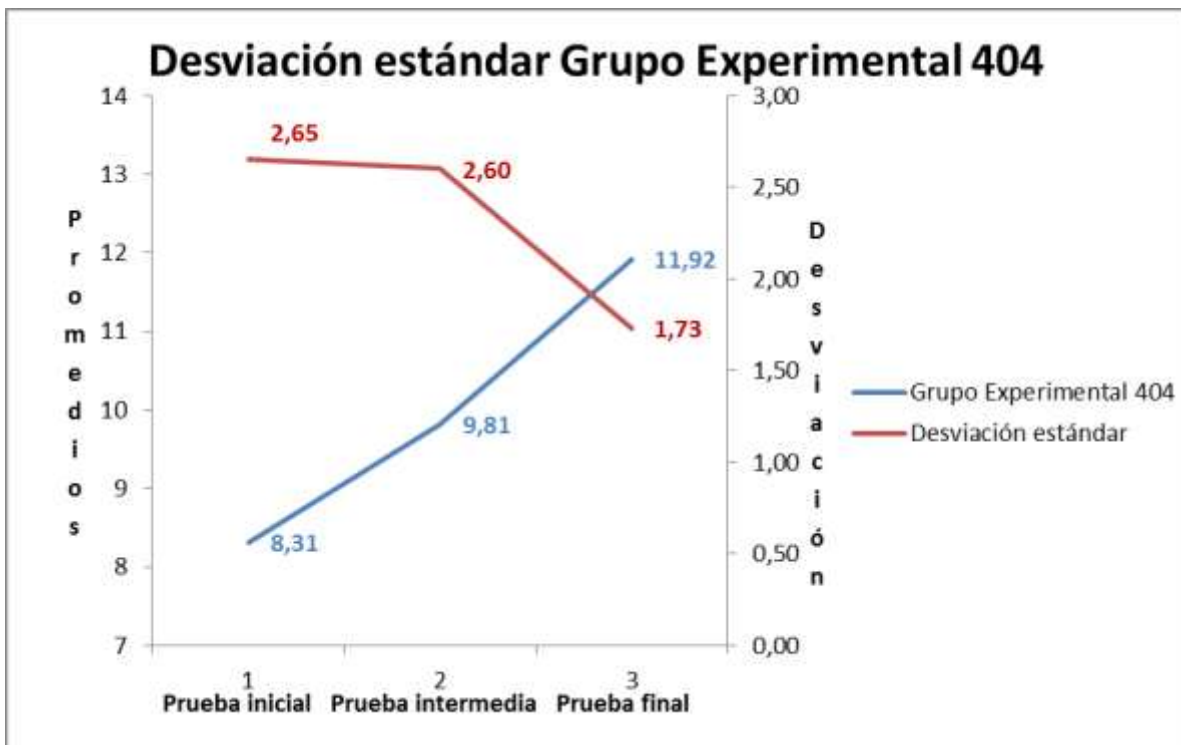
Gráfica #4



Gráfica #5

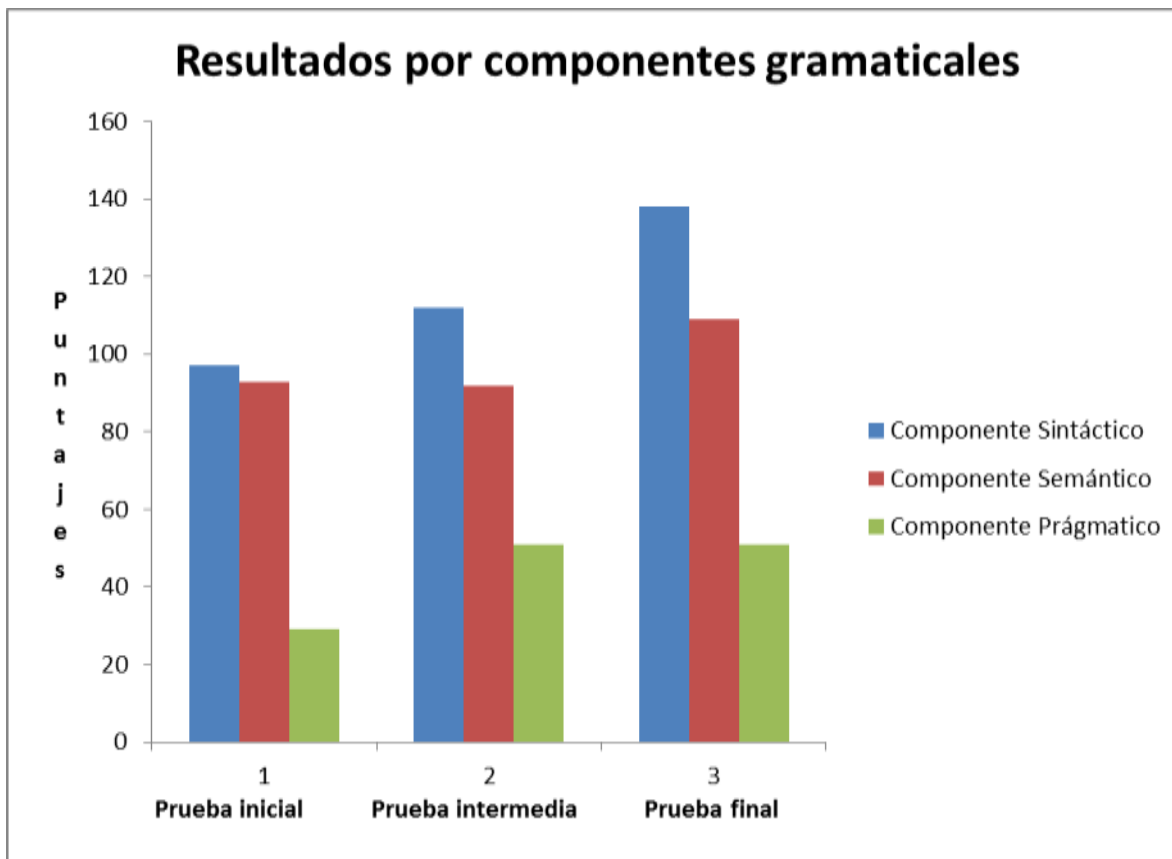


Grafica # 6



Gráfica #7

#### 4.5 Análisis por componentes gramaticales.



**Gráfica # 8**

Con el propósito de afinar el análisis de los resultados según los componentes gramaticales que se consideraron en las tres instancias de medición<sup>22</sup>, se puede determinar a grandes rasgos, que en cada componente el puntaje de los estudiantes se mantuvo estable o superior, en relación con las aplicaciones de las pruebas. El mayor incremento de los resultados se visualiza claramente en el componente sintáctico, lo que significa, que la implementación de estrategias enfocadas en este componente alcanzó mayor éxito. Sin embargo, tanto el componente semántico como pragmático muestran una estabilidad homogénea en los puntajes obtenidos, el primero logrando un crecimiento en relación con la prueba intermedia y final; y el segundo, elevando su puntuación desde la prueba inicial a la prueba intermedia.

<sup>22</sup> Prueba inicial, prueba intermedia y prueba final. Además, es necesario aclarar que la proporción de cada componente va estrictamente relacionado con los dictámenes del Plan del Lengua Castellana.



## **CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.**

El objetivo fundamental se cumplió, puesto que se muestra un incremento satisfactorio, a pesar del corto periodo en el que estuvieron expuestos los grupos experimental y subgrupo experimental a las estrategias de lectoescritura, se logró incidir en la construcción cognitiva de los estudiantes, esto lo confirmamos cuando observamos que la muestra se comportó de manera coherente desde el punto de vista matemático estadístico en la medida en que los cuatro cursos mantienen más o menos la tendencia de crecimiento con una ligera excepción en el grupo 401, aunque este hecho no es significativo.

Al establecer los tres niveles de comparación se puede inferir que frente a los resultados que arrojan las tres instancias de medición que se realizaron de forma homogénea y estandarizada, los grupos control 401, 402, 403, grupo experimental y subgrupo experimental los resultados son positivos, puesto que se muestra evidencia un crecimiento en los grupos intervenidos por las estrategias de lectoescritura que se hacen notorios en el transcurso de la prueba intermedia y final. Cabe aclarar que en la prueba intermedia los grupos control mantienen una tendencia leve de crecimiento dentro del mismo rango inicial, pero si observamos al grupo experimental 404 y subgrupo experimental se hace más significativa en los resultados de la prueba, confirmándose así la influencia positiva de las estrategias de lectoescritura en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes intervenidos. Esta tendencia de crecimiento se mantiene en líneas generales en la prueba final, a pesar del leve decrecimiento que presentó el subgrupo experimental. Los tres niveles de comparación establecidos fueron exitosos puesto que el comportamiento del grupo experimental fue de un crecimiento más que proporcional durante las tres muestras, esto también implica que al establecer un promedio tan alto, el subgrupo experimental presente dificultades para debatirlo y otra razón que media en este leve decrecimiento es que la naturaleza de conformación de este subgrupo experimental es heterogénea en el desempeño académico, también está expuesto a que una vez el individuo logra consolidar un tope de información se apoya en esta información para hacerla funcional en pro de optimizar la productividad, para Krashen citado en Li (2009, p. 3) “use learning to refer to the development of conscious through formal study.

Acquisition, for Krashen, is the spontaneous process of internalizing the rules from natural language use”.

Nuestros resultados no se alejan de los objetivos de la investigación, como se muestra en los párrafos iniciales, de hecho se presenta una concordancia y total secuencia entre los fines iniciales trazados dentro del proyecto y los aspectos cualitativos y datos cuantitativos arrojados al final del mismo. De acuerdo con la comparación entre los desempeños en la comprensión y producción textual de las habilidades comunicativas, concluimos que las estrategias generaron un impacto de éxito rotundo en los estudiantes intervenidos con respecto a los tres grupos control, dado que crece más que proporcionalmente, teniendo en cuenta la homogeneidad de los cuatro cursos, por tal razón, el diseño e implementación de las estrategias de comprensión y producción textual, fortalecieron las habilidades comunicativas del grupo experimental que fueron evaluadas a partir del seguimiento dado en la aplicación de las pruebas en tres momentos diferentes del tiempo de intervención.

Teniendo en cuenta la problemática en la que se encuentra inmersa la población, el proyecto generó eco al subsanar conflictos de identificación de unidades y manejo de componentes sintácticos (recursos gramaticales), comprensión e interpretación de aspectos semánticos de los textos y finalmente, una aproximación al análisis pragmático, develando e identificando categorías como la intencionalidad y el marco contextual en los que fue producido un texto. Así, se fortalecieron las habilidades comunicativas, en un periodo de cuatro meses, el cual es sumamente corto en relación con el alto impacto en los resultados de la implementación del proyecto; es decir, que las estrategias fueron tan contundentes en su diseño, planeación, respaldo en un marco teórico sólido y ejecución, que con solo seis sesiones de trabajo práctico en el aula, se lograron transformar las perspectivas de las familias, frente a la importancia de apoyar los procesos de lectura y escritura de los infantes, de forma complementaria y dialógica al ámbito escolar.

Haciendo un análisis somero del comportamiento arrojado por los tres grupos control en las tres pruebas, podríamos suscitar una reflexión en cuanto a las políticas institucionales y establecer una serie de cuestionamientos o críticas en torno a los modelos de planeación de las clases, llevando al aula los componentes semántico, sintáctico,

fonológico y pragmático como ejes primordiales para desarrollar las habilidades comunicativas en la escuela. Lo anterior no se hace evidente en las prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros, lo cual refleja una falta de rigurosidad, abordaje teórico, metodológico, didáctico y disciplinar que repercuten directamente en la ejecución de las clases a modo de recetario que encapsula el saber en un proceso exclusivamente unidireccional, que parte del maestro hacia el alumno, anulando la posibilidad de que este último construya y sea miembro activo en la edificación de conceptos y constructos cognitivos.

En lo que respecta al subgrupo experimental, dado que éste recibió un apoyo adicional por parte de las investigadoras, para determinar el impacto de las estrategias aplicadas, resulta fundamental contrastar los resultados obtenidos por el mismo, en relación con el grupo experimental. En primer lugar, observamos que pese a que el resultado final del subgrupo fue ligeramente menor frente al experimental, se lograron avances en términos de la superficie textual, armado textual, análisis y comprensión. Es notorio que el subgrupo alcanza un punto máximo, lo mantiene uniformemente en tanto el desarrollo de las habilidades comunicativas fue abrupto, en donde superar dicho punto, a nivel lingüístico resulta ser complejo dado que los sujetos al alcanzar ciertas adquisiciones cognitivas-comunicativas, se estandarizan por el uso cotidiano y pragmático que se hace de estos recursos verbales, lo cual no significa una involución en el proceso de aprendizaje de la lengua con la aplicación de las estrategias, sino una conducta natural en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Por otra parte, si se realiza un contraste con un grupo de alumnos de cuarto de primaria, pertenecientes a estratos socioeconómicos elevados y de condiciones culturales privilegiadas, podemos determinar las siguientes variables: La comunicación familia-colegio es personalizada y complementaria en el apoyo de los procesos de aula, mientras que en el escenario de la investigación, coexiste una ruptura en la comunicación familia-escuela. En cuanto a los recursos materiales y de infraestructura, los estudiantes del primer escenario, cuentan con una amplia gama de herramientas que favorecen sus necesidades y aprendizaje, en tanto los estudiantes pertenecientes a población vulnerable, carecen de los anteriores, suponiendo un obstáculo adicional que dificulta los procesos educativos. Y

finalmente, uno de los factores más significativos es la aplicación de las didácticas, y es que, en el escenario privilegiado, los docentes, dada su formación disciplinar y académica, diseñan y ejecutan estrategias más efectivas y de impacto, dando como resultado, estudiantes con altos niveles cognitivos que los proyectan a una vida profesional competente. Mientras en las clases vulnerables de la sociedad, no ocurre lo mismo, siendo los docentes con una formación académica básica o en otra formación disciplinar aislada de la pedagogía en consecuencia, no desarrollan estrategias efectivas y de impacto. Lo cual da como resultado, un bajo nivel de competitividad laboral, que se traduce en DESIGUALDAD SOCIAL

## BIBLIOGRAFÍA

Batthyány, K., & Cabrera, M. (Comp.) (s.f). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales: apuntes para un curso inicial*. Recuperado el 25 de agosto de 2013, de [http://www.perio.unlp.edu.ar/ctedras/system/files/p.1\\_batthianny\\_k\\_cabrera\\_m\\_metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_en\\_ciencias\\_sociales\\_cap\\_ii.pdf](http://www.perio.unlp.edu.ar/ctedras/system/files/p.1_batthianny_k_cabrera_m_metodologia_de_la_investigacion_en_ciencias_sociales_cap_ii.pdf)

Blaikie, P. Cannon, C., David, I. & Wisner, B., (1996). *Vulnerabilidad: el entorno social, político y económico de los desastres*. Recuperado el 27 de marzo de 2013 de [http://www.desenredando.org/public/libros/1996/vesped/vesped-todo\\_sep-09-2002.pdf](http://www.desenredando.org/public/libros/1996/vesped/vesped-todo_sep-09-2002.pdf)

Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Borrero, L. (2008). *Enseñando a leer: teoría, práctica e intervención*. Bogotá: Norma.

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México, D.F: Editorial Progreso.

Chartier, R. (2003). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2009). *Reparar la escritura: didáctica de corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Castillo, R., (2013). *Strategic knowledge and strategic competence*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Coaching Institute for Literacy and Numeracy leaders. (2006). *Improving Student Achievement in Literacy and Numeracy: Job-Embedded Professional Learning*, Recuperado el 2 de agosto de 2013, de [http://elearning.on.ca/edu/pdf/Mod42\\_prof\\_learn.pdf](http://elearning.on.ca/edu/pdf/Mod42_prof_learn.pdf)

Coll, C. (2010). *Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 General de Educación*. Recuperado el 7 de julio de 2013, de [http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley\\_115\\_1994.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf)

Ferreiro, E., et al, (1998). *Caperucita roja aprende a escribir: estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gesida.

Ferreiro, E., (1990). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (7ª Ed.). México: Siglo veintiuno.

Ferrer, E., (2002). El ser como construcción simbólica. En: *Papeles* (2). pp. 20-31.

Ganem, P., Ragasol, M., (2010). *Piaget y Vygotsky en el aula: el constructivismo como alternativa de trabajo docente*. México: Limusa.

Hernández, S., (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de universidad y Sociedad de Conocimiento*. Vol. 5 (2). pp. 36-35. Recuperado el 6 de julio 2013, de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw-Hill.

Jolibert, J., (2002). *Formar niños lectores de textos*. (8ª Ed.). Ediciones Dolmen: Santiago de Chile.

Jolibert, J., (2002). *Formar niños productores de textos*. (8ª Ed.). Ediciones Dolmen: Santiago de Chile.

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

Li, Y. (2009). *L2 learners' attitudes to english*. Recuperado el 15 de octubre de 2013, de <http://diva-portal.org/smash/get/diva2:225018/FULLTEXT01.pdf>.

Mallart, J., (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidad. En: Sepúlveda, F., & Rajadell, N. (Eds). *Didáctica general para psicopedagogo*. (pp. 25-60). España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.

Marco, Marcelo Di., Pendzik, N. (2007). *Atreverse a corregir: trucos y secretos del texto bien escrito*. (2ª Ed.). Buenos Aires: Sudamericana.

Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de texto: perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.

Milla, F. (2001). *Actividades creativas para la lectoescritura*. México: Alfaomega.

Ministerio de Cultura & Ministerio de Educación, (2003). *Lineamientos del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas*. Descargado el 8 de abril de 2013, de <http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/Documentos/conpes.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. *Ministerio de Educación Nacional*. Descargado el 2 de abril de 2013, de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). Lineamientos de política de atención educativa a poblaciones vulnerables. *Ministerio de Educación Nacional*. Descargado el 1 de abril de 2013, de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-90668\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-90668_archivo_pdf.pdf)

Mockus, A., (1995). *Las Fronteras de la Escuela*. Bogotá: Magisterio.

Montealegre, A. (1995). *Juegos comunicativos: estrategias para desarrollar la lectoescritura*. Bogotá: Magisterio.

Patte, G. (2008). *Déjenlos lee*. México: Fondo de Cultura Económica.

Salazar, B., (2010). *Caracterización de los procesos de lectura y escritura de la población de sectores de prioridad social de Cali*. Cali: Fevira.

Smith, F., (1983). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

Solé, I., (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Solé, I., (2009). Motivación y lectura. *Aula, sinergias en torno a la lectura*. (179), pp. 56-59. Descargado el 10 de mayo de 2013, de <http://www.educacionviva.com/Documents/lectura/AU17913%20motivaci%F3n%20de%20la%20lectura.pdf>

Trelease, J. (2002). *Manual de lectura en voz alta*. Bogotá: Fundalectura.

Van Dijk, T., (1992). *La ciencia del texto*. (3ª Ed.). Barcelona: Paidós.



Varios autores, (2009). *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela: experiencias innovadoras en Bogotá*. Bogotá: IDEP.

Venegas, M., (2003). *La biblioteca escolar: un recurso por excelencia*. Bogotá: Fundalectura.

Vygotski, L., (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid Visor

## **ANEXOS**

Contiene los instrumentos de medición: prueba inicial, prueba intermedia y prueba final.  
Además, de las bitácoras de las seis sesiones de estrategias de lectoescritura

## PRUEBAS

IED JUANA ESCOBAR -SEDE C  
GRADO CUARTO  
PRUEBA DE DIAGNÓSTICO INICIAL

Género:

Curso:

Fecha:

*De acuerdo con el Plan de Estudio de Español para Cuarto grado de primaria, y atendiendo a las competencias que deben desarrollar los estudiantes de “Comprender, interpretar, analizar y producir textos según las necesidades e intereses comunicativos de su contexto”, en los siguientes ejercicios nos centraremos en diagnosticar la comprensión y producción textual en los estudiantes a través de una lectura en voz alta realizada por uno de los examinadores del cuento Huella Roja/ Jazmín B., y cómo a través de lo escuchado comprenden un texto que implica ser capaz de establecer un resumen, que produce de forma sucinta su significado en un escrito, de tal modo que exprese lo que el historia cuenta y propone.*

**Valoración:** La habilidad de Escucha para su valoración se subdividirá en cada una de las tres preguntas:

**Pregunta n°1:** tendrá un valor de 2 puntos; 1 por atención en la escucha del texto leído y 1 punto por seleccionar la respuesta correcta B, que se evaluará en la habilidad de Escucha.

**Pregunta n°2:** tendrá un valor de 2 puntos; 1 por atención en la escucha del texto leído y 1 punto por seleccionar la respuesta correcta C, que se evaluará en la habilidad de Escucha.

**Pregunta n°3:** tendrá un valor de 1 punto por atención en la escucha del texto y se contabilizará como un error cualquier falta en los aspectos a evaluar; uso del coma, acentuación de palabras y tus conocimientos de Diptongo, Hiato y Triptongo.

### HUELLA ROJA

*Un día el profesor William Torres tocó la puerta de mi casa, yo abrí y lo invité a pasar. Él me contó que en su escuela se habían robado las respuestas de un examen. Yo acepté investigar el delito y me dirigí hacia la escuela.*

*En la escuela todo estaba muy silencioso, el profesor me llevó hacia su oficina donde se habían robado las respuestas.*

*Éstas habían aparecido debajo del pupitre de la estudiante Clarita. Ella negaba todo, decía que jamás había robado las respuestas. El profesor le creía porque era una buena estudiante.*

*Yo investigué el lugar del crimen y observé una huella de zapato color rojo en la oficina. Le pregunté al profesor cuántos estudiantes había en la escuela, él me respondió que eran 100. Yo le pregunté si algún grupo había tenido clases de pintura y me respondió que seis estudiantes: Patricio, apodado el pato, Carla, Julieta, Carlos, Florencia y Francisco.*

*Cuando los estudiantes estaban en descanso, entré al salón de pintura, observando y deduciendo logré descifrar el misterio. Investigué a cada uno de los seis alumnos, los observé minuciosamente, luego me dirigí a la oficina del profesor Torres y le dije: He resuelto el misterio...*

*Jazmín B.*

Debes contestar las siguientes preguntas. Si quieres cambiar una respuesta, puedes borrarla y responder de nuevo. En la mayoría de las preguntas deberás marcar con un círculo la letra de la respuesta que consideres correcta, como en el siguiente ejemplo:

¿Qué palabra significa lo mismo que “escuchar”?

- a). Observar
- b). Atender
- c). Oír
- d). Leer

1. ¿Si las pruebas robadas aparecieron debajo del pupitre de Clarita, ella es la culpable?

- a) SI
- b) NO

2. ¿Dónde fueron robadas las pruebas?

- a) Del salón de informática
- b) De la oficina del Director.
- c) De la oficina del profesor Torres.
- d) Del salón de clase.

3. A continuación redacta con tus propias palabras lo que has entendido y recuerdas de la historia que acabas de oír. Recuerda que debes considerar un uso correcto de la ortografía; uso de la coma, acentuación de palabras y tus conocimientos de diptongo, hiato y triptongo.

---

---

---

---

---

Lee atentamente el siguiente texto y a partir de lo leído, debes contestar las preguntas que encontrarás más adelante.

### EL BAUL

Parecía una tarde que iba a ser soleada, sin embargo y sin previo aviso, comenzó a llover y un gran viento se levantó. Era tan fuerte que lograba mover el auto hacia un costado;

incluso hasta tenía miedo de que me hiciera chocar con otro vehículo que venga del lado contrario. También hacía que se agiten las hojas de los árboles de tal manera que me mareaban y lograban desconcertarme.

Pasaron los minutos; la lluvia se hizo más fuerte y ya no podía ver los letreros que pasaban a los costados. El manejar se me hacía cada vez más dificultoso e incluso el volante se me escapaba de las manos, como si el viento mismo condujera el auto hacia mi destino.

El caer de las gotas de lluvia sobre el auto era tan intenso que no me dejaban escuchar ni siquiera el motor, entonces encendí la radio. Oí en las noticias que los vientos superaban los ciento veinte kilómetros por hora y por esto, decidí disminuir la velocidad. Creía que yendo más lento no tendría ningún problema conduciendo, pero me equivoqué. De repente un golpe seco se sintió sobre el parabrisas y un alarido retumbó, pero fue acallado rápidamente por la lluvia. El miedo me invadió, pues había atropellado a alguien. Frené y detuve el motor. Me quedé inmóvil en el auto; me pareció que pasaron unos minutos y miré hacia el parabrisas: había sangre, pero ninguna marca de un golpe...

Mi mirada permanecía sobre la sangre. Parecía que la fuerte lluvia no quería que me olvide de que agonizaba alguien afuera, pues no lavaba la mancha.

Abrí la guantera muy nervioso, tomé el impermeable y me lo puse. Jamás había tardado tanto en abrir la puerta del auto... tenía miedo de enfrentarme a la realidad.

Ya afuera comencé a buscar a quien había atropellado, pero ni siquiera había rastros de que algo hubiera pasado allí. Estuve unos minutos recorriendo el lugar, pero no encontraba nada. ¿Podía ser que lo que atropellé se haya escapado? Regresé al automóvil y sorprendido, vi manchas de sangre sobre el asiento; pero rápidamente me tranquilicé, pues seguramente cuando abrí la puerta del auto las gotas sobre el parabrisas habían entrado.

Encendí el vehículo y continué con mi camino. Me auto convencí de que no podía haber sido una persona lo que había atropellado, pues nadie en su sano juicio estaría a merced de esta tormenta infernal ni tampoco en una ruta completamente vacía. Ya me sentía mejor, casi no estaba nervioso, pero no sabía que esto recién comenzaba...

El auto se detuvo justamente cuando un aterrador rayo se disparó desde las nubes. Había combustible, las baterías estaban cargadas, el auto era nuevo... ¿Cómo es que se detuvo? Tampoco había forma de que arrancara, los intentos por hacerlo eran en vano.

Me bajé del auto sin impermeable, pues no me importaba, igualmente estaba todo mojado. Logré llevar el auto fuera de la ruta y luego entré nuevamente. En ese momento decidí quedarme a dormir allí, pues ya oscurecía.

Comenzaba a dormirme, pero un extraño ruido me despertó. La lluvia había parado y ya era de noche. Miré hacia el asiento trasero, pero no había nada, entonces me quedé atento, esperando otra vez ese ruido. Pasaron varios minutos y nuevamente se repitieron. Estaba desconcertado, me intrigaba saber de dónde provenían los ruidos y entonces decidí salir del vehículo.

*De acuerdo con el Plan de Estudio de Español para Cuarto grado de primaria, y atendiendo a los conocimientos básicos en literatura, se pretende evaluar en los estudiantes si logran identificar el género narrativo del texto leído.*

**Valoración:** *Se considerará la respuesta B como 1 punto dentro la habilidad a evaluar Lectura y Comprensión.*

4. El texto que acabas de leer es:

- a) Una poesía porque está escrito en versos y estrofas rimadas.
- b) Un cuento porque relata sucesos breves reales o imaginarios.
- c) Una fábula puesto que podemos identificar una enseñanza o moraleja.
- d) Una biografía porque cuenta la vida de una persona.

*De acuerdo con el Plan de Estudio de Español para Cuarto grado de primaria, y atendiendo a las competencias que deben desarrollar los estudiantes de “Comprender, interpretar, analizar y producir textos según las necesidades e intereses comunicativos de su contexto”. En el siguiente ejercicio se pretende diagnosticar la comprensión, interpretación y análisis textual que realicen los estudiantes considerando aspectos semánticos, que logren identificar el propósito que el narrador pretende transmitir en la acción comunicativa.*

**Valoración:** *Se considerará la respuesta D como 1 punto dentro la habilidad a evaluar Lectura y Comprensión.*

5. El propósito del autor al escribir este texto es:

- a) Divertir y entretener al lector a través del suministro de información científicamente comprobada.
- b) Establecer una crítica política hacia los conductores ebrios.
- c) Fomentar una campaña contra el exceso de velocidad y las preocupaciones que deben tomarse al conducir un vehículo moderno.
- d) Entretener al lector, sumergiéndolo en el misterio y la intriga que se maneja en el cuento.

*De acuerdo con el Plan de Estudio de Español para Cuarto grado de primaria, y atendiendo a los conocimientos básicos en gramática: clases de pronombres, el verbo, el adverbio, las preposiciones y las conjunciones. Para alcanzar una concordancia verbal. El siguiente ejercicio pretende evaluar que los estudiantes sean capaces de realizar un ordenamiento secuencial de las siguientes las oraciones compuestas o sucesos dentro de una unidad textual.*

**Valoración:** *La siguiente pregunta se valorada con un total de 5 punto, donde cada secuencia correcta valdrá 1 punto a evaluar dentro la habilidad Lectura y Comprensión.*

6. Enumera las siguientes situaciones propuestas, de acuerdo con el orden lógico que presenta el texto:

- ( ) El protagonista baja de su auto y encuentra manchas de sangre sobre su asiento.
- ( ) El protagonista conduce su auto y de repente escucha un estruendo ensordecedor.
- ( ) El día parece soleado y súbitamente comienza a soplar el viento y a llover.
- ( ) Oscurece.

( ) El protagonista duerme, escucha ruidos extraños y decide bajar del auto para examinar.

*De acuerdo con el Plan de Estudio de Español para Cuarto grado de primaria, y atendiendo al desempeño procedimental en los estudiantes de “Adquirir el hábito de la autocorrección textual”. En el siguiente ejercicio se pretende evaluar la comprensión textual en aspectos semánticos, y como los estudiantes logran estructurar una coherencia del párrafo con las palabras que se proporcionan. Para completar de manera coherente las proposiciones de las oraciones dentro de la secuencia del párrafo.*

**Valoración:** *La siguiente pregunta se valorada con un total de 7 puntos, donde cada palabra incorporada correctamente valdrá 1 punto a evaluar dentro la habilidad Lectura y Comprensión.*

7. Completa el siguiente párrafo con las palabras de los recuadros, teniendo en cuenta que sobran algunas.

MAREABAN	CHOCAR	SOLEADA
SEMÁFORO	VIENTO	CONTRARIO
AUTO	BAILAR	HOJAS

Parecía una tarde que iba a ser....., sin embargo y sin previo aviso, comenzó a llover y un gran.....se levantó. Era tan fuerte que lograba mover el..... hacia un costado; incluso hasta tenía miedo de que me hiciera .....con otro vehículo que venga del lado ..... También hacía que se agiten las.....de los árboles de tal manera que me.....y lograban desconcertarme.

*De acuerdo con el Plan de Estudio de Español para Cuarto grado de primaria, y atendiendo al desempeño en los estudiantes de “Utilizar sus saberes gramaticales, sintácticos y ortográficos para comprender o producir un texto oral o escrito”. En el siguiente ejercicio se pretende evaluar sus saberes gramaticales y sintácticos, en el sentido de estructurar las oraciones que resulten inteligibles y establecer una relación en los enunciados.*

**Valoración:** *La siguiente pregunta es valorada con un total de 4 puntos, donde cada relación correctamente valdrá 1 punto a evaluar dentro la habilidad Lectura y Comprensión.*

8. Debes unir con una línea los rectángulos de la izquierda con la derecha para formar frases que tengan sentido.

El manejar se me hacía...

... y ya era de noche.

Los vientos superaban...

...cada vez más dificultoso

La lluvia había parado...

...quedarme a dormir allí.

En ese momento decidí...

...los 120 kilómetros por hora.

*De acuerdo con el Plan de Estudio de Español para Cuarto grado de primaria, y atendiendo a los conocimientos básicos en gramática, nos centraremos en diagnosticar el uso de la sinonimia en los estudiantes. En el siguiente ejercicio se evaluará las relaciones entre el vocabulario propuesto con su semejanza en los significados.*

**Valoración:** *La siguiente pregunta se valorada con un total de 5 puntos, donde cada relación correctamente valdrá 1 punto a evaluar dentro la habilidad Escritura.*

9. Estas palabras pertenecen al texto que has leído, une con una flecha las que tienen significado parecido:

TRANSITABA

CONFUNDIR

DESCONCERTAR

RECORRÍA

RETUMBA

POSESIONAR

INVADIR

MISTERIOSO

INTRIGANTE

RESONAR

*De acuerdo con el Plan de Estudio de Español para Cuarto grado de primaria, y atendiendo a los conocimientos básicos en gramática, se pretende evaluar en los estudiantes si logran reconocer los adjetivos en las siguientes oraciones que se encuentran presentes en el texto leído.*

**Valoración:** *La siguiente pregunta es valorada con un total de 5 puntos, donde cada reconocimiento correcto de los adjetivos valdrán 1 punto a evaluar dentro la habilidad Escritura.*



10. En cada una de las siguientes expresiones, subraya sólo el adjetivo:

La fuerte lluvia no quería.

Esta tormenta infernal.

El auto era nuevo.

Un extraño ruido me despertó.

Creía que yendo más lento no tendría ningún problema.

*De acuerdo al Plan de Estudio de Español para Cuarto grado de primaria, y atendiendo a los conocimientos básicos en ortografía, nos centraremos en diagnosticar el uso de la coma en los estudiantes y su capacidad de identificar elementos sintácticos y su correcta marcación.*

*Valoración: La siguiente pregunta se valorada con un total de 7 puntos, donde cada uso correcto del coma valdrá 1 punto a evaluar dentro la habilidad Escritura.*

11. Lee con atención las siguientes oraciones y coloca la coma donde corresponda.

- a) Mi mamá fue a la tienda y compro leche pan huevos y queso para el desayuno.
- b) Los colores de la bandera de Colombia son: amarillo azul y rojo.
- c) Para mañana tengo tareas de matemáticas español ciencias y artes.
- d) Juanita Andrés Camilo y David compraron las onces en la cafetería.

*De acuerdo con el Plan de Estudio de Español para Cuarto grado de primaria, y atendiendo a la competencias que deben desarrollar los estudiantes de “Comprender, interpretar, analizar y producir textos según las necesidades e intereses comunicativos de su contexto”. Nos centraremos en diagnosticar en los estudiantes de la comprensión de los sucesos del texto leído.*

*Valorización: La siguiente pregunta es valorada con un total de 4 puntos, donde cada relación correctamente valdrá 1 punto a evaluar dentro la habilidad Lectura y Comprensión.*

12. Señala si son falso (F) o verdadero (V) los siguientes sucesos de la historia.

\_\_\_ La lluvia se hizo más fuerte, y decidí cambiar de rumbo.

\_\_\_ Estuve unos minutos recorriendo el lugar, pero no encontraba nada.

\_\_\_ Abrí la guantera muy nervioso, tome un arma y salí del auto.

\_\_\_\_\_La lluvia se hizo más fuerte y ya no podía ver los letreros

*De acuerdo con el Plan de Estudio de Español para Cuarto grado de primaria, y atendiendo a los conocimientos básicos en ortografía en cuanto al reconocimiento del diptongo e hiato. El siguiente ejercicio pretende evaluar si los estudiantes logran realizar una separación silábica correctamente en el listado de palabras proporcionado.*

**Valoración:** *La siguiente pregunta es valorada con un total de 6 puntos, donde cada reconocimiento correcto de los diptongo e hiatos valdrán 1 punto a evaluar dentro la habilidad Escritura.*

13. Con algunas palabras del texto, completa la siguiente tabla, teniendo en cuenta si son diptongos e hiatos:

PALABRA	DIPTONGO (Palabras con dos vocales seguidas)	HIATO (Palabras con dos vocales separadas en su división silábica)
Ejemplo: Huevo	Hue-vo	
Lluvia		
Juicio		
nervioso		
Auto		
Viento		
Asiento		

*De acuerdo con el Plan de Estudio de Español para Cuarto grado de primaria, y atendiendo al desempeño procedimental de los estudiantes en “Producir textos narrativos teniendo en cuenta la coherencia textual.” el siguiente ejercicio pretende evaluar una producción textual en aspectos semánticos, y como los estudiantes redactan una secuencia final que se relacione en sentido y significado de acuerdo a lo leído.*

*Además, de considerar aspectos ortográficos y de puntuación como la acentuación de las palabras y uso de la coma, respectivamente.*

**Valoración:** *En el siguiente ejercicio se evaluarán aspectos semánticos según la coherencia que desarrollen en la redacción del final del cuento, con una valoración de 2 puntos en la habilidad de Lectura y Comprensión.*

*Además, se contabilizarán como un error cada falta ortográfica y de puntuación (Acentuación y uso del coma) en la habilidad de Escritura.*

14. Redacta con tus propias palabras un posible final para el cuento:

---

---

---

---

---

IED JUANA ESCOBAR -SEDE C  
GRADO CUARTO  
PRUEBA INTERMEDIA

Género:

Curso:

Fecha:

Debes contestar las siguientes preguntas. Si quieres cambiar una respuesta, puedes borrarla y responder de nuevo. En la mayoría de las preguntas deberás marcar con un círculo la letra de la respuesta que consideres correcta, como en el siguiente ejemplo:

¿Qué palabra significa lo mismo que “escuchar”?

- a). Observar
- b). Atender
- c). Oír
- d). Leer

- Lectura en voz alta (la realizara la investigadora al comenzar la prueba)

**El extraño robo**

Era una bella tarde en Animápolis, pero un grito ahogado rompió el silencio. El grito era de una tortuga, una tortuga asustada, sin dudas le habían robado algo muy importante. Era un trabajo para el famoso detective Tom Mister Oso. Quien comenzó por interrogar a la víctima, ésta le dijo que el ladrón vestía de color blanco y antifaz negro; y que al robarle su collar dorado, huyó velozmente. Estaba muy desconsolada porque ese collar le fue regalado por su tatarabuela y era algo sagrado. Cuando Mister Oso se puso a investigar en la escena del crimen, halló una pluma blanca y en ese momento creyó encontrar la solución: su viejo enemigo “Cisne Negro” es uno de los más grandes ladrones de todo Animápolis y dedujo que debía ser él. Pero cuando quiso buscarlo recordó que estaba en la cárcel cumpliendo cadena perpetua, así que no podía ser él. El otro sospechoso era su ayudante, un pato blanco y marrón. No lo veía desde hacía días y lo fue a ver. Al llegar, Pato lo recibió un poco alterado, le sudaban las patas y la frente, parecía nervioso. Al observar su mesa vio un brillo, pero el sospechoso le dijo que tenía un collar igual al que estaban buscando. Mister Oso no le creyó, y lo interrogo hasta que confesó y entonces contó toda la verdad.

Pato le contó la historia de por qué había robado el collar dorado, la verdad era que quería comprobar si Mister oso era tan buen detective para resolver el caso. Por eso decidió robar algo para que lo descubriera y fue así como decidió buscar en toda la ciudad algo valioso, hasta que encontró ese bello collar y al ver que la dueña era una inofensiva tortuga, lo robó; pero ahora se siente muy mal y prometió no volver a hacerlo en toda su vida. Su historia es conmovedora - dijo Mister Oso - pero tendrás

que ir a la cárcel. ¿Sabes que robar las pertenencias de los demás es contra la ley? Y luego lo encerró en su celda por unos meses para que aprendiera la lección.

Guadalupe V.

1. ¿Quién robó las pruebas del collar fue el “Cisne Negro”?

- a) SI
- b) NO

2. ¿Por qué era valioso el collar para la tortuga?

- a) Porque se lo regaló su esposa.
- b) Porque estaba fabricado en oro.
- c) Porque era de su mamá.
- d) Porque su tatarabuela se lo había regalado.

3. ¿Quién se encontraba en la cárcel?

- a) El cisne negro.
- b) El pato marrón.
- c) La tortuga.

4. A continuación redacta con tus propias palabras lo que has entendido y recuerdas de la historia que acabas de oír. Recuerda que debes considerar un uso correcto de la ortografía; uso de la puntuación.

---

---

---

---

---

Lee atentamente el siguiente texto y a partir de lo leído, debes contestar las preguntas que encontrarás más adelante.

### FRANKENSTEIN

En un lejano castillo el doctor Frankenstein estaba llevando a cabo una oscura y prohibida teoría que consistía en juntar distintas partes de seres humanos y lograr formar un nuevo ser dándole vida por medios artificiales.

Todos sus colegas se habían burlado brutalmente de él, a tal punto que tomándole por loco lo habían expulsado de la academia médica. Esto último hizo que Frankenstein se obsesionara aún más con su experimento, tanto que ya no salía de su laboratorio nada más que para buscar cadáveres recientes de convictos, que pudieran servir a su investigación. Al

cabo de largos meses logró su objetivo, esa misma noche pondría en marcha su plan. ¡Sólo era necesario un rayo que suministrara la corriente necesaria para que su criatura viviera! La tormenta estaba totalmente fuera de control, un rayo dió en la torre del castillo y milagrosamente el monstruo comenzó a mover lentamente sus dedos, y entonces aturdido abrió los ojos.

Frankenstein estaba dichoso había triunfado... ¡Por fin sería declarado un genio de la medicina!, pero primero debía hacer algunas correcciones, la criatura vivía pero era tan torpe como un bebe.

Pasaron largos meses durante los cuales el doctor y Brenda, su ayudante, se dedicaron a enseñar a la criatura, cuidando de no dar detalles de su apariencia, y manteniéndolo oculto, pero aquella tarde Frankie, tal era el nombre que le había dado el doctor al monstruo, logró burlar la vigilancia y salir del castillo.

Todo era nuevo y maravilloso a sus ojos, mariposas, aves, flores... pero entonces una pequeña que jugaba en el lugar lo vio y comenzó a gritar asustada. Frank no comprendía lo que sucedía hasta que se vio reflejado en el lago. ¡Era una criatura abominable! Por su ojos brotó una lágrima de dolor, la multitud comenzó a correrlo y a gritarle, esto lo atemorizó y solamente atinó a correr al castillo donde estaba su creador. Cuando se enfrentó al doctor Frankenstein lo miró largamente y preguntó: ¿Por qué, por qué me has creado? ¿No ves que me odian?

Entonces el doctor respondió: ¡No, no es a ti a quien odian!

¿Acaso no ves su ignorancia? ¡Odian lo desconocido, odian la ciencia y me odian a mí! ¡Escapa tú eres único, eres mi triunfo, debes salvarte! Cuando terminó de decir estas palabras le enseñó una salida secreta y luego trató de sofocar el fuego que la muchedumbre embravecida había encendido en su laboratorio pero fue inútil y cayó abatido por las llamas.

Todos marcharon contentos pues pensaron que habían destruido a Frankenstein y a su creación pero... ¿Sería eso verdad?...

5. El texto que acabas de leer es:

- d) Una poesía porque está escrito en versos y estrofas rimadas.
- e) Un cuento porque relata sucesos breves reales o imaginarios.
- f) Una fábula puesto que podemos identificar una enseñanza o moraleja.
- g) Una biografía porque cuenta la vida de una persona.

6. El propósito del autor al escribir este texto es:

- a) Divertir y entretener al lector a través del suministro de información científicamente comprobada.
- b) Producir un texto informativo con respecto a la vida de los científicos y sus intentos.
- c) Fomentar una campaña contra la discriminación y el respeto por las diferencias personales.

d) Entretener al lector, sumergiéndolo en el misterio y la intriga que se maneja en el texto.

7. Enumera las siguientes situaciones propuestas, de acuerdo al orden lógico que presenta el texto:

- ( ) Por sus ojos brotó una lágrima de dolor.
- ( ) La criatura admiraba lo nuevo y maravilloso que veía en la naturaleza.
- ( ) El doctor y Brenda se dedicaron a enseñar a la criatura y mantenerlo oculto.
- ( ) En un lejano castillo el doctor Frankenstein le da vida a una horrorosa criatura por medio artificial.
- ( ) ¡Escapa, tu eres único, eres mi triunfo, debes salvarte!

8. Completa el siguiente párrafo con las palabras de los recuadros, teniendo en cuenta que sobran algunas.

Aman	Multitud	Enfrentó
Terrorífico	Abominable	Odian
Reflejado	Atinó	

Frank no comprendía lo que sucedía hasta que se vio \_\_\_\_\_ en el lago. ¡Era una criatura \_\_\_\_\_! Por su ojos brotó una lágrima de dolor, la \_\_\_\_\_ comenzó a correrlo y a gritarle, esto lo atemorizó y solamente \_\_\_\_\_ a correr al castillo donde estaba su creador. Cuando se \_\_\_\_\_ al doctor Frankenstein lo miró largamente y preguntó: ¿Por qué, por qué me has creado? ¿No ves que me odian? Entonces el doctor respondió: ¡No, no es a ti a quien \_\_\_\_\_!

9. Debes colocar entre el paréntesis, el número que corresponde al predicado adecuado de cada una de las oraciones.

En un lejano castillo el doctor... ( )

Al cabo de largos meses logró su objetivo... ( )

¡Por fin sería declarado un genio de la medicina ( )

La criatura vivía pero... ( )

3. Frankenstein estaba llevando a cabo una oscura y prohibida teoría.

1. Era tan torpe como un bebé.

2. Pero primero debía hacer algunas correcciones.

4. Esa misma noche pondría en marcha su plan.

10. Estas palabras pertenecen al texto que has leído, une con una flecha las que tienen significado parecido:

OSCURA  
INÚTIL

FURIOSA  
PRESIDIARIOS

CRIATURA  
CONVICTOS  
EMBRAVECIDA

INSERVIBLE  
SOMBRÍA  
MONSTRUO

11. En cada una de las siguientes expresiones, subraya solo el verbo conjugado o verbal:

- Frankenstein se obsesionara cada vez más con su experimento.
- Al cabo de largos meses logró su objetivo.
- ¡Debes salvarte!
- ¿Acaso no ves su ignorancia?
- Pero inútil, cayó abatido por las llamas.

12. Lee con atención las siguientes oraciones y coloca los signos de puntuación donde corresponda.

- a) Para mañana debo llevar tijeras papel cartulina y tempera
- b) Cuándo tenemos la semana de receso escolar
- c) Avancen rápidamente dijo el General Patriarca ordenando a sus soldados
- d) Y en lo más interesante se apagó la luz

13. Señala si son falso (F) o verdadero (V) los siguientes sucesos de la historia.

\_\_\_ Los colegas lo habían felicitado, por su nuevo descubrimiento en la academia de la Ciencia.

\_\_\_ Ya no salía de su laboratorio nada más que para buscar cadáveres recientes de convictos.

\_\_\_ Frankie logró burlar la vigilancia y salir del castillo.

\_\_\_ Por fin sería declarado un genio de la electricidad.

\_\_\_ Lo engañó con una salida secreta porque lo odiaba tanto que quería condenarlo.

14. Divide silábicamente las siguientes palabras:

Colegas \_\_\_\_\_

Investigación. \_\_\_\_\_

Murciélago. \_\_\_\_\_

Laboratorio. \_\_\_\_\_

Ven. \_\_\_\_\_

Lentamente. \_\_\_\_\_

Nanotecnología. \_\_\_\_\_



15. Redacta con tus propias palabras un posible final para el cuento, como condición deberás emplear correctamente guiones, signos de interrogación, exclamación, comas y puntos. Además de emplear las siguientes palabras: Cuervo, Sal, Carruaje, Dioses, Libro, Conquistar, apasionado:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

IED JUANA ESCOBAR -SEDE C  
GRADO CUARTO  
PRUEBA FINAL

Género:

Curso:

Fecha:

Debes contestar las siguientes preguntas. Si quieres cambiar una respuesta, puedes borrarla y responder de nuevo. En la mayoría de las preguntas deberás marcar con un círculo la letra de la respuesta que consideres correcta, como en el siguiente ejemplo:

¿Qué palabra significa lo mismo que “escuchar”?

- a). Observar
- b). Atender
- c). Oír
- d). Leer

- Lectura en voz alta (la realizara la investigadora al comenzar la prueba)

**AQUEL VIEJO LIBRO**

En una vieja Biblioteca se encontraba el libro más antiguo de este lugar, su pasta y sus hojas ya deterioradas, por el paso de los años y el uso de los estudiantes, se sentía cansado y viejo y aunque su sabiduría era inmensa, quería verse como los libros nuevos, sus páginas llenas de palabras de diferentes formas.

Una mañana sin querer, un niño rasgo las páginas del libro; la bibliotecaria le dijo: ¡que has hecho, dañaste el tesoro más bello de este lugar! ahora tendremos que rehacer todas sus páginas; con gran tristeza el libro pensó que lo iban a cambiar por otro libro, fue tanta su tristeza que no se dio cuenta que lo iban a reparar; lo dejaron en un cesto, pensó que sus días había terminado, de pronto se lo llevaron a un cuarto con muchas maquinas, observo que allí entraban libros viejos como él, y salían nuevos; de repente se vio dentro de la máquina y pensó, hasta aquí llegue yo.

Pasaron varios días, cuando de repente despertó, vio sus páginas de colores vivos y letras grandes, una pasta dura, sin querer se había convertido en uno de los libros que tanto envidiaba y a pesar de ser una edición nueva, siguió siendo el libro más importante de aquel lugar.

1¿Dónde estaba el libro?

- a) En una vieja casa.
- b) En un antiguo colegio.
- c) En una vieja biblioteca.

d) En un antiguo museo.

2. ¿Cuál era el sueño del libro?

- a) Ser el libro más leído
- b) Verse como los nuevos libros
- c) Estar en una exhibición.
- d) Salir de la biblioteca.

3. ¿Quién rompió el libro?

- a) La bibliotecaria.
- b) El profesor
- c) El autor
- d) Un niño

4. A continuación redacta lo que has entendido y recuerdas de la historia que acabas de oír. Recuerda que debes tener en cuenta las reglas ortográficas.

---

---

---

---

---

5. Lee atentamente el siguiente texto y a partir de lo leído, debes contestar las preguntas que encontrarás más adelante.

#### LA CASA DE AL LADO

Hace unos pocos años, en un pueblito lejano, vivía una señora mayor, su nombre era Emilia, de cabello blanco, delgada y algo encorvada por su edad. Tenía una mirada bondadosa. No salía a ningún lugar, su casa era enorme: de dos pisos, escaleras interminables y se encontraba alejada del pueblo. Vivía con su nieto Carmelo de ocho años, buen alumno y excelente compañero. Todos lo querían porque era un ángel. Sus padres habían desaparecido una noche de invierno en esa misma casa, cuando Carmelo apenas tenía tres años, fue encontrado en la casa abandonada de al lado. Del niño se hizo responsable Emilia.

Una tarde después del colegio, Cuando llegó a su casa, dejó la mochila sobre la mesa y salió, se sentó en la entrada de la casa, mirando hacia la calle. Después de unos minutos un auto pasa muy despacio por delante de él. Un hombre de unos cincuenta años, calvo, de estatura baja, conducía y lo miraba atentamente, estacionó en la casa vecina y se bajó del auto, abrió el baúl y cargó con un montón de valijas hacia la casa abandonada, sin quitarle

la mirada a Carmelo entró a lo que sería su nuevo hogar. Un día, intrigado, Carmelo se dirigió hacia allí, tocó la puerta, el hombre lo atendió, Carmelo entró callado y comenzó a recorrer la casa, la miraba asombrado. El hombre, sin perder más tiempo, continuó organizando una habitación muy amplia del segundo piso, Carmelo se sentó quedándose inmóvil y le preguntó a su nuevo vecino cómo se llamaba, a lo que él contestó con una voz suave y bajita: “Lisandro”. Era una casa muy grande y antigua. Parecía un hombre ordenado y serio. Carmelo lo miraba mientras él sacaba las telarañas, el polvo y acomodaba sus cosas. Mientras tanto, Emilia estaba en el jardín, cuando sintió que algo se le acercaba, no hizo caso y siguió juntando hojas secas.

La tarde se estaba oscureciendo y Carmelo regresó a su casa, el sol había desaparecido. Días después, Carmelo se encontraba soñando, hasta que escuchó un golpe en el piso de abajo, volvió en sí y buscó a su abuela, ella ya no estaba allí, miró la casa vecina y pudo ver a Lisandro cerrando las cortinas de su habitación. Le pareció raro que su abuela hubiera producido ése golpe, ya que ella era muy tranquila, le pareció sospechoso y salió a buscarla, tampoco la encontró. Decidió ir a la casa de su vecino para preguntarle si la había visto. Toco la puerta y Lisandro abrió, mirando al chico con mala cara dejó la puerta abierta y siguió haciendo sus quehaceres.

Carmelo era de muy pocas palabras y no se animaba a hablarle, entonces lo seguía por todos lados.

Hasta que Lisandro se cansó que lo siguiera y le preguntó con un tono de voz fuerte que era lo que quería \_Estoy buscando a mi abuela, no la encuentro por ningún lado, ¿UD. la ha visto?\_ , el hombre miró hacia todos lados y respondió que no, le dijo \_ ¿Se te ofrece algo más?\_ \_ Sí, quisiera saber a qué ha venido usted a este pueblo, a que se dedica?\_ preguntó el niño, \_Soy empleado de comercio, y ya te puedes ir, el niño sonrió y se marchó, pero no del todo convencido, se esconde y espera a que Lisandro salga para él entrar y buscar a su abuela, la encontró escondida entre unas cajas, ella estaba mareada y apenas abría los ojos, cuando vio a su nieto le dijo que debían salir de ahí. Carmelo comenzó a buscar otra salida que no fuera la puerta principal. La abuela señaló una puerta que se encontraba al lado de una ventana; estaba cerrada por una tranca de madera. Carmelo la quitó, la abrió y arrastró como pudo a la abuela hasta el interior de su casa.

La cubrió con una manta, ya que era una noche muy fría y lluviosa en aquel invierno. El niño le ofreció agua e intentó reanimarla. Ya un poco más repuesta, abrió los ojos, y Carmelo aprovecho para preguntarle: \_ ¿Qué está pasando? ¿Qué es lo que yo no sé? ¿Quién es el vecino? ¿Por qué te encerró?\_ Emilia al no poder ocultar más la verdad, hace un esfuerzo y comienza a hablar:\_ Hace muchos años, cuando tú aún eras pequeño, sucedió algo terrible en la casa vecina: Regresábamos del pueblo, al bajar del auto, escuchamos unos gritos pidiendo auxilio que provenían de la casa vecina Corrimos hacia el lugar, y al abrir la puerta, nos encontramos con un cuerpo casi sin vida de una mujer al pié de la escalera y a Lisandro en la parte superior con el rostro desencajado y gritando: “Yo no la maté...Yo no la maté”. Inútiles fueron nuestros esfuerzos para evitar la muerte de esa pobre mujer. Tus padres llamaron a la policía, los cuales descubrieron que Lisandro había escapado, dejando una nota: “Me vengare”....

6. El texto que acabas de leer es:

- h) Una poesía porque está escrito en versos y estrofas rimadas.
- i) Un cuento porque relata sucesos breves reales o imaginarios.
- j) Una fábula puesto que podemos identificar una enseñanza o moraleja.
- k) Una biografía porque cuenta la vida de una persona.

7. El propósito del autor al escribir este texto es:

- a) Divertir y entretener al lector a través del suministro de información científicamente comprobada.
- b) Producir un texto informativo con respecto a la vida de los científicos y sus intentos.
- c) Fomentar una campaña contra la discriminación y el respecto por las diferencias personales.
- d) Entretener al lector, sumergiéndolo en el misterio y la intriga que se maneja en el texto.

8. Enumera las siguientes situaciones propuestas, de acuerdo al orden lógico que presenta el texto:

- ( ) Mientras tanto, Emilia estaba en el jardín, cuando sintió que algo se le acercaba, no hizo caso y siguió juntando hojas secas.
- ( ) Él contesto con una voz suave y bajita: “Lisandro”.
- ( ) Cuando Carmelo apenas tenía tres años, fue encontrado en la casa abandonada de al lado.
- ( ) Soy empleado de comercio, y ya te puedes ir, el niño sonrió y se marchó, pero no del todo.
- ( ) Lisandro en la parte superior con el rostro desencajado y gritando: “Yo no la maté...Yo no la maté”.

9. Completa el siguiente párrafo utilizando las palabras del recuadro, teniendo en cuenta que sobran algunas.

Niño	Viejo	Rebelde
Lejano	Compañero	Rojo
Encorvada	Carmelo	

Hace unos pocos años, en un pueblito \_\_\_\_\_, vivía una señora mayor, su nombre era Emilia, de cabello blanco, delgada y algo \_\_\_\_\_ por su edad. Tenía una mirada bondadosa. No salía a ningún lugar, su casa era enorme: de dos pisos, escaleras interminables y se encontraba alejada del pueblo. Vivía con su nieto Carmelo de ocho años, buen alumno y excelente \_\_\_\_\_. Todos lo querían porque era un ángel. Sus padres habían desaparecido una noche de invierno en esa misma casa, cuando \_\_\_\_\_ apenas tenía tres años, fue encontrado en la casa abandonada de al lado. Del \_\_\_\_\_ se hizo responsable Emilia.

10. Debes colocar entre el paréntesis, el número que corresponde para completar correctamente cada una de las oraciones.

- |   |  |
|---|--|
| - La cubrió con una manta ... ( )         | <b>1.</b> Se hizo responsable Emilia                                       |
| - Cuando vio a su nieto ... ( )           | <b>2.</b> dijo que debían salir de ahí.                                    |
| - El hombre, sin perder más tiempo... ( ) | <b>3.</b> Continuó organizando una habitación muy amplia del segundo piso. |
| - Del niño ... ( )                        | <b>4.</b> ya que era una noche muy fría y lluviosa en aquel invierno.      |

11. Lee con atención las siguientes oraciones y coloca comas y puntos donde corresponda.

- a) Hace muchos años cuando tú aún eras pequeño sucedió algo terrible en la casa vecina
- b) Salió a buscarla tampoco la encontró
- c) Le pareció sospechoso y salió a buscarla tampoco la encontró
- d) Mientras tanto Emilia estaba en el jardín cuando sintió que algo se le acercaba

12. Señala si son falso (F) o verdadero (V) los siguientes sucesos de la historia.

\_\_\_\_\_ Cuando vio a su nieto le dijo que debían quedarse en ese lugar porque estaban seguros.

\_\_\_\_\_ Carmelo era buen alumno y excelente compañero.

\_\_\_\_\_ Emilia vivía con Lisando.

\_\_\_\_\_ Lisandro y Emilia eran amigos.

\_\_\_\_\_ Carmelo lo miraba mientras él sacaba las telarañas, el polvo y acomodaba sus cosas.

14. Divide silábicamente las siguientes palabras:

- ☆ Bondadosa \_\_\_\_\_
- ☆ Cincuenta \_\_\_\_\_
- ☆ Abandonado \_\_\_\_\_
- ☆ Habitación \_\_\_\_\_
- ☆ Antigua \_\_\_\_\_
- ☆ Sospechoso \_\_\_\_\_
- ☆ Reanimarla \_\_\_\_\_

15. Escribe con tus palabras un posible final para el cuento, como condición deberás emplear correctamente signos de interrogación, exclamación, comas y puntos. Además debes escribir mínimo 10 renglones.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **BITACORAS**

### **Bitácora sesión 1**

Fecha: 9 de agosto de 2013

Lugar: IED Juana Escobar

Protocolante: Manuel Gutiérrez Castaño

Tema: Aplicación de las pruebas periódicas y ejecución de las primeras estrategias.

La programación y el cronograma del proyecto señalaban que para la presente fecha, se llevaría a cabo la implementación de la prueba de entrada o de diagnóstico, para tal efecto, nos distribuimos entre los miembros del grupo de investigadores en formación, un paquete de fotocopias correspondientes a cada uno de los grupos control, es decir, que cada uno de nosotros se encargaría de llevar a cabo la implementación de la prueba dentro de uno de los cursos predeterminados. Cuando llegó el momento de hacer intervención, les explicamos a los integrantes de cada uno de los grupos a comparar, los parámetros básicos que debían ser tenidos en cuenta a la hora de iniciar con la prueba escrita, datos tales como Género, en el cual debían escribir lo correspondiente a su sexo, Fecha de realización de la prueba y el Grupo o curso al cual eran pertenecientes. Datos personales como nombre, edad o teléfono fueron obviados puesto que no se requieren para la finalidad del proyecto. Como parte de las instrucciones que se dieron momentos previos a la realización de la prueba, se hace énfasis con respecto a la forma de dar respuesta a las preguntas de selección de tipo múltiple, escogiendo una sola respuesta, en este caso la más acertada.

A continuación, se procede a realizar la lectura del texto “Huella Roja” en voz alta, con base en el cual se daría resolución a las tres primeras preguntas de la prueba escrita, el texto fue leído en un tono de voz fuerte, pausado y comprensible para los estudiantes quienes posteriormente a la lectura del susodicho, procedieron a dar inicio a la elaboración, la cual contó con un tiempo aproximado de una hora. A lo largo de la misma, los estudiantes evidenciaron confusiones en las preguntas relacionadas con enumeración y organización de situaciones, asociación de conceptos y estructuración de palabras, teniendo en cuenta su división silábica. Esto se deduce a partir de la cantidad de preguntas que realizaron a los investigadores acompañantes del examen, siendo una constante paralela en todos y cada uno de los grupos comparativos. Después de haber realizado las pruebas en todos los cursos incluyendo el Experimental, se dio inicio a la ejecución de las estrategias de lectoescritura, la primera hizo énfasis en los pronombres personales para la construcción de verbos conjugados.

Durante esta actividad, los estudiantes del grupo Experimental separados del subgrupo experimental (conformado por cinco estudiantes de promedios Altos, Básicos y Bajos), trabajaron con una asistencia mucho más cercana y personalizada por parte de uno de los investigadores, quien orientó la actividad general para el grupo Experimental y para el Subgrupo de cinco estudiantes mientras el docente del curso, confrontaba algunos de los cuestionamientos surgidos por la complejidad de la actividad. Aquello que los estudiantes debían realizar, era construir e inferir conceptualmente los pronombres correspondientes a algunos verbales que se esbozaban en la actividad, para esto, los estudiantes recurrieron a



algunos recursos didácticos pensados previamente para la actividad, los cuales fueron: alcanzar unas estrellas que se hallaban adheridas al tablero, cada una de estas resguardaba un pronombre falso o verdadero. Cada uno de los estudiantes seleccionados por el docente y el investigador que dirigían la actividad, tomaban según el criterio de cada uno alguna de las estrellas, leía la palabra, y sus compañeros espectadores escogían si la palabra correspondía efectivamente a una categoría gramatical, la cual sería ubicada en cada una de las fotocopias que tenían los estudiantes frente al verbal adecuado; de no ser así, los estudiantes desechaban la palabra. En el caso del subgrupo, se llevó a cabo la misma actividad con la diferencia de que estos últimos contaron con el acompañamiento permanente por parte de la investigadora. Además de ser incentivados y motivados con adhesivos que expresaban “caritas felices”.

Estos recursos, mantuvieron muy arriba el nivel de participación de los estudiantes frente a la actividad propuesta, ya que de manera permanente estuvieron prestos a contribuir a la construcción de la clase, pues todos querían alcanzar la estrella y contestar las preguntas con respecto a si las palabras eran o no pronombres. Una vez finalizada la actividad con un grado de aciertos más bien óptimo por parte de los estudiantes, se dio paso a la ejecución de la segunda estrategia, la cual enfatizaba en la construcción de sustantivos, adjetivos y verbos con el fin de demostrar cuan necesarios son estos últimos para la formación de unidades léxicas tales como lo son las oraciones. Ésta consistía en escribir una serie de oraciones incompletas a falta de verbos, sustantivos o adjetivos. En tres columnas de la pared se encontrarían pegados tres grupos de colores diferentes que clasificaban unas palabras independientemente, los estudiantes debían a modo individual tomar uno de los papeles, allí aparecería un verbo, adjetivo o sustantivo dependiendo del color que haya seleccionado el estudiante y este mismo, debía ubicarlo dentro de la oración correspondiente en aras de conservar la coherencia, cohesión y significado de los enunciados. Mientras tanto, los miembros del grupo experimental estaban atentos ante las correcciones que podrían brindarle a sus compañeros.

Finalmente, las actividades posibilitaron a los estudiantes, desarrollar competencias como asociación, inferencias, inducciones, deducciones y construcción de conceptos. En cuanto a la motivación, este fue un aspecto constante y paralelo a la hora de referenciar la actitud de ellos frente a las actividades. Sumado a esto, se articularon estas categorías con el tema de la oración, el cual será tratado en una próxima sesión. Los estudiantes construyeron por sí solos conocimientos, llevando a buen término las actividades propuestas de forma individual y cooperativa que dio por terminada la sesión de intervención, proyectando los próximos encuentros en los cuales se espera retomar lo trabajado en la primera sesión aunque con un grado de rigurosidad y complejidad mucho mayor, articulada a las temáticas que se propone desarrollar durante el módulo en consecuencia con el plan de estudios de la institución.

## Bitácora sesión 2

Fecha: 22 de agosto de 2013

Lugar: IED Juana Escobar

Protocolante: Diana Mendoza

Tema: Sustantivos, adjetivos y verbos. El Mito.

En la segunda implementación de estrategias para el grado 404, el docente titular como investigador, inicia la sesión recordando algunos aspectos trabajados en la anterior con el fin de enlazar con la actividad acordada que se va trabajar para la fecha. El subgrupo experimental será guiado de la misma manera que en la primera sesión, por otro integrante del grupo de investigación.

Los niños observan una serie de oraciones escritas en el tablero donde comienzan a identificar: sustantivos, adjetivos y verbos de manera visual teniendo en cuenta el contexto de la oración. Posterior a la retroalimentación, se prosigue a la construcción de oraciones, utilizando como material lúdico fichas de colores con unas palabras claves que inicialmente se repartieron entre los estudiantes: color *Morado: sustantivos, Verde: verbos, Amarillo: adjetivos*. Al construir oraciones los estudiantes identifican con muy poca dificultad sustantivos y adjetivos. El sub grupo experimental realiza el ejercicio en compañía del orientador investigador. En general, todo el grupo participa argumentando sus posiciones y describen las categorías gramaticales vistas en las oraciones que ellos han construido en el transcurso de la actividad. Se utilizan las “trampas” gramaticales que los niños sacan del ejercicio para retroalimentar, como por ejemplo: *ésta (como pronombre) y está (como verbal)* aunque su fonética sea parecida. Esto lo deducen los alumnos después de varios intentos y ejemplos puestos por ellos mismos. Cabe aclarar que no se avanza en oraciones hasta que los niños lo hagan correctamente, de tal manera que esto toma tiempo considerable pero de mucha ganancia al momento de que los niños adquieren herramientas del lenguaje. El subgrupo experimental, luego de varios intentos y ejemplos logra acertar en su participación con respecto a la descripción en una oración incorrecta. En los ejercicios se descartan los verbos con sujeto implícito y se adecua la oración con coherencia y cohesión (Identifican la puntuación), se hace uso de comillas dándole un significado especial a lo que se quiere llegar (una alumna recuerda este concepto). Como ejercicio para la casa, los niños deben recortar y pegar diez verbos conjugados, diez sustantivos, diez adjetivos para luego ser utilizados en la construcción de oraciones, sin modificar la estructura de las palabras, pueden jugar con la puntuación.

Terminada esta actividad, se prosigue a la implementación de otra estrategia donde la comprensión, atención y concentración en la lectura es primordial para la construcción de textos. Otra integrante del grupo investigador dirige la actividad realizando inicialmente un sondeo de preguntas a los estudiantes sobre lo que recuerdan de Mito. Algunos alumnos

opinan de manera acertada, otros lo confunden con la Leyenda por su similitud en los contenidos de los textos que alguna vez leyeron. Luego, los estudiantes por grupos sacan al zar de una bolsa un texto que bien puede ser un mito o una leyenda. Un narrador escogido entre cada grupo, lee de la manera más correcta y precisa el contenido a sus compañeros (uso correcto de la puntuación, acentuación y entonación). Se observa que el grupo en general ve la necesidad como mínimo de hacer dos lecturas para su entendimiento. Los estudiantes entre grupos, dan a conocer la opinión sobre la lectura hecha por su compañero, si se entendió y escuchó correctamente para proseguir con la actividad (Algunos grupos al escuchar la primera lectura, decidieron cambiar de lector). En el subgrupo experimental, el investigador acompañante es quien lee para captar mejor su atención y concentración.

A partir de la lectura del texto seleccionado al zar por grupos, los estudiantes se organizan para representar el contenido del texto al resto del curso. (Dramatización, Historieta, mímica, Cuadro pintoresco, cualquier otro recurso de expresión). Para algunos estudiantes, fue un poco vergonzoso dar a conocer el texto en forma de expresión corporal (dramatización), pero todos lo hicieron acompañados de un narrador que ellos mismos escogían de sus respectivos grupos. Luego el resto de los estudiantes, también por grupos, como ejercicio aplicativo, abstraen y sintetizan mediante un pequeño cuestionario lo expuesto por sus compañeros: *¿es mito o leyenda?, si es mito explicar ¿porque? y en qué parte del texto dramatizado lo afirma*. Para el subgrupo experimental no le es fácil ponerse de acuerdo en las respuestas al cuestionario, pero con la guía del acompañante investigador, logran encontrar una similitud en sus opiniones. El resto del grupo analiza, recuerda y contesta sin dificultad. Teniendo en cuenta las representaciones de cada uno de los grupos, estos a su vez eligen la que más le agradó o llamó la atención a parte de la propia. Sus integrantes, escriben oraciones relacionadas con el texto escogido o representación. Estas deben tener las características de una oración: verbal, sujeto predicado (según plan de estudios) y también coherencia, donde para ellos no fue tan difícil, pues la mayoría prefiere narrar en un breve escrito resumiendo el texto del mito que más les agrado; lo cual adelanta un poco la actividad. Finalmente se reúnen los textos compuestos por ellos para ser comparados con el original. Por cuestión de tiempo se compararon dos, pero su asertividad no estuvo tan lejos de la lectura original.

Para terminar, las actividades posibilitaron a los estudiantes, desarrollar competencias como: asociación, comparación, inferencias, deducciones y construcción de conceptos, construcción y comprensión textual. La motivación, fue un aspecto constante en el desarrollo de la sesión. La actitud positiva del subgrupo experimental se mantiene siempre. Los estudiantes desarrollan la construcción de su propio conocimiento, llevando a que sean satisfactorias las propuestas de las estrategias implementadas en esta sesión de forma cooperativa.

### **Bitácora sesión 3**

Fecha: 02 de Septiembre 2013

Lugar: IED Juana Escobar

Protocolante: Marcela Guerrero B.

Tema: Construcción de textos y género narrativo.

Para esta sesión está programado trabajar actividades que promuevan en los estudiantes la comprensión de los géneros literarios, en este caso el cuento. El grupo se divide en grupos de 5 estudiantes. El subgrupo experimental en esta sesión lo acompañó un investigador como se ha venido trabajando en el desarrollo de las estrategias. Cada grupo contó con 3 fragmentos de textos, realizaron la lectura en voz alta de cada uno de ellos. Durante este ejercicio, se hizo énfasis en la pronunciación y entonación de los estudiantes a partir de las situaciones que se presentan en el texto. Los estudiantes infieren a qué tipo de texto se enfrentan y partiendo de esto, organizan el texto teniendo en cuenta la secuencia de hechos que allí se presentaban; después los grupos pensaron en un título para el texto que trabajaron, cada grupo escribió el título en el tablero y uno a uno fue examinando para determinar cuál de todos era adecuado para la historia.

Luego, cada grupo contó con un texto que carecía de oraciones, los estudiantes en sus grupos realizaron la lectura del cuento y una a una se fue buscando la frase que podía hacer falta en el texto. Durante el ejercicio los integrantes de cada grupo exponían su punto de vista refiriéndose a cada oración y su posible uso, teniendo en cuenta los signos de admiración o puntuación que las acompañaba. Culminado esta primer parte de la sesión, se realizó la lectura de un texto en voz alta pero esta vez en colectivo, cada grupo socializaba sus repuestas y exponían las razones por la cuales realizaron la elección de una u otra.

En el tercer momento de la sesión, los estudiantes contaron con 5 proposiciones escritas en una hoja, donde debían escribir a manera de grupo las posibles oraciones, siguiendo la premisa de no cambiar el sentido de la misma. Cada grupo expuso sus proposiciones formuladas en grupo.

El propósito del cuarto momento era construir un texto, en este caso un cuento. Debido al poco tiempo que restaba de la sesión, se planteó en consenso con los integrantes del grupo de investigación que participaron, que cada estudiante iba a construir un cuento para la cuarta sesión, en donde se retomaría la lectura en voz alta de las creaciones y el ejercicio de intercambiar los textos y ubicar verbos, adverbios y adjetivos; también se acordó un trabajo extra con el subgrupo experimental en donde revisarían un párrafo y buscarían los elementos antes mencionados.

Para cerrar la sesión retomamos las actividades realizadas resaltando los aciertos y dificultades que se presentaron en el desarrollo de cada una de los ambientes propuestos.

#### **Bitácora sesión 4**

Fecha: 19 de septiembre de 2013

Lugar: IED Juana Escobar

Protocolante: Sandra Marcela Guerrero

Tema: Marcas ortográficas (signos de puntuación)

Durante esta sesión, los estudiantes tenían a su disposición un texto en escritura continua llamado “Tía dolor de muela”, con el cual realizaron el ejercicio de lectura voz alta. Después de que algunos estudiantes intentaron realizar el ejercicio, se expusieron algunos comentarios, como la dificultad de realizar la lectura, puesto que no existía ningún tipo de marca ortográfica en el texto se reflexionó sobre la importancia del uso de las marcas ortográficas. Lo anterior, dio apertura al ejercicio de escritura.

Los estudiantes, utilizaron su cuaderno para iniciar la escritura de los párrafos con el fin de organizar el texto, colocando las marcas ortográficas (signos de puntuación) en el lugar donde consideraban que era correcto buscando así darle coherencia y cohesión al texto. Posterior a esto, se realizó una lectura rigurosa del texto que se construyó en aras de pasar a la fase de comprensión del texto, los estudiantes buscan enunciados que le permitan comprender la información que pretende transmitir el texto. Con lo anterior, los alumnos compararon sus enunciados con los que encontraron sus compañeros, examinado cuáles de ellos son los que le dan sentido al texto que están trabajando.

Para pasar al tercer momento, se realizó una relectura del texto, se iba observando a medida que pasaba la lectura si las marcas ortográficas puestas en ella fueron acertadas; cuando sucedió lo contrario, los estudiantes indagaban por qué esas marcas no eran adecuadas para ese enunciado. Luego de llevar a cabo este ejercicio para mirar el sentido que dan las marcas ortográficas al texto, los estudiantes comenzaron a realizar la construcción de escritos sobre un texto, prestando atención al ejercicio que hicieron.

## Bitácora sesión 5

Fecha: 25 de octubre de 2013

Lugar: IED Juana Escobar

Protocolante: Daniela Escobar

Tema: Producción textual de un párrafo.

La jornada de aplicación de estrategias de lectoescritura al grupo 404, inicia a la fecha con indicaciones hacia la distribución de los estudiantes por grupos como se ha venido trabajando, el grupo experimental dispuesto en sus ubicaciones habituales y el subgrupo experimental trabaja por separado con el apoyo acordado para la investigación y así continuar brindando orientación especializada. Se continua con un repaso oral por parte del investigador que dirige la aplicación, una breve síntesis de lo trabajado a lo largo de las estrategias en concordancia al Plan de Estudios de Lengua Castellana para cuarto grado de primaria, retomando los conceptos trabajados, desde el espacio a la palabra, la oración, el párrafo, puntuación, entradas traspuestas (orden en que ocurren los sucesos en una historia), presuposición, voz activa y voz pasiva. Un mecanismo realizado a través de un dialogo participativo por parte de los estudiantes del grupo experimental y subgrupo experimental, que exclaman a viva voz la afirmación y recepción de los conocimientos detallados.

El objetivo de aprendizaje de la jornada de aplicación es la construcción de textos, según los aportes teóricos de Jolibert, consistió en la construcción de un párrafo por parte de los alumnos, en cual debían considerar la utilidad y las diferentes funciones de la escritura (sirve para algo, responde a intenciones, tiene propósitos), el poder que otorga el dominio adecuado de la escritura y el placer que puede producir la producción de un escrito (el placer de inventar, construir y comprender ideas, enfrentar dificultades). Explicados con una serie de interrogantes como guía *¿Por qué escribo? ¿Cuál es el reto de escribir? ¿Qué contenido tendrá la escritura del párrafo?*, tras una serie preguntas que despejaron dudas de los estudiantes, se definió un tema de interés común para trabajar, una temática que fuera atractiva y relacionada al contexto de una fecha que despierta mucha emoción en los estudiantes como lo es Halloween, el tema fue *sucesos paranormales*.

En el desarrollo de la actividad, a los estudiantes del grupo experimental se les enfatizaba en las instrucciones generales entregadas, que se debían sumar a todo lo visto en las aplicaciones de estrategias anteriores del proyecto. Por otro lado al subgrupo experimental se les orientaba de manera consciente sobre las indicaciones generales a través de ejemplos en relación a la intencionalidad de la escritura. Siempre existió la importancia del desafío de transmitir ideas por medio de sus escritos y una revisión constante de sus avances en los estudiantes.

En el proceso de revisión y relectura de sus escritos los estudiantes del grupo experimental mostraron complicaciones en relación a las entradas traspuestas en la escritura,

presuposición y la utilización de voz pasiva, en el grupo sub experimental dos estudiantes presentan dichas complicaciones, entonces el investigador como medida para subsanar dichas falencias, desarrolla una nueva estrategia para explicar las indicaciones antes mencionadas, escribe en el tablero cuatro sucesos enumerándolos en orden cronológico, haciendo énfasis en el uso de voz pasiva en la escritura, y a su vez explica que se inicie la escritura de sus párrafos con el último suceso cronológico y así terminar con el primer suceso, además establece nuevas instrucciones en harás de simplificar el entendimiento por parte de los estudiantes; entonces deben escribir solo 10 renglones e incluir una conversación.

Tras las nuevas indicaciones se evidencia un mayor entendimiento de la actividad, reforzando la importancia semántica y pragmática de los escritos de los estudiantes; en cuanto a contenidos e intencionalidad comunicativa, respectivamente. Los estudiantes se sienten apropiados del tema y desarrollan el proceso de escritura con motivación tras los incentivos proporcionados por el investigador, a medida que ven sus avances y el cumplimiento de las instrucciones. Los dos estudiantes del subgrupo experimental que mostraban complicaciones tienen un avance paulatino en la comprensión de la actividad y los demás ratifican el despliegue de sus competencias, incluso una estudiante con la intención de incorporar un dialogo en su narración establece una pregunta de manera excepcional al final del párrafo.

Para finalizar la jornada, se invita a la sociabilización de algunas de las producciones textuales. En selección al azar se brinda un espacio a la lectura y a la escucha por parte de los estudiantes, tras cada lectura se realizan preguntas a al resto del curso sobre comprensión de lo escuchado y a cada lector que transmita la intencionalidad de su escritura en concordancia, de un ciclo propuesto en la estrategia y potenciar las habilidades comunicativas de manera transversal.

## Bitácora sesión 6

Fecha: 5 de noviembre de 2013

Lugar: IED Juana Escobar

Protocolante: Manuel Gutiérrez Castaño

Tema: El párrafo, elaboración de textos cortos (voz pasiva-voz activa)

En aras de dar continuidad al proceso iniciado semanas antes frente al potenciamiento de habilidades comunicativas de los estudiantes, se realizó un ejercicio que tenía como pretexto integrar en alguna medida los aprendizajes que se obtuvieron durante las sesiones anteriores. De tal forma, durante la sesión del 5 de noviembre de 2013, los investigadores trabajaron en el mismo espacio de clase con el subgrupo experimental, conformado ahora por tres estudiantes debido a que dos de ellos fueron retirados (motivos mencionados en la metodología de la tesis), solo que aislados en términos espaciales del resto del grupo, quien fue manipulado siempre sin intervención de otros investigadores, si no por el docente titular con la estrategia planeada. En cuanto a los recursos con los que se trabajó en aquella sesión, fueron dos textos informativos: uno, titulado *“Colombia sella pasaporte a Brasil con Dramático empate ante Chile” del periódico El Espacio*, y el otro, *“Colombia Vs Chile, un partido para sellar la historia” del diario ADN*, en aras de establecer una comparación entre elementos sintácticos, semánticos fonológicos y pragmáticos de ambos periódicos, dispuestos en una rejilla que fue consignada por los estudiantes dados los objetivos de la sesión.

En primer lugar, se realizó la lectura en voz alta de cada uno de los textos por parte del docente titular, quien hizo énfasis en algunas unidades estructurales y semánticas, que jugaban ciertas ambigüedades (a propósito) dentro de los textos. Por parte de los estudiantes, una vez finalizadas las lecturas, hablaron con respecto al acento o énfasis que se le puso en algunos segmentos de la misma, lo cual posibilitó encontrar puntos de convergencia entre los niveles sintácticos y semánticos. Posteriormente, a modo individual cada estudiante realizó lectura de ambos textos teniendo en cuenta el material que se dispuso para cada uno de ellos, los estudiantes durante esta primera lectura, identificaron unidades estructurales tales como adjetivos, sustantivos, oraciones, signos de puntuación, conjunciones, conectores, entre otros. Una vez identificados y registrados estos elementos de los textos en la rejilla, se les solicitó a los alumnos la necesidad de realizar una relectura de los mismos, esta vez, teniendo en cuenta elementos semánticos tales como enunciados, ideas principales de los párrafos, disposición de las unidades de significación (en voz pasiva o voz activa), entre otros.

En segundo lugar, se confrontó a los estudiantes que procuraran hacer énfasis en este nivel semántico y de significación con respecto a los adjetivos que se disponían a lo largo del texto para calificar o descalificar elementos, enunciados, sujetos, situaciones, entre otras. Desde este nivel, formular comparaciones y registrarlas en la rejilla sobre la cual, estábamos confrontando ambos textos. Este ejercicio, suscitó diversas discusiones entre los estudiantes, en tanto muchas de las unidades que estábamos analizando, señalaban ambigüedades y generó ciertos grados de dificultad, lograr poner en contexto las palabras que propiciaban cierto eco dentro del texto. Aunque las mismas, hicieron posible la construcción de asociaciones, inferencias, deducciones de los elementos dispuestos allí.



Con base en el segundo nivel de lectura, los estudiantes identificaron en textos cortos (títulos y subtítulos) correspondientes a los documentos, la intencionalidad con que fueron escritos, esto, teniendo en cuenta la estructura antes identificada (adjetivos, oraciones, sustantivos, voz pasiva y activa, signos de puntuación) y sumado a esto, el nivel semántico adquirido desde la relectura del texto con el cual se identificaron enunciados, contextos, situaciones, coherencia textual, entre otros. Esta fase, la de la intencionalidad, respondía más a un nivel pragmático del cual se empoderaron los estudiantes, teniendo en cuenta el proceso que llevaba a priori.

Al haber dispuesto e integrado los elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos de los dos textos, los estudiantes manifestaron diversas opiniones, comentarios y reflexiones con respecto al abordaje que se hizo de un mismo tema, desde diferentes posturas e intencionalidades. Esta vez, mas empoderados del tema que desarrollaban y con una mirada objetiva frente a los textos dispuestos para la sesión. Las tablas, fueron recolectadas para ser evaluadas por parte del resto de los investigadores y el docente titular. Mientras tanto, se solicita a los niños la elaboración y creación de un texto informativo de corta extensión, con respecto al tema “los extraterrestres”, como valor agregado a la redacción de los textos, estos debían implementar entradas pospuestas y escritura en voz pasiva (trabajadas en clase de lengua castellana y con más fuerza durante las sesiones de encuentro del proyecto). Los estudiantes se mostraron motivados ante el desafío de escribir con las condiciones y exigencias señaladas por el docente, pero además, articuladas a un tema que ellos mismos propusieron.

El docente hizo acompañamiento a modo general sugiriendo el uso de ciertas marcas de escritura, que podrían suponer contundencia al momento de escribir, tales marcas son el uso de signos, como puntos suspensivos, dos puntos, signos de interrogación, signos de exclamación, uso de las comillas, entre otros. Pese a la motivación estimulada en los estudiantes, estos tuvieron bastantes dificultades y conflictos al momento de estructurar el texto, dado que una de las condiciones era la utilización de oraciones en voz pasiva, lo cual es novedoso y riguroso a su vez, en tanto regularmente, los textos que se producen en clase no corresponden a la adhesión de estos recursos en la escritura de los estudiantes. Una vez finalizado el ejercicio individual por parte de los alumnos, se compartieron algunas de las producciones y experiencias, esto se hizo en tanto los niños que deseaban compartir sus textos, los leían en voz alta. Observamos el nivel fonológico que establecieron los “escritores potenciales”, la estructura, si se logró o no un ejercicio juicioso de entradas pospuestas y voz pasiva, un nivel semántico, si realmente estos textos contaban con una coherencia apropiada para el tema desarrollado y finalmente, si tras las líneas escritas sería deducible la intencionalidad de manejo de los recursos dispuestos en la escritura. Así, se dio por finalizada la sesión y con ella, el tópico que en cuanto a la elaboración de textos cortos y a párrafos se refiere.