

***INFORME DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA EDUCATIVA:
“MEJORANDO LA LECTURA PARA CONOCER EL MUNDO”***

NORBERTO CARRILLO GARCÍA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA
BOGOTÁ D.C.
2020**

***INFORME DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA EDUCATIVA:
“MEJORANDO LA LECTURA PARA CONOCER EL MUNDO”***

Norberto Carrillo García

Elizabeth Torres Puentes

Doctora en Educación

Directora

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA
BOGOTÁ D.C.
2020**

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
1. FINALIDAD DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.....	8
1.1 PREGUNTAS ORIENTADORAS	9
1.2. OBJETIVOS	9
1.2.1. Objetivo general	10
1.2.2. Objetivos específicos	10
2. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.....	10
3. RELATO DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA	15
3.1. DIAGNÓSTICO	15
3.2. INTERVENCIÓN.....	20
3.2.1. Aspectos por considerar	21
3.2.2. Estrategias pedagógicas	22
3.2.3 Metas esperadas para esta experiencia.....	27
3.3 EVALUACIÓN.....	27
3.2.1. Resultados de las pruebas después de la intervención.	28
3.2.2 Respecto a las metas planteadas para la presente experiencia educativa.....	31
3.2.3. Metas para el año 2018 – 2019	34
4. CATEGORIZACIÓN	36
4.1 REFERENTE CONCEPTUAL Y DIDÁCTICO	39
4.1.1 La lectura.....	40
4.1.2 la escritura	42
4.1.3 Lectoescritura.....	43

4.1.4 Teorías de enseñanza de la lectura y la escritura.	44
4.2 Referente de la estructura curricular	47
4.3 Referente contextual.....	53
5. RESULTADOS.....	56
5.1 Análisis comparativo de las microhabilidades en lectura y escritura	56
5.2 experiencias pedagógicas y didácticas	78
5.3 incidencia de la experiencia a nivel institucional.....	84
6. CONCLUSIONES	86
REFERENCIAS	91

ÍNDICE DE IMÁGENES

Ilustración 1. Ubicación colegio Enrique Olaya Herrera.....	11
Ilustración 2. Cuentos leídos por los estudiantes grado tercero.....	23
Ilustración 3. Evaluación final aplicada a los estudiantes.....	28
Ilustración 4. Trabajo focalizado.....	32
Ilustración 5. Refuerzo en el aula.....	32
Ilustración 6. Refuerzo priorizado.....	34
Ilustración 7. Estándares lenguaje, primero a tercero.....	51
Ilustración 8. Cuento Pedro y el Lobo.....	57
Ilustración 9. Evidencia microhabilidad 2	58
Ilustración 10. Evidencia microhabilidad 3.....	60
Ilustración 11. Evidencia microhabilidad 4.....	61
Ilustración 12. Evidencia microhabilidad 5.....	62
Ilustración 13. Evidencia microhabilidad 6.....	64
Ilustración 14. Evidencia microhabilidad 7.....	65
Ilustración 15. Evidencia microhabilidad 8.....	66
Ilustración 16. Evidencia microhabilidad 9.....	67

Ilustración 17. Evidencia microhabilidad 10.....	69
Ilustración 18. Evidencia microhabilidad 11.....	70
Ilustración 19. Evidencia microhabilidad 12.....	71
Ilustración 20. Evidencia microhabilidad 13.....	72
Ilustración 21. Evidencia microhabilidad 14.....	73
Ilustración 22. Evidencia microhabilidad 15.....	74
Ilustración 23. Evidencia microhabilidad 16.....	75
Ilustración 24. Evidencia microhabilidad 17.....	76
Ilustración 25. Reunión con padres de familia.....	80
Ilustración 26 estudiantes trabajando con el alfabeto móvil en la biblioteca del colegio..	81
Ilustración 27 estudiantes realizando diferentes actividades de refuerzo en aula.....	82
Ilustración 28 estudiantes realizando actividades lúdicas.....	83

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Resultados de la prueba diagnóstica	175
Tabla 2 Distribución de los estudiantes en los diferentes grupos de intervención.....	18
Tabla 3 Propuesta de trabajo para los grupos con desempeño mínimo.	223
Tabla 4 Estrategias propuestas según las habilidades a potenciar.	253
Tabla 5 Resultados de la prueba final.	297
Tabla 6 Resultados para Bogotá prueba PISA lenguaje.....	35
Tabla 7. Teorías y principales conceptos acerca del aprendizaje de la lectura.....	43

INTRODUCCIÓN

Aprender a leer es lo más importante que me ha pasado en la vida.

(Mario Vargas Llosa)

El presente documento expone la sistematización de la experiencia educativa denominada “Mejorando la lectura para conocer el mundo” que se llevó a cabo en el colegio Enrique Olaya Herrera IED, el año 2018, cuyo propósito fue mejorar las habilidades en lectura y escritura de los estudiantes de grado tercero jornada tarde por medio del fortalecimiento de ciertas microhabilidades en el marco de la ejecución del Plan Distrital de Lectura (PDLE) y Escritura propuesto desde la Secretaria de Educación del Distrito (SED). El reto de presentar esta sistematización responde a que representa una de las experiencias más completas en términos de interdisciplinariedad, de trabajo interinstitucional (colegio- Secretaría de Educación de Bogotá (SED) y practicantes universitarios y de compromiso de cada uno de los actores de la comunidad educativa.

La experiencia que se presenta en este documento tiene origen en el Plan de Afianzamiento de las Habilidades en Lectura y Escritura que se llevó a cabo durante el año 2018, y que respondía a una necesidad identificada a través de la intervención del Plan Distrital de Lectura (PDLE) que desarrolló la SED denominada “Leer es volar”. En particular, en el año 2018, este programa se concentró en analizar el nivel de desarrollo de las habilidades en lectura y escritura de los niños de grado tercero, ya que se planteó la necesidad de mejorar el desempeño en éstas, teniendo como premisa los bajos puntajes en las pruebas estandarizadas correspondientes a ese grado en el año anterior.

De tal manera que se estableció un plan de trabajo que consideraba tres etapas en general: diagnóstico, intervención y finalmente, evaluación del proceso. Es así como se logró comprometer a los cinco docentes de la institución que ese año lideraban el grado tercero, para participar de manera activa en la consolidación de las habilidades de lectura y escritura de los niños, coordinados por el profesor de lenguaje y la facilitadora de la SED.

En los siguientes capítulos se encuentra la narrativa que corresponde a cada una de las etapas que configuraron el desarrollo de la experiencia educativa. El capítulo uno expone las razones por las cuales se tomó la decisión de llevar a cabo la experiencia educativa, más adelante se muestran las preguntas orientadoras y los objetivos que orientaron la sistematización. En el capítulo siguiente se puede encontrar una descripción de las razones que llevaron a desarrollar la experiencia educativa. Por su parte, en el tercer capítulo se hace un relato detallado de las etapas que se llevaron a cabo en la experiencia. En el capítulo cuatro, se encuentran las categorías teóricas que apoyaron el desarrollo de la sistematización, organizadas en tres referentes: normativo, didáctico y de contexto. El capítulo cinco presenta los resultados y el capítulo seis expone las conclusiones.

Finalmente, es de anotar que esta sistematización pretende ser, de manera implícita, inspiración o estímulo para cada uno de los docentes que acceda a este texto, en la iniciativa por ejecutar proyectos de aula que tiendan a promover el desarrollo de las habilidades en lecto-escritura de sus estudiantes.

1. FINALIDAD DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

La realidad del contexto actual de la escuela, en particular de la ciudad de Bogotá nos muestra, de acuerdo con la Secretaría de Cultura (2017), un panorama poco alentador en lo que se refiere a la cantidad y calidad de lectura de los estudiantes cuando es comparada con población similar de otros países latinoamericanos, por ejemplo, el número promedio de libros leídos al año en Ciudad de México para estudiantes de tercer grado es de 4,2 libros por gusto y de 2,2 libros por necesidad, para un total promedio de libros de 6,4 en el último año; mientras que en Bogotá es de 2,4. en las habilidades de lectura y escritura de la población estudiantil de los diferentes grados.

En este sentido, el colegio Enrique Olaya Herrera no difiere de esta realidad, si tomamos por un lado como insumo objetivo de análisis los resultados obtenidos por los estudiantes, en particular de grado tercero, en las pruebas estandarizadas en los últimos tres años, y por otro lado, los análisis más subjetivos consistentes en el desempeño observado por los docentes en las actividades que se desarrollan habitualmente en el aula de clase, podemos concluir que es necesario asumir estrategias que permitan potenciar el desarrollo de las habilidades lecto escritoras en los estudiantes.

En concordancia con lo anterior es primordial tener en cuenta que, en el contexto social actual, contar con un nivel alto de comprensión lectora y, más aún, con el desarrollo de habilidades en lectura crítica¹ permite tener acceso a las diferentes formas de transformación de la realidad contextual en la que los estudiantes y sus familias se desenvuelven. Es así como un ciudadano que cuenta con un alto nivel de lectura tiene ventaja frente a los pares en una

¹ Cuando hablamos de una lectura crítica, nos referimos a un análisis profundo de un texto, donde se da a la tarea de entender sus puntos de apoyo, descubrir posibles contraargumentos y mensajes implícitos, o interpretar su contenido desde distintos puntos de vista.

sociedad competitiva como en la que nos encontramos. Lo que se puede evidenciar en situaciones en las que el sujeto es retado por las condiciones adversas del medio y se ve obligado a tomar decisiones en lo social, económico o cualquier otra dimensión que implican la comprensión de una situación, su análisis y ejecución de una tarea.

De ahí que la preocupación principal como docentes, participantes directos de los lineamientos que persigue el PDLE frente a los requerimientos que plantea la realidad social, política y económica, esté fundamentada en que los estudiantes alcancen un nivel acorde con las pautas establecidas internacionalmente como las pruebas PISA para medir el desempeño en lectura y escritura para el rango de edad el grado educativo en que se encuentran. Y otras más que se debe plantear la escuela en términos de consolidación de procesos de lectura comprensiva y de la escritura como mecanismo esencial en la comunicación.

1.1 PREGUNTAS ORIENTADORAS

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto se plantean las siguientes preguntas orientadoras para el desarrollo de la experiencia educativa:

- ¿Cuáles microhabilidades de lectura y escritura se pueden potencializar en estudiantes de grado tercero a través del PDLE “Leer es Volar” como mecanismo para desarrollar estos procesos?
- ¿Cuáles estrategias pedagógicas y didácticas, fueron gestionadas, en el marco de la experiencia por los maestros participantes?

1.2. OBJETIVOS

Para la realización de la sistematización de la experiencia educativa “Mejorando la lectura para conocer el mundo”, orientada por las preguntas anteriores se plantean los siguientes objetivos:

1.2.1. Objetivo general

Socializar las estrategias pedagógicas y didácticas que se desarrollaron en la experiencia educativa “Mejorando la lectura para conocer el mundo”, que permitieron mejorar las microhabilidades en lectura y escritura de los estudiantes de grado tercero.

1.2.2. Objetivos específicos

- Comparar los procesos en lectura y escritura de los niños de grado tercero, antes y después de la experiencia.
- Describir las experiencias pedagógicas y didácticas usadas por los docentes participantes en la experiencia.
- Identificar la incidencia de la experiencia a nivel institucional.

2. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

La experiencia educativa denominada “Mejorando la lectura para conocer el mundo”, se llevó a cabo en una institución de educación distrital que se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá, específicamente en el barrio Country sur de la localidad 18 Rafael Uribe.

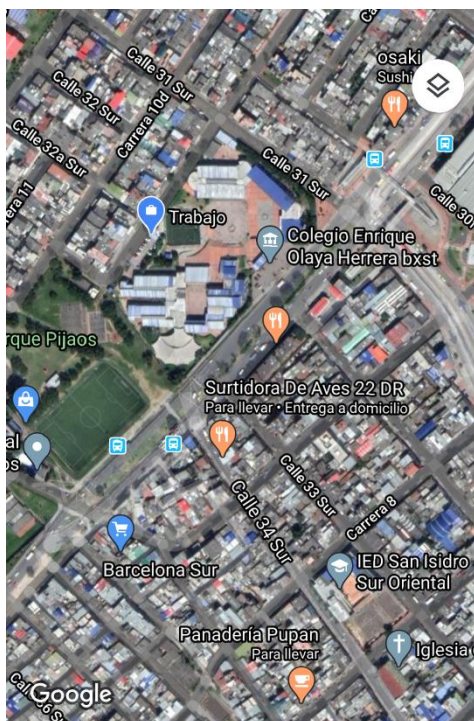


Ilustración 1 ubicación colegio Enrique Olaya Herrera

Aunque el colegio se encuentra en la localidad 18 atiende estudiantes que en un porcentaje cercano al 50% está radicada en la localidad 4 San Cristóbal. La población de estas dos localidades que asiste a esta institución se caracteriza por ser principalmente de los estratos 1, 2 y 3. Las familias que hacen parte de un 90% la comunidad educativa depende económicamente del trabajo de los padres de familia que en ocasiones son independientes e informales, aunque se encuentra una buena cantidad de ellos en empleos formales (Colegio EOH, 2015).

Por otra parte, se encuentra en la población un buen porcentaje (aproximadamente 37%) que proviene de familias monoparentales, lo que hace que el acompañamiento a las actividades académicas de los niños sea poco y, en ocasiones, se desplace esta responsabilidad a los abuelos.

Según el Proyecto Educativo Institucional: “Olayistas construyendo proyecto de vida para el desarrollo ciudadano”, el colegio atiende una población de aproximadamente 5000 estudiantes distribuidos en jornada mañana y tarde. Su proyecto pedagógico está basado en cuatro pilares fundamentados en las inteligencias múltiples que son:

- Pensamiento lógico, en el que se desarrollan las habilidades de pensamiento matemático y científico como herramienta esencial en la construcción de un proyecto de vida.
- Lectura crítica, que promueve un análisis profundo de un texto, donde se da a la tarea de entender sus puntos de apoyo, descubrir posibles contraargumentos y mensajes implícitos, o interpretar contenidos desde distintos puntos de vista como mecanismo esencial en la transformación de nuestra propia realidad socio- económica.
- Artes y deportes, que contempla dentro de la formación integral de las personas el desarrollo de habilidades motrices y de conocimiento y desarrollo estético por medio de la música, las artes plásticas y dramáticas.
- Inglés, que contempla la necesidad de que las personas dominen el lenguaje más usado en medio de una cultura de la globalización.

Como se puede notar la lectura crítica es un eje fundamental en el colegio ya que promueve el desarrollo del proceso lector en los estudiantes y por consiguiente el mejoramiento en los niveles de comprensión lectora y competencias de escritura como herramientas esenciales en los mecanismos de participación para la transformación de las realidades sociales, económicas y culturales de la población; así como en el desempeño en las pruebas estandarizadas que son un indicador de la calidad educativa implementado por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) además de los análisis internacionales.

Los actores principales de la experiencia educativa son 169 estudiantes que representan el 97% de la población perteneciente al grado tercero del colegio Enrique Olaya Herrera jornada tarde. Se consideró este grado debido a que se identificaron las necesidades en lectura y

escritura después del análisis de los resultados obtenidos en las pruebas saber 3, además de las debilidades observadas en el desarrollo de las actividades en el aula. Desde el PDLE “Leer es Volar” que se implementa desde el año 2017 con el ánimo de fortalecer los procesos de lectura y escritura en Bogotá inicialmente con colegios que se denominaron pioneros para luego extenderse en otras instituciones de la ciudad, se consideró que los estudiantes de este grado, además de presentar las necesidades ya expuestas representan la población objetivo de esta propuesta distrital.

Estos estudiantes, de acuerdo con la apreciación que dieron los docentes se caracterizan por tener escasa actividad lectora, y por consiguiente demostrar deficiencias en aspectos como extracción de información explícita e implícita en un texto, inferencia del significado de palabras a partir del contexto en el que se encuentran, entre otros. Además, presentar insuficiencias en los procesos de escritura, como confundir letras, no manejo del renglón, mala caligrafía, entre otras.

En el aspecto convivencial los estudiantes fueron descritos por los docentes como niños que no presentan en general problemáticas de convivencia, se relacionen entre pares de manera adecuada y demuestran una adecuada relación con los docentes y otros adultos de la comunidad educativa. Requieren de supervisión constante en el desarrollo de actividades académicas ya que se distraen fácilmente.

Los padres de los niños del grado tercero también fueron participes de la experiencia en tanto que se involucraron directamente para la ejecución de varias de las actividades. Sumado a esto, para el colegio la intervención del grupo familiar del estudiante es considerado esencial en el proceso de formación; tanto así que el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) contempla un porcentaje para la participación de estos dentro del total de la calificación obtenida por los estudiantes en cada una de las áreas.

Finalmente, el equipo de trabajo conformado por los cinco docentes del grado tercero, el coordinador de primaria, el orientador de primaria, una facilitadora de la Secretaría de Educación y un grupo de tres estudiantes practicantes de la universidad La Gran Colombia se constituyeron en un tercer actor fundamental de la experiencia.

3. RELATO DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia educativa que se relata tuvo inicio en el mes de marzo del año 2018, cuando la facilitadora de la SED se acercó al Colegio con el fin de plantear la posibilidad de desarrollar una propuesta de mejoramiento en las áreas de lectura y escritura para los estudiantes de grado tercero de la Institución. En ese momento los docentes del grado, reunidos con el coordinador de primaria asumimos la responsabilidad de concertar y llevar cabo las actividades propias de la experiencia que se trabajaron durante 8 meses hasta noviembre del mismo año.

Es así como, en equipo de trabajo se estipuló un proyecto de investigación acción que inició haciendo la planificación de la estrategia y se convino que esta debería comprender tres etapas, a saber: una de diagnóstico, otra de intervención y una más de evaluación; las cuales se describen a continuación.

3.1. DIAGNÓSTICO

La primera etapa, de diagnóstico, consistió en realizarle a cada uno de los estudiantes una prueba inicial que comprendiera varios aspectos: la lectura, haciendo énfasis en la evaluación de aspectos como el número de palabras leídas en un determinado periodo de tiempo y la comprensión; la escritura, por medio de la toma de un dictado y la elaboración de un texto corto; la conciencia fonológica tiene en cuenta la identificación de sonidos, rimas y la interpretación de la lectura y la vocalización de la lectura de un texto.

Esta primera etapa se desarrolló en un periodo de 4 semanas, durante las cuales se evaluó a un curso cada semana. Aun así, no se logró evaluar el 100% de la población estudiantil debido a que se presentaron situaciones de ausentismo escolar.

Con todo esto, los percances esperados se presentaron en menor cantidad y se pudo evaluar una muestra correspondiente al 97% de los estudiantes. La aplicación de la prueba diagnóstica se hizo por parte del docente director de cada curso apoyado por la facilitadora de la SED; en donde el docente lideró la aplicación de la prueba escrita, mientras que la facilitadora se encargó de la aplicación de la prueba de lectura. Con base en esta prueba inicial se obtuvieron, como insumos de trabajo para las siguientes etapas, los resultados que se muestran en la tabla 1, que da cuenta de las habilidades de lectura, escritura y conciencia fonológica que mostraron los estudiantes en la prueba inicial.

Estas habilidades se evaluaron por medio de la aplicación de una prueba inicial propuesta por la SED en la que se examina el desempeño de los estudiantes en las habilidades comunicativas: lectura, escritura, oralidad y conciencia fonológica, asociándolas con 17 de las microhabilidades que propone el Ministerio de Educación Nacional en las mallas de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2017). Es importante resaltar que el diseño, la tabulación y valoración de estas pruebas estuvo a cargo de la facilitadora de la SED y los docentes trabajamos con los resultados proporcionados por ella.

En la evaluación se tuvieron en cuenta cuatro niveles de desempeño, que son descritos a continuación:

- Nivel inferior: Corresponde al desempeño de los niños de tercero cuyos resultados muestran pocas estrategias o acciones que apunten al proceso evaluado en cada microhabilidad. De tal manera que los aspectos ubicados en este Nivel sugieren la necesidad de ser fortalecidos con la exploración e incorporación de estrategias o acciones apropiadas para el contexto del niño.
- Nivel mínimo: ubica los estudiantes que muestran una apropiación inicial del aspecto evaluado en la microhabilidad. De tal manera que para este nivel también se sugiere un proceso de fortalecimiento por medio de la incorporación de estrategias apropiadas

para el contexto del niño donde se promuevan que, el estudiante demuestre la apropiación de la microhabilidad por medio de su dominio y aplicación.

- Nivel satisfactorio: En este nivel se muestra la apropiación del aspecto evaluado, pero aún podrían fortalecerse con la implementación de más estrategias o acciones, para que el estudiante demuestre el dominio de la microhabilidad.
- Nivel avanzado: El nivel avanzado corresponde a los resultados que demuestran con suficiencia que el aspecto evaluado se alcanza.

De acuerdo con esto, las habilidades definidas como la capacidad, sea innata o aprendida, que tiene una persona para desempeñar una tarea de manera correcta y con facilidad; están inmersas en el desarrollo de las competencias (Pavié, 2011), toda vez que para ser competente en cualquiera de los ámbitos que plantea el aprendizaje: saber, ser, y hacer; es necesario desarrollar unas destrezas inherentes. Tal es el caso de las habilidades comunicativas, están inmersas en el desarrollo de competencias ciudadanas, de lectura crítica o de conciencia social (MEN, 1998).

Por su parte, la microhabilidad se explica por el deseo de resaltar que, para el desarrollo de cualquier capacidad, destreza o habilidad (sea para la tarea que sea) existen unidades menores o unidades micro que, desarrolladas y combinadas, permiten la manifestación de la unidad mayor, o sea, de la capacidad o habilidad de la que se trate (MEN, 2017).

En la siguiente tabla se muestran las Microhabilidades que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la prueba diagnóstica y final del proyecto.

Tabla 1 Resultados de la prueba diagnóstica

HABILIDAD	MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.	Número de estudiantes en nivel mínimo	Número de estudiantes en nivel Satisfactorio	Número de estudiantes en nivel avanzado.	Total de estudiantes evaluados
		53	60	25	31	169

LEER	Lee en voz alta teniendo en cuenta: volumen, pronunciación, entonación y fluidez.					
	Identifica información explícita e implícita en los textos que lee.	6	20	50	93	169
	Reconoce el tema, los personajes, el lugar y algunas acciones que suceden en la historia.	40	122	5	2	169
	Distingue textos literarios de textos no literarios.	28	2	68	71	169
	Infiere el significado de una palabra nueva a partir del contexto donde se encuentra.	11	60	93	5	169
	Predice contenidos del texto a partir de los títulos, subtítulos e imágenes que los acompañan.	7	23	125	14	169
	Identifica la intención comunicativa que tiene el autor de un texto.	50	70	0	49	169
	Conciencia fonológica	Explora algunas grafías y signos semejantes a las letras para comunicar sus ideas.	19	38	0	112
Escribe letras y palabras atendiendo a criterios como direccionalidad, legibilidad y rasgos característicos.		5	77	86	1	169

	Reconoce que una palabra puede estar compuesta por una o varias sílabas.	56	60	42	11	169
	Identifica palabras que riman entre sí luego de escuchar un texto (“...Y a pesar de que ya era abuela / un día quiso ir a la escuela...” María Elena Walsh).	143	17	0	9	169
	Identifica los sonidos que componen las palabras cuando une, separa, omite, agrega y sustituye sus fonemas y sílabas.	56	60	42	11	169
Escribir	Escribe con letra comprensible y, con ayuda del docente, separa las palabras por medio de espacios.	4	65	98	2	169
	Escribe palabras que inician o finalizan con una determinada letra y las utiliza para participar en juegos, en la creación de textos líricos y en situaciones de clase.	30	16	34	89	169
	Aplica sus conocimientos sobre las normas ortográficas de las letras b, v, m, n, r y rr mientras escribe textos.	16	57	94	2	169
	Escribe textos manteniendo el tema del escrito.	27	106	35	1	169
	Escribe textos descriptivos para caracterizar	4	77	87	1	169

	personas, animales, situaciones y objetos.					
--	--	--	--	--	--	--

Fuente: Informe final Colegio Enrique Olaya Herrera 2018. Documento elaborado por la SED en el marco del PDLE.

3.2. INTERVENCIÓN.

La segunda etapa comprendió la proposición y ejecución de un plan de acción que pretendía promover las habilidades en lecto-escritura que, de acuerdo con la evaluación diagnóstica, requería cada uno de los niveles en los cuales quedaron clasificados los estudiantes.

Una vez obtenidos los resultados, el equipo de trabajo integrado por los docentes de cada uno de los cursos de grado tercero, la facilitadora de la SED y el coordinador de primaria realizaron una reunión en la que se analizaron los resultados y se estableció el cronograma de trabajo para la etapa de intervención.

Los resultados individuales en cada una de las microhabilidades evaluadas se tabularon en cuatro niveles de desempeño, de acuerdo con el resultado obtenido. Los estudiantes que no demostraron manejar la microhabilidad evaluada se ubicaron en niveles mínimo e inferior; mientras que los estudiantes que demostraron poseer la microhabilidad evaluada se ubicaron en los niveles superior y avanzado.

De esta reunión se logró concluir que era necesario realizar una estrategia de intervención diferenciada debido a la heterogeneidad de los resultados encontrados para cada una de las habilidades evaluadas. De manera que se decidió que los estudiantes se iban a clasificar en cuatro grupos dos que se denominaron mínimo, uno inferior y otro avanzado de acuerdo con

los niveles de desempeño. La siguiente tabla nos muestra como quedaron conformados los diferentes grupos.

Tabla 2 Distribución de los estudiantes en los diferentes grupos de intervención

Grupo mínimo 1	45
Grupo mínimo 2	45
Grupo inferior	40
Grupo avanzado	39

En la misma reunión se estableció que se iba a seguir un plan de acción que se concertó en su forma general y que cubría los siguientes aspectos, estrategias pedagógicas y metas:

3.2.1. Aspectos por considerar

Los aspectos a considerar en la experiencia fueron:

- Diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales (NEE): En los grados tercero jornada tarde se identifican en el grupo de 169 estudiantes evaluados, un total de 6 con Necesidades Educativas Especiales. Presentándose un grupo que, de acuerdo con las apreciaciones de los docentes requieren evaluación profesional para descartar NEE, pero que no ha sido diagnosticado. En los estudiantes diagnosticados² se encuentran bajo coeficiente intelectual, déficit cognitivo leve, y déficit de atención por hiperactividad.
- Población con extra edad: De los estudiantes evaluados, se encontró que había 8 que se encontraban en un rango de edad entre los 11 y 13 años, por lo que se consideraron como extra edad. Estos estudiantes presentaban diferentes características asociadas a

² Los diagnósticos de los diferentes estudiantes fueron aportados por los familiares, provenientes de diferentes fuentes de diagnóstico principalmente las EPS.

esta condición, tales como problemas de comportamiento, desescolarización anterior o hacer parte de familias disfuncionales.

- Hábitos de estudio: De acuerdo con la percepción de los docentes, se encontró que los estudiantes en general, carecían de un proceso de trabajo autónomo toda vez que requerían de la presencia de una figura de autoridad para desarrollar las diferentes actividades escolares y presentaban dificultades para seguir instrucciones.
- Acompañamiento familiar: Se evidenció, en general, la carencia de apoyo constante y efectivo por parte de las familias al proceso educativo de los estudiantes.
- Condiciones institucionales: Fue certero el compromiso de las directivas del colegio en cuanto a la disposición de espacios, horarios y reuniones para el desarrollo efectivo del plan de intervención. Por otra parte se encontró una población flotante que afectó el desarrollo del proceso.
- Planes de estudio: Se pudo traslucir que se requiere una secuencialidad en los procesos de aprendizaje y apropiación de las habilidades en lectura y escritura de los grados primero y segundo para disminuir la posibilidad de necesitar una nivelación en el grado tercero. Además, que se establezca una continuidad de los procesos de lecto escritura en los grados siguientes.

3.2.2. Estrategias pedagógicas

A partir del análisis anterior, los docentes realizaron una propuesta de intervención enmarcada en la metodología de actividades diferenciadas, para lo cual se crearon dos grupos de estudiantes de nivel mínimo, uno de nivel inferior y uno de nivel avanzado. Cada docente se encargó de uno de estos y se acordó generar actividades para cada grupo según la necesidad.

Estas actividades se realizarían un día a la semana a manera de día de refuerzo en lectoescritura. Además se acordó que se realizarían momentos de lectura de 15 minutos al iniciar la jornada con el fin de promover en los estudiantes el hábito de la lectura. Desde el

área de lenguaje se seleccionaron libros de literatura que se leerían a lo largo del año. Los criterios que se tuvieron en cuenta para seleccionar los libros fueron que se tratara de literatura infantil, en lo posible que tuvieran una versión de cine y que aportaran al desarrollo de las diferentes áreas. Los títulos que se desarrollaron a lo largo del año fueron “La selva de los números”, “Las crónicas de Narnia: El león, la bruja y el armario” y “El principito”.



Ilustración 2 libros infantiles leídos por los estudiantes grado tercero. tomado de google 2013

Es así como se desarrollaron actividades diseñadas por los docentes en acompañamiento de la facilitadora de la SED. Se realizaron encuentros quincenales con el fin de hacer el seguimiento al programa y los ajustes necesarios a que hubiera lugar. Entonces desde el mes de mayo de 2018, se iniciaron las actividades prácticas y se extendieron a lo largo del año hasta noviembre. En la tabla 3 se resumen los acuerdos establecidos para desarrollar dichas actividades con los diferentes grupos de trabajo.

Tabla 3 Propuesta de trabajo para los diferentes grupos de trabajo.

Quién (Estudiantes)	Cómo (Estrategias propuestas por los docentes)	Otras posibles estrategias	¿Cuándo? (Tiempo/periodo)	Responsables
		<ul style="list-style-type: none"> -Talleres de formación a padres -Plan padrino con estudiantes de servicio social 		Docentes jornada tarde:

<p>Estudiantes en nivel inferior y mínimo</p>	<p>Hacer trabajo de diferenciación de estudiantes 1 vez a la semana.</p> <p>Apoyo de estudiantes practicantes de la Universidad Gran Colombia.</p> <p>Lectura diaria de 15 minutos al inicio de la jornada escolar.</p>	<p>-Cualificación a docentes</p> <p>-Participar en concursos distritales, locales, institucionales sobre cuento, poesía.</p> <p>-Construcción emisora, periódico escolar. (fortalecer si los hay)</p> <p>-Jornadas lúdicas institucionales con actividades lectoras</p> <p>-Articularse con proyectos transversales</p> <p>-Seguimiento y evaluación de los procesos</p> <p>-Organizar un rincón de lectura</p> <p>-Organizar una maratón de la lectura y escritura mensual</p> <p>-Organizar tertulias literarias o conversatorios semestrales</p> <p>-Organizar picnic literario</p> <p>-Concurso de padres con hijos de chistes, cuentería, retahílas, dichos, adivinanzas.</p> <p>-Programar cine foro (video cortos,)</p> <p>-Crear muro de escritura mensual.</p> <p>-Organizar maleta viajera.</p>	<p>Aplicación de talleres diferenciados de 50 minutos por curso, todos los niveles.</p> <p>RUTINAS DIARIAS:</p> <p>Todos los días en los primeros 15 minutos de la primera hora.</p>	<p>Coordinador JT: Diego López</p> <p>Apoyo: Educatora especial y bibliotecaria.</p> <p>Facilitadora: Natalia Hernández Rodríguez</p>
<p>Estudiantes en nivel avanzado.</p>	<p>Hacer trabajo de diferenciación de estudiantes 1 vez a la semana.</p> <p>Hacer refuerzo de comprensión lectora y escritura por medio de uso de elementos tecnológicos y actividades lúdicas.</p>	<p>-Participar en concursos distritales, locales, institucionales sobre cuento, poesía.</p> <p>-Jornadas lúdicas institucionales con actividades lectoras.</p> <p>-Organizar picnic literario</p> <p>-Concurso de padres con hijos de chistes,</p>	<p>Aplicación de talleres diferenciados de 50 minutos por curso, todos los niveles.</p> <p>RUTINAS DIARIAS:</p> <p>Todos los días en los primeros 20 minutos de la primera hora.</p>	<p>Docentes jornada tarde:</p> <p>Coordinador JT: Diego López</p> <p>Facilitadora:</p>

		cuentaría, retahílas, dichos, adivinanzas. -Organizar maleta viajera.		Natalia Hernández Rodríguez
--	--	--	--	-----------------------------

Fuente: Informe final Colegio Enrique Olaya Herrera 2018. Documento elaborado por la SED en el marco del PDLE

En la tabla 4, se presentan las estrategias que se plantearon para desarrollar con los estudiantes de los diferentes grupos a lo largo de la segunda etapa, de acuerdo con las microhabilidades que se determinó potenciar.

Tabla 4 Estrategias propuestas según las habilidades a potenciar.

HABILIDAD	MICROHABILIDAD	ESTRATEGIA
LEER	Lee en voz alta teniendo en cuenta: volumen, pronunciación, entonación y fluidez.	Creaciones de historias y cuentos para ser dados a conocer a sus compañeros, por medio de actividades de aula y también en el cuaderno viajero.
	Identifica información explícita e implícita en los textos que lee.	Lectura de revistas, periódicos.
	Distingue textos literarios de textos no literarios.	Trabajar tipologías como: cartas, historietas, infografías.
	Infiere el significado de una palabra nueva a partir del contexto donde se encuentra.	Ejercicios de comprensión lectora. En la que se realizaba la lectura de un texto y de libros de literatura y se realiza un control de lectura corto escrito u oral.
	Predice contenidos del texto a partir de los títulos, subtítulos e imágenes que los acompañan.	Trabajo a partir de narraciones por medio de imágenes, en las que se le expone a los estudiantes una serie de imágenes para que ellos narren una historia.
	Identifica la intención comunicativa que tiene el autor de un texto.	Leer diferentes tipos de textos, imágenes, audios y videos.
CONCIENCIA FONOLÓGICA	Explora algunas grafías y signos semejantes a las letras para comunicar sus ideas.	Desarrollo de guías y talleres en los que se combinan los sistemas numérico y alfabético.
	Reconoce el tema, los personajes, el lugar y algunas acciones que suceden en la historia.	Lectura en voz alta de textos para corroborar la correcta vocalización de las palabras.

	Reconoce que una palabra puede estar compuesta por una o varias sílabas.	Juegos como ahorcadito u otros similares, que promuevan el reconocimiento de las sílabas.
	Identifica palabras que riman entre sí luego de escuchar un texto (“...Y a pesar de que ya era abuela / un día quiso ir a la escuela...” María Elena Walsh).	Juegos con poemas, coplas, refranes, rimas, retahílas, trabalenguas. Ejercicios de declamación.
ESCRIBIR	Escribe con letra comprensible y, con ayuda del docente, separa las palabras por medio de espacios.	Talleres de reconocimiento de palabras, frases y oraciones
	Escribe palabras que inician o finalizan con una determinada letra y las utiliza para participar en juegos, en la creación de textos líricos y en situaciones de clase.	Se desarrolla a través de las evaluaciones y otras actividades escritas tales como dictados, juegos de palabras como stop, ahorcadito o concéntrese.
	Aplica sus conocimientos sobre las normas ortográficas de las letras b, v, m, n, r y rr mientras escribe textos.	Realizar dictados diarios en casa dirigidos por un adulto
	Escribe textos manteniendo el tema del escrito.	Trabajar dictado, ortografía
	Escribe textos descriptivos para caracterizar personas, animales, situaciones y objetos.	Escritura creativa con procesadores gráficos. Reescribir con correcciones. Escritura de textos cortos. Concurso de lectura y ortografía Cuaderno viajero
Escribe letras y palabras atendiendo a criterios como direccionalidad, legibilidad y rasgos característicos.	Trabajo en cuaderno ferrocarril Implementar ejercicios de caligrafía para mejorar los trazos de la letra y puzles para mejorar el direccionamiento y manejo del espacio.	

Fuente: Informe final Colegio Enrique Olaya Herrera 2018. Documento elaborado por la SED en el marco del PDLE.

Por otra parte, como se mencionó, las actividades semanales diferenciadas fueron diseñadas de acuerdo con las necesidades que presentaba cada uno de los tres grupos de estudiantes; entonces, por ejemplo, para los grupos de desempeño mínimo e inferior se plantearon estrategias que contribuyeran a que los niños desarrollaran las habilidades que demostraron necesitar de acuerdo con los resultados de la prueba diagnóstica; mientras que para los

estudiantes del grupo de avanzado se propusieron estrategias que contribuyeron a potenciar las habilidades que mostraron los estudiantes y estimular los para realizar producción textual.

3.2.3 Metas esperadas para esta experiencia

A partir de las estrategias mencionadas anteriormente se establecieron entonces unas metas que permitirían hacer una evaluación final del impacto logrado por la experiencia educativa al finalizar el año 2018.

- Formular un plan de intervención que permita mejorar el 60% de las microhabilidades no consolidadas en la apropiación del sistema de escritura, lectura y producción escrita, evaluadas en la prueba diagnóstica aplicada en grado 3°.
- Organizar un plan de emergencia para los estudiantes de grado 3° que se encuentran en los niveles mínimo e inferior de microhabilidades no consolidadas de la apropiación del sistema de escritura, lectura y producción escrita, evaluadas en la prueba diagnóstica.
- Formular un plan de intervención que permita mejorar en un 10% los resultados en las pruebas saber 2018 y un 10% en el resultado en las pruebas saber 2019, siempre y cuando se cuenten con las condiciones académicas y materiales³.
- Mejorar los índices de inferior a satisfactorio (81% no produce textos cortos; 66% no lee con fluidez, ni comprensión; 27% no escribe palabras).
- Monitorear constantemente el avance de los estudiantes en relación con el trabajo desarrollado en el plan de intervención, con el fin de detectar aspectos a mejorar y aspectos a potenciar.

3.3 EVALUACIÓN

Finalizada la etapa de ejecución de las diferentes estrategias diseñadas por los docentes para cada uno de los niveles, se procedió a realizar una evaluación que sirvió como confrontación

³ Aunque esta fue una de las metas planteadas, es necesario aclarar que el MEN no realizó prueba estandarizadas en los años mencionados.

de las microhabilidades iniciales y las que, se esperaba, fueran desarrolladas a través de las estrategias mencionadas. Esta fue diseñada similar a la evaluación diagnóstica, de manera que contemplara las mismas habilidades y microhabilidades.

Una vez realizada la evaluación al final del año escolar y habiendo obtenido los resultados, que serán presentados más adelante en el capítulo 5, el equipo de trabajo que intervino en la experiencia, se reunió con el fin de realizar un análisis de la misma. De esta reunión se produjeron unas conclusiones que se consignaron como metas para la continuidad de la experiencia en años posteriores.

3.2.1. Resultados de las pruebas después de la intervención.

La prueba final que se aplicó fue la siguiente:

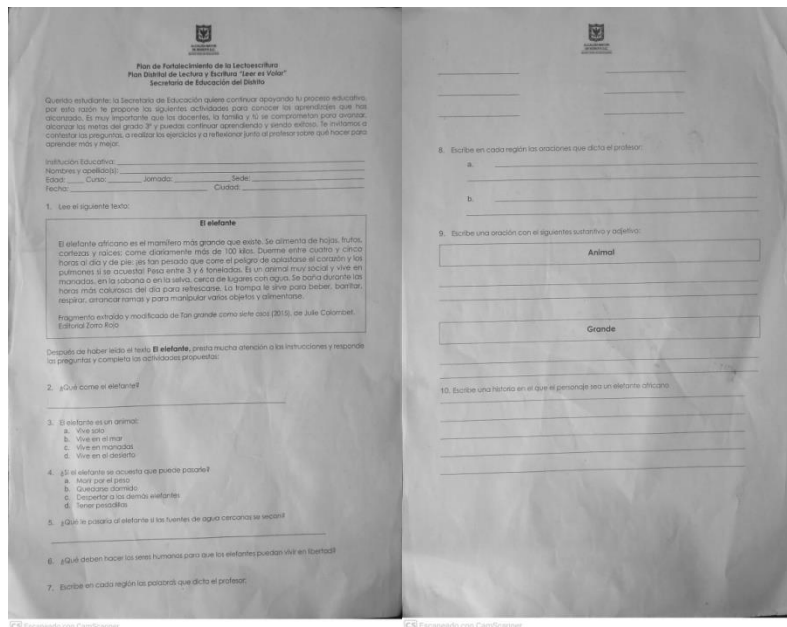


Ilustración 3 evaluación final. Tomado De PDLE 2018

En la tabla 5 se pueden observar los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba final, comparados con los resultados obtenidos en la prueba inicial

Tabla 5 Resultados de la prueba final (PF), comparada con los resultados de la prueba inicial (PI).

HABILIDAD	MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
		P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
LEER	Lee en voz alta teniendo en cuenta: volumen, pronunciación, entonación y fluidez.	53	14	60	60	25	40	31	54	169	168
	Identifica información explícita e implícita en los textos que lee.	6	5	20	15	50	55	93	93	169	168
	Reconoce el tema, los personajes, el lugar y algunas acciones que suceden en la historia.	40	13	122	73	5	80	2	2	169	168
	Distingue textos literarios de textos no literarios.	29	29	3	3	65	25	72	111	169	168
	Infiere el significado de una palabra nueva a partir del contexto donde se encuentra.	11	10	60	47	93	106	5	5	169	168
	Predice contenidos del texto a partir de los títulos, subtítulos e imágenes que los acompañan.	7	6	23	22	125	93	14	47	169	168
	Identifica la intención comunicativa que	19	55	70	10	31	0	49	103	169	168

	tiene el autor de un texto.										
Conciencia fonológica	Explora algunas grafías y signos semejantes a las letras para comunicar sus ideas.	19	18	38	32	0	0	112	118	169	168
	Escribe letras y palabras atendiendo a criterios como direccionalidad, legibilidad y rasgos característicos.	5	1	77	13	86	152	1	2	169	168
	Reconoce que una palabra puede estar compuesta por una o varias sílabas.	56	30	60	0	42	0	11	138	169	168
	Identifica palabras que riman entre sí luego de escuchar un texto	143	60	17	17	0	36	9	55	169	168
	Identifica los sonidos que componen las palabras cuando une, separa, omite, agrega y sustituye sus fonemas y sílabas.	56	13	60	60	42	52	11	43	169	168
Escribir	Escribe con letra comprensible y, con ayuda del docente, separa las palabras por medio de espacios.	4	1	65	13	98	140	2	14	169	168
	Escribe palabras que inician o finalizan con una determinada letra y las utiliza para participar en juegos, en la creación de textos líricos y en situaciones de clase.	30	2	16	15	34	58	89	93	169	168
	Aplica sus conocimientos sobre las normas ortográficas de las	16	1	57	13	94	150	2	4	169	168

	letras b, v, m, n, r y rr mientras escribe textos.										
	Escribe textos manteniendo el tema del escrito.	27	12	106	105	35	33	1	15	169	168
	Escribe textos descriptivos para caracterizar personas, animales, situaciones y objetos.	4	4	77	48	87	100	1	16	169	168
P.I.= cantidad de estudiantes ubicados en este nivel en la prueba inicial. P.F.= cantidad de estudiantes ubicados en este nivel en la prueba final.											

Fuente: Informe final Colegio Enrique Olaya Herrera 2018. Documento elaborado por la SED en el marco del PDLE.

3.2.2 Respecto a las metas planteadas para la presente experiencia educativa

Después de haber tabulado los resultados de la prueba final, se pudo hacer el análisis de las metas que habían sido planteadas para la presente experiencia educativa. En este sentido se encontró que:

- En trabajo interdisciplinario que involucró a la bibliotecaria, la facilitadora de la SED junto con los docentes del grado tercero de cada una de las áreas de enseñanza, se plantearon unas estrategias didácticas que permitieron que los estudiantes mejoraran significativamente el desempeño en algunas de las habilidades que se observaban no consolidadas en la prueba inicial. Dentro de estas estrategias el informe final presentado a las directivas al final del proceso resaltaba las siguientes:

Trabajo focalizado: En la biblioteca escolar, los días miércoles durante toda la jornada escolar la facilitadora y la bibliotecaria hicieron el refuerzo en conciencia fonológica y trabajo con el alfabeto móvil tarjetas móviles con las letras del alfabeto que se usan para practicar la formación de palabras con su fonología.



Ilustración 4 Trabajo focalizado estudiantes nivel inferior grado tercero 2018

Refuerzo en aula:

Los docentes trabajaron actividades de refuerzo, con el uso del cuaderno ferrocarril, guías elaboradas por la facilitadora y lectómetro semanal.

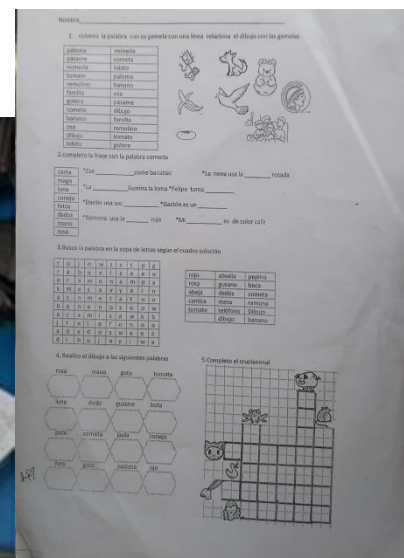


Ilustración 5 Trabajo refuerzo en el aula estudiantes grupo mínimo grado tercero 2018

Seguimiento: Los docentes y la facilitadora identificaron en los estudiantes carencias para adquirir el código escrito y controlaban de manera continua avances y dificultades semanalmente.

- Las estrategias planteadas para la nivelación de los estudiantes comprendían un trabajo diferencial, en el que los estudiantes de cada nivel de desempeño recibieron un tipo de atención acorde a las necesidades identificadas para la adquisición y consolidación de las habilidades que presentaban dificultad en la prueba diagnóstica. Es así como, los estudiantes que se ubicaron en los niveles mínimo e inferior tuvieron la oportunidad de participar en estrategias didácticas y pedagógicas diseñadas especialmente para sus necesidades. Entre estas estrategias se destacan:

Día de diferenciación: Los días miércoles en la jornada mañana y tarde se hizo el día de diferenciación con los estudiantes de grado tercero, según el nivel de la prueba diagnóstica, se organizaron los cuatro grupos y las docentes según sus potencialidades trabajaban guías sugeridas por la facilitadora, para consolidar las habilidades requeridas. Según los resultados de la prueba diagnóstica quedaron dos grupos de inferior, uno de mínimo y uno de satisfactorio. Las pruebas de monitoreo ayudaron a darle movilidad a los grupos, al final del proceso había un grupo de inferior, dos de mínimo y dos de avanzado.

Refuerzo a priorizados: Los días miércoles la facilitadora y bibliotecaria hicieron trabajo con los estudiantes priorizados en la biblioteca, reforzando los procesos básicos de lectura y escritura, trabajando la conciencia fonológica, el alfabeto móvil, entre otros. Con el objetivo de aprender a leer y escribir en el tiempo correcto. Las docentes reforzaban en aula los otros días de la semana con rutinas de lectura y escritura, lectómetro en casa y trabajo del cuaderno ferrocarril.



Ilustración 6. Refuerzo priorizado grupo mínimo niños entre 8-10 años, grado tercero 2018

- Mejorar los índices de inferior a satisfactorio encontrados en la prueba diagnóstica en donde se encontraba que el 81% no produce textos cortos; 66% no lee con fluidez, ni comprensión; 27% no escribe palabras. La consecución de esta meta se contempló en la planeación de las actividades diferenciadas para cada uno de los grupos, haciendo énfasis en las actividades con los grupos de nivel mínimo e inferior.
- Monitorear constantemente el avance de los estudiantes en relación con el trabajo desarrollado en el plan de intervención, con el fin de detectar aspectos a mejorar y aspectos a potenciar.

3.2.3. Metas para el año 2018 – 2019

Después de analizar los resultados arrojados por la prueba final a manera de fuente objetiva de evaluación, aunada con las observaciones aportadas por los diferentes actores del proceso, como fuente subjetiva, se establecieron las siguientes metas con el fin de dar continuidad a la experiencia en años posteriores:

- Es importante dar continuidad a la experiencia y de ser aprobado por el consejo académico y el consejo directivo extenderlo a los grados primero y segundo.
- Establecer estrategias de diferenciación en los grados o cursos en donde se pretenda replicar la experiencia.

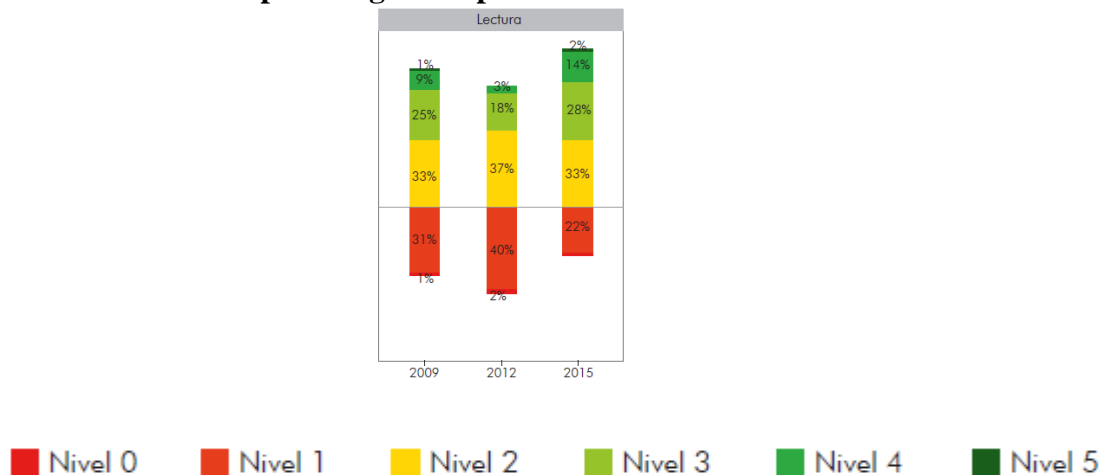
- Establecer rituales de lectura acompañada antes de iniciar cada jornada escolar con los estudiantes toda vez que es una de las actividades que los estudiantes asumen con más agrado y contribuye con la promoción de una cultura de la lectura en la escuela.
- Gestionar con las directivas material impreso de tipo guías y talleres que permitan la ejecución y desarrollo de estrategias de apoyo.
- Conformar un banco de guías y talleres que permitan hacer uso de estos en el momento que se requiera.

4. CATEGORIZACIÓN

Los procesos de lectura y escritura son transversales en la vida de todas las personas, de tal manera que se está en permanente interacción con ellos en cada una de las actividades cotidianas. Esta es la razón más importante para que se establezcan debates acerca de la necesidad de conseguir desde la escuela lectores más competentes y a través de ellos ciudadanos más conscientes de su realidad y más comprometidos con la transformación de los tejidos sociales. Es indudable que una de las características que va a definir el desenvolvimiento en la sociedad de una persona es la capacidad de leer, y no solamente de alcanzar un alto nivel de comprensión de textos, sino además de interpretar las situaciones sociales que de manera directa o indirecta los van a afectar como ciudadano.

En este propósito la escuela ha planteado un buen número de estrategias que han tenido mayor o menor éxito, pero en general se puede decir con base en los informes de las pruebas estandarizadas locales e internacionales, como se puede observar en los resultados que muestra la tabla de la prueba internacional PISA, que es un aspecto a mejorar. (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, 2017).

Tabla 6 Resultados para Bogotá en prueba PISA lectura.



En la prueba PISA se distinguen 6 niveles de desempeño:

- Nivel 5, el más alto (con 625 puntos o más). En él se ubican los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados. Son estudiantes que muestran una comprensión detallada de dichos textos y pueden inferir qué información del texto es relevante para responder al reactivo. Pueden recurrir a conocimiento especializado, evaluar críticamente y establecer hipótesis.
- Nivel 4 (de 553 a 625 puntos). Alumnos que pueden responder a interrogantes difíciles, como los que piden ubicar información escondida o interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje. Pueden evaluar críticamente un texto.
- Nivel 3 (de 481 a 552 puntos). Son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada. Ubican fragmentos múltiples de información, vinculan distintas partes de un texto y relacionan dicho texto con conocimientos familiares o cotidianos.
- Nivel 2 (de 408 a 480 puntos). Los alumnos responden reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, identificar lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla.
- Nivel 1 (de 335 a 407 puntos). En ese nivel están los alumnos que sólo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.
- Por debajo del nivel 1 (menos de 335 puntos). Están los alumnos que pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero que tienen importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes áreas. (OCDE 2018).

Alrededor de esta idea se ha desarrollado un buen número de debates frente a la necesidad de establecer modelos de enseñanza de lectura y escritura que sean más eficaces en el sentido de que generen en los niños una cultura lectora a partir de establecer vínculos emocionales y culturales más fuertes entre ellos y el ejercicio de la lectura y la escritura.

Aun así, los indicadores que se pueden observar en los diferentes informes realizados por el ICFES en 2017 nos muestran un panorama poco alentador. La escuela, y con ella la sociedad, está en deuda para conseguir el objetivo de tener niños y niñas mejores lectores (Secretaría de Cultura de Bogotá, 2017), ya que como lo dice el nobel colombiano Gabriel García Márquez en su ensayo *Manual para ser niño* de 1995: “Maestros y alumnos concuerdan contra los métodos académicos, pero no tienen un criterio común sobre cuál puede ser mejor. La mayoría rechazaron los métodos vigentes, por su carácter rígido y su escasa atención a la creatividad, y prefieren ser empíricos e independientes. Otros consideran que su destino no dependió tanto de lo que aprendieron en la escuela como de la astucia y la tozudez con que burlaron los obstáculos de padres y maestros. En general, la lucha por la supervivencia y la falta de estímulos han forzado a la mayoría a hacerse solos y a la brava.” (García, 1995, p. 3).

De manera que desde la perspectiva de la experiencia educativa “Mejorando la lectura para conocer el mundo”, se considera que leer y escribir son actos complejos que buscan satisfacer diferentes necesidades y en cuya realización intervienen diferentes factores: sociales, biológicos y cognitivos. Además son actividades cuyo aprendizaje y desarrollo no se restringe exclusivamente al ambiente escolar (López, 2014). De ahí que, en esta experiencia educativa se combinan una serie de tareas que van desde el trabajo en aula hasta la colaboración con actividades que se deben desarrollar en casa con la ayuda de los familiares.

Sumado a esto, se tuvo en cuenta la necesidad de establecer un proceso de acompañamiento permanente de las actividades que se plantearon en la experiencia educativa, con el fin de permanecer junto al estudiante en el desarrollo de cada una de las actividades, y así disminuir la ansiedad por la ejecución que podría llegar a presentarse.

Partiendo entonces de un enfoque psicolingüístico (Guzmán y cols. , 2013) en esta experiencia se contempla la concepción de que el lenguaje oral es base de la lectura; en ese sentido se desarrollaron actividades de narración oral, reconociendo de esta manera la

importancia de establecer interacción entre el texto, el niño y la lectura como lo plantea Petit (2008); así como actividades de lectura dirigida, narración de historias y visitas acompañadas a la biblioteca escolar, como estrategias motivacionales para acercar al estudiante a la lectura y la escritura.

Así mismo, en concordancia con el enfoque lingüístico esta experiencia educativa partió de la premisa de que es indispensable tener clara la intención y la funcionalidad del lenguaje, y con este, de la lectura y de la escritura. De manera que inicialmente, se establecieron sesiones de encuentro con estudiantes y padres de familia, en las que se hizo explícita la funcionalidad de la comunicación no oral, y por este medio, la necesidad de desarrollar en los estudiantes las habilidades de lectura y escritura como base fundamental en el perfeccionamiento de otras habilidades como la lectura crítica o el pensamiento crítico.

Las categorías teóricas que orientan la experiencia educativa se presentan en tres referentes: referente conceptual y didáctico, referente de la estructura curricular y referente contextual.

4.1 REFERENTE CONCEPTUAL Y DIDÁCTICO

La estrategia educativa estuvo centrada bajo el concepto de lectura, de escritura y de lecto-escritura. De manera que es necesario precisar en este punto que, pese a que existe una gran diversidad de concepciones acerca de la lectura, en esta experiencia se asume que leer ya no es una simple extracción de información o una comprensión lineal de lo escrito, por lo tanto, la comprensión no es un mero producto o un acto mecánico de decodificación o descifrado y el aprendizaje es más que la acumulación gradual o el almacenamiento de información (López, 2009). Por su parte, escribir ya no es copiar una serie de signos gráficos ni caligrafiar, tampoco la producción de oraciones sueltas que luego se unen para constituir un texto completo sino que más bien implica la integración cognitiva que hace el individuo de su sistema de lenguaje comprendido a partir del uso social y lo representa de manera gráfica.

Así, la escritura y la lectura no se restringen exclusivamente al espacio escolar, en tanto que el sujeto en la actualidad, y gracias a la era de la información masiva, se encuentra en todo momento expuesto a la necesidad de leer y de escribir. Porque el ejercicio de la lectura dejó atrás el simple acto de decodificación de una serie de códigos que contienen un mensaje.

Ya no se lee únicamente el texto, el ejercicio de la lectura sobrepasó el texto y en este momento las habilidades de lectura están dirigidas a ubicar al ciudadano en una situación en la cual esté en la capacidad de leer las circunstancias – sociales, políticas, económicas, cotidianas- y a tomar decisiones con base en esa lectura.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional, en los Lineamientos curriculares del lenguaje, refiere “el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte de un significado, y de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postulan un modelo lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de comunicación en que juegan los intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente ideología y valoraciones culturales de un grupo social determinado” y “escribir es producir el mundo” (MEN, 1998, p. 49).

A través de la lectura comprendemos el mundo, por medio de ella lo aprehendemos, es la lectura el vehículo a través del cual tenemos la posibilidad de reconocer en el otro las cosmovisiones que completan la perspectiva que me formo de la vida, la sociedad. Y, en este sentido, a través de la escritura se transforma la realidad en tanto que por medio de esta se dan a conocer nuestras propias posiciones frente al mundo reinventándolo, llenándolo de fantasía, transformándolo.

4.1.1 La lectura

Cuando nos referimos al acto de leer, en cualquier contexto, es fácil encontrarse con definiciones coloquiales del concepto de lectura que no representan mayor dificultad. De manera que a nivel general la lectura se entiende como una acción intencional y deliberada de construcción de sentido, en la que el sujeto logra integrar la información del texto escrito con sus propios esquemas de conocimiento (Crespo, 2001).

Para los niños en la escuela el acto de leer es algo más simple y por lo general asociado a la lectura en voz alta, ya que la lectura en la escuela es entendida como el acto de decodificar unos símbolos y verbalizarlos con el fin de establecer comunicación. Pero, entonces, ¿qué significa en realidad leer?

Es indiscutible que el acto de leer es complejo ya que involucra un buen número de procesos cognitivos y lingüísticos. Es así como aunque en el ejercicio de la lectura sí existe una de decodificación, sería un error reducirlo a esta mínima expresión ya que estaríamos dejando de lado otros procesos como: (i) la *construcción de significados*, en tanto que la lectura permite conocer nuevas realidades que se presentan en el texto; (ii) *sentido y significado*, el acercamiento al sentido y significado vulnera el caer en ambigüedades dando la certeza de comprender, entender y proyectar el texto leído en un nuevo texto construido; y (iii) la *construcción de nuevos saberes*, en tanto que todo cuanto se lee comunica algo y produce en el receptor una reacción sea positiva o negativa, que lo lleva a indagar más, ejerciendo en el lector una influencia a contagiarse, a motivarse en el peregrinar de un ritmo apropiado por permanecer sitiado en el universo de los libros (Valverde, 2014).

De manera que el concepto de lectura que se tuvo en cuenta en el desarrollo de la presente experiencia educativa está relacionado con el que propone Delia Lerner (1996) en el que define la lectura como “*Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita*” (Lerner 1996; p2). Toda vez que se considera que, de acuerdo con esta autora, el ejercicio de la lectura compromete la interacción con el mundo en el sentido en

que al reconocerlo somos capaces de transformarlo, de ahí que para la enseñanza de la lectura es imprescindible contar con esta conceptualización y así, partiendo del ejercicio decodificador, promover que el estudiante establezca líneas de conexión entre el texto, la experiencia y la cotidianidad de su vida.

4.1.2 la escritura

La escritura es comprendida de manera popular como una extensión de la lectura, casi como una consecuencia de ella, y aunque no es exactamente así, si se trata de un proceso que está ligado al de la lectura. Es así como la escritura, al igual que la lectura, es un proceso que está ligado a la aprehensión del lenguaje que se consolida en función del desarrollo psicoevolutivo del sujeto (Ferreiro 1991).

Por otra parte, Delia Lerner (1996) sostiene que estos dos procesos son indispensables para el aprendizaje, entrelazándose tan estrechamente que es difícil distinguirlos.

Es claro entonces que en el ámbito educativo, más allá del contenido disciplinar, encontramos dos procesos (lectura y escritura) que son transversales y preceden las condiciones necesarias para alcanzar el aprendizaje en cualquiera de los niveles que este comprende.

Pero, entonces, ¿qué es escribir? Al intentar conceptualizar este proceso nos encontramos con muchas acepciones, que convergen en el sentido que se da al acto de la escritura, exponiendo que esta persigue un fin revelador. Escribir es acercarse a la inmortalidad, porque el que escribe persiste en sus líneas a través del tiempo.

Con todo esto, la definición que más se acerca a la concepción que se trabajó en la presente experiencia educativa es la que propone Francisco Cajiao (2013) quien afirma que la escritura, en el universo de la comunicación, es la que concede al escritor la posibilidad de trascender las barreras del tiempo y la distancia. Por medio de la escritura se perpetúa la

memoria cultural de un pueblo, es la escritura la que nos acerca a la historia y, de la misma manera, nos permite transmitir nuestra propia historia a las nuevas generaciones.

4.1.3 Lectoescritura

Después de todo este recorrido es más que evidente el vínculo que existe entre los procesos de lectura y escritura, es imposible pensar que uno de estos procesos sea producido sin la mediación del otro. Pero en medio de este panorama aparece un nuevo concepto que sugiere aún más la integración de estos dos procesos: El concepto de Lectoescritura.

Cuando realizamos el acercamiento a la conceptualización de los procesos de lectura y escritura descubrimos que estos implican unas condiciones previas de desarrollo como la adquisición del lenguaje y maduración de los sentidos, así como de condiciones psicocognitivas, por ejemplo un nivel de maduración cerebral suficiente o un coeficiente intelectual, que propicien su desarrollo.

De esta manera, la lectoescritura tiene un momento especial en el proceso de adquisición de las habilidades de lectura y escritura que se propician en las etapas básicas del aprendizaje, fundamentalmente en los primeros años de la educación básica primaria (Senechal 2009).

Es así como, apoyados en estas postulaciones, desde la perspectiva que se aborda en la presente experiencia educativa se considera que los niños llegan a la escuela con unas vivencias, conocimientos y habilidades previas, que se han edificado desde el contexto familiar, en el que se han reforzado por medio de la comunicación oral principalmente.

Una nueva perspectiva sobre el aprendizaje de la lectoescritura Las autoras desarrollan una mirada sobre este proceso que es “radicalmente diferente” y que permite la aparición de “un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.22)

Durante los primeros años escolares se usan estos conocimientos previos para aprender las habilidades que les permitan una lectura adecuada que le facilite conocer, no solo el texto, sino el contexto; y de la misma manera una escritura que le otorgue la posibilidad de transformarlos.

4.1.4 Teorías de enseñanza de la lectura y la escritura.

Los profesores de la básica primaria tienen una responsabilidad enorme en el proceso de lectoescritura, pues como se mencionó no deben solo garantizar el aprestamiento y mecanización de los procesos de codificación y decodificación, sino que, también están comprometidos en el desarrollo de procesos como la comprensión, lectura y compromiso con el contexto en el que se vive.

Al respecto Guzmán, Jiménez, Oshahanan, Rodríguez y Suarez (2013) destacan 6 estilos teóricos desde los cuales analizar la enseñanza de la lectura y la escritura: teoría constructivista, teoría sociocultural, teoría innatista, teoría conductista, teoría psicolingüista y teoría maduracionista.

Tabla 7. Teorías y principales conceptos acerca del aprendizaje de la lectura.

TEORIA	PRINCIPALES CONCEPTOS
Constructivista	La edad no es un indicador esencial en el aprendizaje de la lectura. Es importante el conocimiento previo a los procesos de enseñanza en la escuela. Los nuevos aprendizajes se construyen a partir de los saberes previos.
Sociocultural	Es necesario tener en cuenta el contexto en el aprendizaje de la lectura. Los niños van aprendiendo a leer de las personas del entorno, en la casa. Si el padre lee el periódico el niño observa esta acción y le sirve de aprendizaje. Todos los alumnos necesitan de un apoyo social que complemente el proceso de la enseñanza de la lectura. Cuando las familias interactúan con los niños se favorece y potencia más el aprendizaje de la lectura.
Innatista	Aprender a hablar y a leer al mismo tiempo es posible porque ambas cosas van unidas, porque hay niños que todavía no saben hablar correctamente pero ya saben leer algo. Es posible que la habilidad de leer radique en el cerebro desde el nacimiento, pero está influyendo también la estimulación precoz y el ambiente.

	<p>El niño puede estar predispuesto de forma innata a aprender a leer, pero también influyen la estimulación.</p> <p>Al igual que en el lenguaje oral, en lectura si los niños conocen las palabras y saben su significado, entonces comprenderán sin problemas a edades tempranas.</p>
Conductista	<p>El refuerzo positivo siempre viene bien para el aprendizaje de la lectura.</p> <p>El refuerzo en el aprendizaje de la lectura debe tener como objetivo el refuerzo en sí mismo y no la repetición de la conducta.</p> <p>Los niños tienden a repetir lo que el profesor hace, copiándole.</p> <p>Los niños tienden a copiar la entonación del profesor durante la lectura.</p>
Psicolingüista	<p>Lo primero para aprender a leer es la funcionalidad del lenguaje y la lectura. (Cuando están empezando a leer). A los niños se les presenta el nombre de las letras y luego se le dice como suena.</p> <p>Con los niños de tres años es mejor utilizar el método fónico partiendo de unidades mayores hasta llegar al fonema.</p> <p>El lenguaje oral es la base de la lectura.</p> <p>Cuando los niños son capaces de leer palabras completas consiguen tener más fluidez pero esto no implica mejor comprensión.</p>
Maduracionista	<p>Para aprender a leer se necesita una determinada madurez psicomotriz</p> <p>Niños con poca autonomía motriz les cuesta aprender a leer. Pero no debemos encasillar con qué “años” exactamente se debe empezar a leer. Intervienen muchos factores.</p> <p>La capacidad para aprender a leer del niño está relacionada con su madurez psicomotriz</p> <p>Es importante trabajar mucho con el cuerpo, sobre todo en infantil, hay que dominar su esquema corporal para pasar a la lectoescritura.</p>

Para el desarrollo de la presente experiencia educativa se asume la teoría psicolingüística, toda vez que considera que el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura están ligados a la capacidad de los niños para reconocer los códigos lingüísticos en los que se desenvuelven y, por tanto, se impone la necesidad de una mediación oral en el proceso de reconocimiento de las palabras.

La teoría Psicolingüística centra su atención en la capacidad que tiene el niño para comprender lo que lee, es el resultado de dos tipos de operaciones cognitivas: por un lado, las que nos permiten reconocer y acceder al significado de las palabras escritas, y, por otro, las operaciones o acciones mentales que intervienen en la interpretación del texto (Guzmán y Cols 2013).

Dentro del proceso de aprendizaje Jiménez y Guzmán (2003) manifiestan que existen dos métodos que difieren en la forma en la que se realiza el proceso de apropiación de las habilidades: el método global que propone una enseñanza a partir del texto para que el niño apropie las fonología y la semántica (de lo general a lo particular); y el método fonológico que propone un aprendizaje a partir del reconocimiento fonológico de las unidades semánticas y fonológicas para avanzar después hacia el texto (de lo particular a lo general).

En este método entonces por medio de instrucción precisa, mediación, del docente el estudiante reconoce los diferentes fonemas que componen una unidad de significado (palabra), como prerequisite esencial en la comprensión, la interpretación y la producción de escritura para a partir de ahí construir la semántica del lenguaje.

De otro lado, el concepto de competencia aplicado al contexto educativo desde la perspectiva de Chomsky (1985) establece que las competencias están definidas como la capacidad y disposición para el desempeño y la interpretación. Desde esta perspectiva el concepto de competencia, y es el que se abordó en la presente experiencia educativa, involucra al menos tres aspectos del desempeño: el saber que incluye el uso y aplicación de las habilidades cognitivas; el saber ser que involucra las habilidades sociales o ciudadanas y el saber hacer que implica el desenvolvimiento en las actividades cotidianas.

De acuerdo con esto, las habilidades definidas como la capacidad, sea innata o aprendida, que tiene una persona para desempeñar una tarea de manera correcta y con facilidad; están inmersas en el desarrollo de las competencias (Pavié, 2011), toda vez que para ser competente en cualquiera de los ámbitos que plantea el aprendizaje a partir de las competencias: saber, ser, y hacer; es necesario desarrollar unas destrezas inherentes. Es el caso de las habilidades comunicativas, están inmersas en el desarrollo de competencias ciudadanas, de lectura crítica o de conciencia social. (MEN, 1998)

4.2 Referente de la estructura curricular

La experiencia educativa se fundamentó en torno a los Lineamientos Curriculares para el área de Lenguaje (MEN, 1998), los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006), los Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de Lenguaje (2016), dado que estos tres referentes orientan que la escuela debe potenciar las cuatro habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar (MEN, 1998).

Los Lineamientos Curriculares plantean el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector. Además elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. (MEN, 1998).

De otra parte, en los lineamientos curriculares se plantea escribir como un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que define el acto de escribir: escribir es producir el mundo (MEN, 1998).

Finalmente respecto a los actos de “escuchar” y “hablar”, es preciso comprenderlos de manera similar. Es decir, en función de la significación y la producción del sentido. Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el contenido de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, además reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etcétera. En fin, estos ejemplos buscan introducir la reflexión sobre la complejidad de las cuatro habilidades vistas en un enfoque que privilegia la construcción de la significación y el sentido (MEN, 1998) que dista un poco de las ejecuciones propuestas en el PDLE propuesto desde la SED, en el que se da prioridad al adiestramiento en los procesos de codificación y decodificación.

En concordancia con los conceptos propuestos para el área de lenguaje en los lineamientos curriculares, el colegio Enrique Olaya Herrera en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), propone como uno de sus cuatro pilares curriculares la lectura crítica como una apuesta por promover en los estudiantes un ejercicio de lectura que permita la conexión de los aspectos textuales con los contextuales y la apropiación de posiciones personales basada en ellos.

De esta manera se contempla la necesidad de ejecutar estrategias pedagógicas y didácticas que promuevan el desarrollo de las habilidades de lectura desde los primeros grados. Más aún si tenemos en cuenta que el ejercicio de estas habilidades es fundamental en la formación de ciudadanos capaces de establecer un proyecto de vida acorde a su contexto.

Un segundo referente curricular que se tuvo en cuenta en la experiencia educativa son los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. En este documento se plantea que la formación en lenguaje se orienta hacia el enriquecimiento de seis dimensiones, a saber:

- La comunicación, que supone formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutor capaz de producir y comprender significados, de forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa (MEN, 2006).
- La transmisión de información, en donde se propone que la formación en lenguaje debe ofrecer las herramientas necesarias al individuo para desarrollar su capacidad de producir nuevos significados o, si se quiere, nuevos conocimientos, que sean inteligibles y sustentados, independientemente de quien los produce. Solamente así, el desarrollo de nuevos campos del saber podrá verse beneficiado y enriquecido (MEN, 2006).
- La representación de la realidad, ha de ser meta de la formación en lenguaje crear las condiciones que le permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran (MEN, 2006).
- La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, pretende formar en el lenguaje para la expresión artística implica trabajar en el desarrollo de las potencialidades estéticas del estudiante, esto es, propiciar el reconocimiento de las posibilidades significativas que le ofrece el lenguaje, por medio de sus distintas manifestaciones, para formalizar su manera particular de ver y comprender el mundo, y así recrearlo y ofrecerlo a otras miradas y perspectivas (MEN, 2006).
- El ejercicio de una ciudadanía responsable, es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos (MEN, 2006).
- El sentido de la propia existencia, al poseer el lenguaje un doble valor (subjetivo y social), se constituye en una herramienta que repercute en la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno,

haciendo valer su condición de seres humanos únicos y diferenciados, aunque iguales a los demás en derechos, responsabilidades y potencialidades (MEN, 2006).

De acuerdo con estas dimensiones, se estructuraron los Estándares Básicos de Competencias para los grados de 1 a 11, a partir de cinco factores de organización que son: la producción textual, la comprensión e interpretación textual, la literatura, los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y la ética de la comunicación.

Con esta organización de los Estándares se recogen de manera holística los ejes propuestos en los Lineamientos para el área y se fomenta el enfoque interdisciplinario y autónomo que promueve estos últimos. De esta manera, se proponen estándares que activen en forma integral los procesos a que aluden los ejes de los lineamientos, y que son: (1) procesos de construcción de sistemas de significación; (2) procesos de interpretación y producción de textos; (3) procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; (4) principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y (5) procesos de desarrollo del pensamiento. Se precisa que aquí los procesos cognitivos no fueron asumidos como un factor, puesto que ellos no pueden desligarse de lo comunicativo y del uso del lenguaje (MEN, 2006, p. 30). A continuación se presentan los estándares planteados para el ciclo de primero a tercero, que fueron considerados en la experiencia:

Ilustración 7. Estándares del área de lenguaje para los grados de primero a tercero. Se tienen en cuenta la mayor parte de los estándares mediante actividades propuestas en clase según la necesidad que cada grupo de estudiantes enfrentaba.

Al terminar tercer grado...

PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL
Prozco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.	Prozco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. • Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa. • Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas. • Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervengo. • Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada. • Describo eventos de manera secuencial. • Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones. • Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. • Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo. • Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras. • Elaboro un plan para organizar mis ideas. • Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo. • Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. • Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo. • Identifico la silueta o el formato de los textos que leo. • Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. • Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. • Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto. • Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.
<i>Lenguaje</i>	<i>1º - 3º</i>	

Ilustración 7 Estándares lenguaje

Un tercer referente curricular son los Derechos Básicos de Aprendizaje en su segunda versión (DBA V2), propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2017), que representan la explicitación de los aprendizajes estructurales esperados para un grado y un área en particular. Entendiendo los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Se dicen estructurales en tanto que expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se

puede edificar el desarrollo futuro del individuo, relacionados con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia (MEN 2017).

Los DBA planteados para el ciclo 1, de grado primero a tercero, que están relacionados con la presente experiencia educativa son:

- Identifica los diferentes medios de comunicación como una posibilidad para informarse, participar y acceder al universo cultural que lo rodea.
- Relaciona códigos no verbales, como los movimientos corporales y los gestos de las manos o del rostro, con el significado que pueden tomar de acuerdo con el contexto
- Reconoce en los textos literarios la posibilidad de desarrollar su capacidad creativa y lúdica.
- Identifica la función que cumplen las señales y símbolos que aparecen en su entorno.
- Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias.
- Identifica las palabras relevantes de un mensaje y las agrupa en unidades significativas: sonidos en palabras y palabras en oraciones.
- Predice y analiza los contenidos y estructuras de diversos tipos de texto, a partir de sus conocimientos previos.
- Expresa sus ideas atendiendo a las características del contexto comunicativo en que las enuncia (interlocutores, temas, lugares).
- Produce diferentes tipos de textos para atender a un propósito comunicativo particular.
- Comprende las funciones que cumplen los medios de comunicación propios de su contexto.
- Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses.
- Identifica el papel del emisor y el receptor y sus propósitos comunicativos en una situación específica.

- Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.
- Produce textos verbales y no verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos.

4.3 Referente contextual

En el presente apartado se expone El Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura “Leer es volar”, dado que desde allí se desprende la experiencia educativa.

El plan de lectura y escritura es desarrollado por la SED es una estrategia que busca enfrentar los retos que tiene hoy la ciudad para lograr la inclusión de todos sus habitantes en la cultura escrita, promover las capacidades y el gusto por la lectura y la escritura desde la primera infancia, estimular el interés por el conocimiento, la cultura y el reconocimiento de saberes sociales, e incentivar el uso y apropiación de las bibliotecas públicas y escolares como espacios propicios para estos fines (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2017).

Por su parte El Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura es una estrategia del Plan Distrital de Lectura y Escritura Leer es volar, de la Secretaría de Educación de Bogotá, para “dar respuesta a los aprendizajes y competencias no consolidadas en los estudiantes del grado 3° en Lenguaje y que determinan su éxito escolar” (SED, 2017, p. 16).

Sus propósitos se enmarcan en el objetivo de garantizar los derechos culturales y educativos de todos los ciudadanos y quiere contribuir a la formación de una sociedad que promueve el conocimiento, la creación, la participación y el diálogo entre individuos con iguales oportunidades.

Para lograrlo, plantea programas y estrategias dirigidos a las distintas poblaciones. En primer lugar, se preocupa por el desarrollo de la lectura y la escritura, por ser prácticas que requieren

un proceso particular de aprendizaje y apropiación, por su papel vital en la formación de los individuos, así como por la indudable importancia cultural, educativa y política que en una sociedad como la nuestra tiene la inclusión en la cultura escrita. No quiere decir esto que se desconozca la importancia de la oralidad. Lo oral está ligado desde la primera infancia a la creación de relaciones con el mundo, es vehículo de prácticas literarias ancestrales y contemporáneas que forman parte de nuestra expresión cultural y resulta esencial en un plan de lectura que promueve la participación, el intercambio y el entendimiento ciudadano (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte 2017).

El plan de lectura implementado en los colegios del Distrito, nace desde el análisis de las pruebas saber de 2015, en las que se identificaron falencias en las competencias de los niños, por lo que se consideró un acompañamiento desde la Secretaria de Educación de Distrito, a 190 colegios. En dicho análisis se encontró que:

Haciendo un análisis comparativo desde 2012 a 2016, se puede concluir que 46% de los estudiantes de 3° de los colegios distritales tienen una tendencia a mantenerse en niveles “inferior” y “mínimo” en las pruebas Saber de Lenguaje. Esto implica que 32% de los estudiantes solo recupera información explícita del texto; reconoce tipos de textos de uso cotidiano como cartas y noticias; identifica la intención comunicativa de textos con referentes cotidianos; e identifica la palabra o frase que sintetiza una situación comunicativa simple (por ejemplo, el adjetivo que caracteriza a un personaje o una situación). Asimismo, en cuanto a la escritura, 32% de los estudiantes usa conectores de adición simple (y, o, luego, entonces) para relacionar dos proposiciones en un texto corto y sencillo; prevé la expresión o el acto de habla que le permite cumplir un propósito; prevé el tipo de texto que le permite cumplir un propósito (carta, poema, cuento); e identifica algunos roles en la comunicación en situaciones formales pero marcadas por la cotidianidad. A esto se suma que 14% de los estudiantes no alcanza los rasgos del nivel “mínimo” (SED, 2017, p. 9)

Los primeros 30 colegios focalizados, se denominaron pioneros, y fueron visitados en noviembre de 2016 para identificar los aspectos pedagógicos y administrativos, necesarios para la implementación del programa. A partir de dichas visitas se logró establecer que de estos colegios:

- 5 presentaban 70% de sus estudiantes con desempeños “inferior” y “mínimo”
- 7 con el 60%, 9 con el 50% y 9 con el 40%.
- La Competencia Comunicativa Escritora presentaba resultados “débiles” y “muy débiles”, lo que implica que la mayoría de estudiantes no prevén los temas, contenidos o ideas para producir textos de acuerdo con el propósito comunicativo; y desconocen las siluetas o características fundamentales de las tipologías textuales, es decir cómo se organiza un texto. Otra dificultad recurrente se presenta en el Componente Sintáctico, que está estrechamente relacionado con el reconocimiento, uso, apropiación y familiaridad con diversas tipologías textuales (SED, 2017, p.11).

El desarrollo del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura pretende ampliar el impacto de las acciones a los grados, 1º, 2º, 4º y 5º, así:

- Revisión de la prueba externa (Saber 3º de Lenguaje).
- Aplicación de una prueba interna de carácter diagnóstico.
- Acompañamiento en aula.
- Formaciones conjuntas a 242 docentes.
- Entrega de materiales de lectura.
- Formulación del Plan de Fortalecimiento Institucional.
- Seguimiento y evaluación de la estrategia.

5. RESULTADOS

En el presente apartado se describen los resultados obtenidos en la experiencia educativa, los cuales se relacionan con los objetivos específicos planteados y dan cuenta tanto de los seguimientos parciales, realizados a los participantes a lo largo del año, como de los logros del trabajo.

5.1 Análisis comparativo de las microhabilidades en lectura y escritura

En relación con el primer objetivo: Comparar los procesos en lectura y escritura de los niños de grado tercero, antes y después de la experiencia, se evidencia que hubo un impacto positivo de la experiencia. Como se observa en la tabla 4 que establece una comparación entre los resultados obtenidos en las prueba inicial P.I. y en la prueba final P.F. Se encontraron en la prueba inicial entre 52 y 162 estudiantes de grado tercero que presentaban desempeños mínimos e inferior en al menos alguna de las microhabilidades evaluadas; mientras que no se clasificaron estudiantes con nivel avanzado en 4 de las microhabilidades evaluadas.

Por otra parte, el panorama es diferente al observar los resultados de la prueba final, ya que se puede observar que los estudiantes se ubicaron en un nivel superior al que se clasificaron inicialmente en cada una de las microhabilidades evaluadas. Así mismo se puede corroborar que se dieron cinco microhabilidades en las que no aparecen estudiantes en nivel inferior.

Haciendo un análisis más exhaustivo, basado en resultados obtenidos en las dos pruebas presentamos a continuación la comparación correspondiente a los dos momentos para cada una de las microhabilidades evaluadas. Las ilustraciones mostradas contienen actividades desarrolladas antes de la intervención donde se evidencia las dificultades según las microhabilidades y otras que muestran el cambio efectuado en las mismas

Microhabilidad 1. Lee en voz alta teniendo en cuenta: volumen, pronunciación, entonación y fluidez.

Respecto a esta microhabilidad se observó que en la evaluación inicial se encontraban 113 estudiantes con desempeño inferior y mínimo en la prueba inicial, mientras que se ubicaron 56 estudiantes en los niveles satisfactorio y avanzado. En contraste, después de la intervención, en la prueba final se ubicaron 74 estudiantes en los niveles: inferior y mínimo, mientras que en los niveles satisfactorio y avanzado se ubicaron 94 estudiantes. Demostrando de esta manera que las estrategias aplicadas a esta microhabilidad tuvieron un impacto positivo sobre el desempeño de los estudiantes en lecturas que realizaron en voz alta.

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Lee en voz alta teniendo en cuenta: volumen, pronunciación, entonación y fluidez.	53	14	60	60	25	40	31	54	169	168



Ilustración 8 cuento Pedro y el Lobo, tomado de google 2013

Para alcanzar esta microhabilidad, se sugirieron lecturas de cuentos como el que aparece en la ilustración 8. Este se utiliza en la sesión 3 con estudiantes de nivel inferior donde sus edades oscilan entre 8 y 10 años. Con este tipo de estrategias se logró que los niños comprendieran la totalidad de la historia al leerla en voz alta, de tal manera que hubiera exigencia en la pronunciación de las palabras, las entonaciones y los signos de puntuación.

Microhabilidad 2. Identifica información explícita e implícita en los textos que lee.

Respecto a esta microhabilidad, encontramos que los estudiantes que en la prueba inicial se ubicaban en nivel inferior presentaban dificultad para identificar información implícita como lo muestra la primera imagen de la ilustración 9, en ella se puede notar que al leer el texto y responder las preguntas, no identifica los personajes de la fábula (Confunde una gallina con un loro), pero con el proceso de intervención y la lectura en voz alta por parte de los docentes y en ocasiones llevada a cabo por parte de los estudiantes, los conversatorios, controles de lectura y participación; se ha logrado que los estudiantes demostraran comprender los conceptos, especialmente en aquellos estudiantes que ya tenían un nivel mínimo como lo muestra la tabla. Las imágenes 2 y 3 nos muestran el cambio presentado. De esta manera se pudo evidenciar el impacto positivo que tuvieron las diferentes estrategias didácticas que se propusieron para el momento de la intervención.

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Identifica información explícita e implícita en los textos que lee.	6	5	20	15	50	55	93	93	169	168

Estas son de algunas actividades que se realizaron con estudiantes de 302 donde tenemos una evaluación aplicada para todos los grupos y dos imágenes de creaciones textuales que

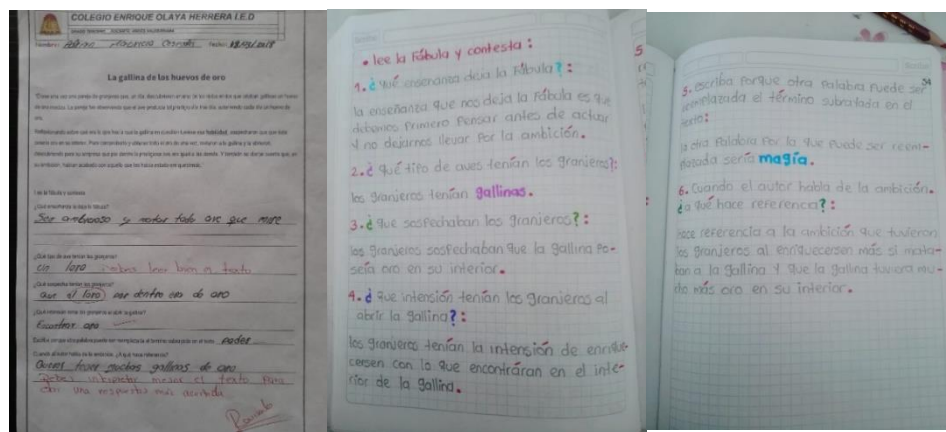


Ilustración 9 evidencia trabajo individual estudiantes 2018

muestran el antes y después de la intervención.

Microhabilidad 3. Reconoce el tema, los personajes, el lugar y algunas acciones que suceden en la historia.

En esa microhabilidad se puede evidenciar que 162 estudiantes que se encontraban en nivel inferior y mínimo presentaban dificultad para relacionar acciones que se muestran en imágenes con la creación de un escrito, de la misma manera se confundía forma con color como se muestra en las dos primeras imágenes de la ilustración 10; Las estrategias propuestas lograron mejorar significativamente su consolidación como lo muestra se pasó de 162 a 86 estudiantes en nivel inferior y mínimo.

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Reconoce el tema, los personajes, el lugar y algunas acciones que suceden en la historia.	40	13	122	73	5	80	2	2	169	168

La ilustración 10, muestra cómo los estudiantes consolidaron la adquisición de esta microhabilidad por medio de estrategias de control de lectura, inicialmente dirigida por el

docente y después de una manera más autónoma y mediante controles de lectura se verifica que el estudiante reconozca el tema, los personajes, el lugar y algunas acciones que suceden en la historia.

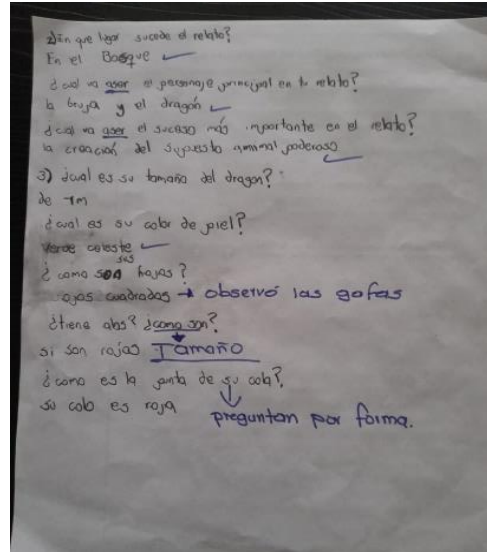
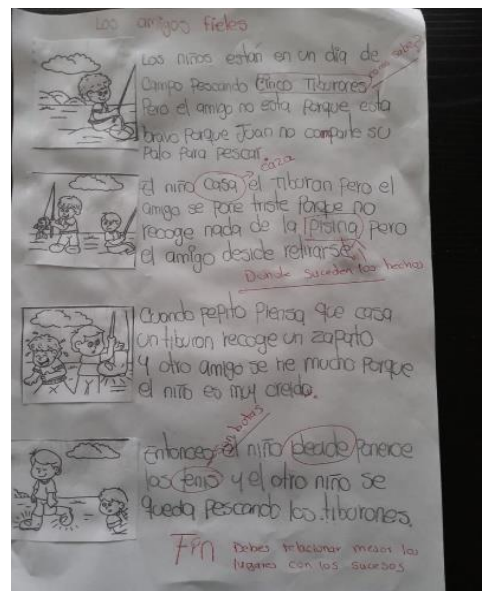
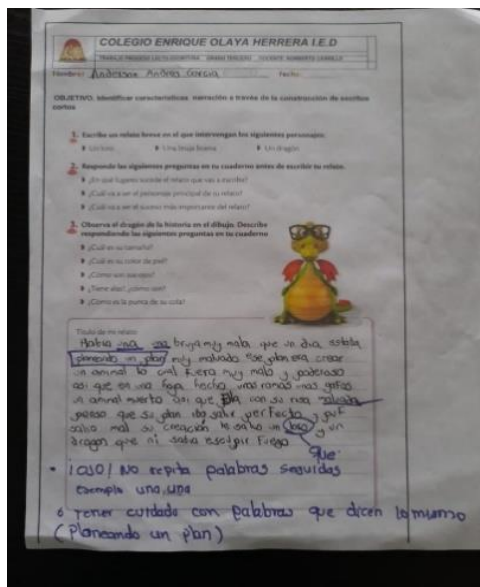


Ilustración 10 Tomado del trabajo individual estudiantes grado tercero 2018

Microhabilidad 4. Distingue textos literarios de textos no literarios.

En esta microhabilidad se encontró que para la prueba inicial los estudiantes en nivel inferior presentaban dificultad para redactar un texto literario puesto que confundían la parte escrita con la parte grafica; quienes entendían el concepto podían construir textos y relacionar lo literario de lo no literario como se muestran en la ilustración 11. Después de la intervención en la prueba final en los niveles inferior y mínimo se ubicaron igualmente 32 estudiantes, mientras que 136 estudiantes se ubicaron en nivel satisfactorio y avanzado. Aunque se mantienen los niveles iniciales, los avanzados logran comprender mejor su interpretación. Un estudiante no presentó la prueba por ausencia, el día de la evaluación.

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Distingue textos literarios de textos no literarios.	29	29	3	3	65	25	72	111	169	168

Estas son algunas estrategias de lectura y evaluación que se aplicaron

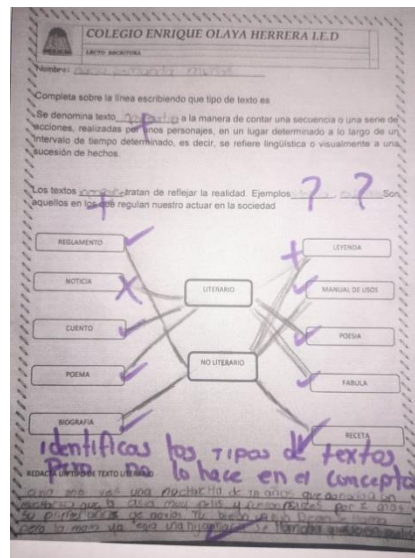
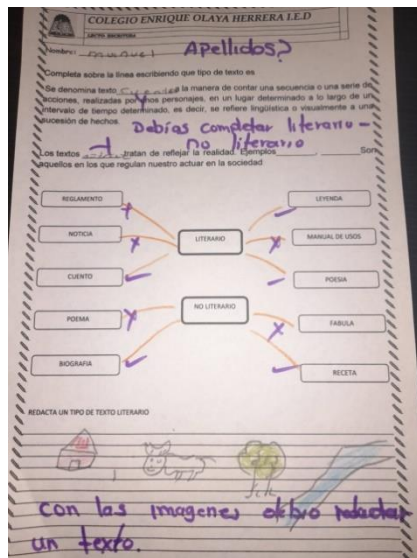


Ilustración 11 estrategias de lectura aplicadas a estudiantes grado tercero 2018

Microhabilidad 5. Infiere el significado de una palabra nueva a partir del contexto donde se encuentra.

Para esta microhabilidad, se encontró que los estudiantes en nivel inferior y mínimo presentaban dificultad para inferir información a partir de imágenes y redactar textos con base a un tema estipulado, después de la intervención se pudo identificar que se mejora en la parte escrita puesto que se extrae mejor la información a partir del tema propuesto y se logra adquirir un mejor significado de las palabras.

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Infiere el significado de una palabra nueva a partir del contexto donde se encuentra.	11	10	60	47	93	106	5	5	169	168

La ilustración 12 muestra algunos ejemplos de actividades en los cuales se les proponía a los estudiantes la recreación de un texto con temáticas variadas a partir de una frase o palabra sugerida, por medio de este tipo de estrategias los estudiantes lograron inferir el significado de palabras que podían ser nuevas en su vocabulario o tener diferentes significados dependiendo del contexto escrito en el que se encontraron.

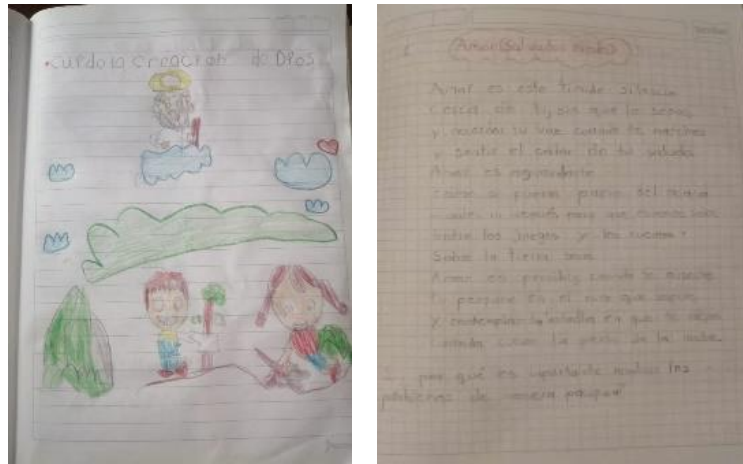


Ilustración 12 Tomado del trabajo individual estudiantes 2018

Microhabilidad 6. Predice contenidos del texto a partir de los títulos, subtítulos e imágenes que los acompañan.

En el caso de esta microhabilidad se evidenció que en la prueba inicial se ubicaron 30 estudiantes en los niveles mínimo e inferior, mientras que en los niveles satisfactorio y avanzado se encontraron 139 estudiantes. Los estudiantes en nivel inferior y mínimo tenían dificultad para manejar su concentración y poder redactar textos a partir de una secuencia de imágenes, es por ello que desde la parte matemática de trabajo con actividades de concentración como se muestra en la ilustración 13, se logra adquirir mejor el concepto ya que a partir de las imágenes mostradas se iban construyendo historias que motivaron a los estudiantes a fortalecer la microhabilidad. En contraste con esto en la prueba final se ubicaron 28 estudiantes en los niveles inferior y mínimo y 140 estudiantes en los niveles satisfactorio y avanzado. Observándose entonces una disminución del número de estudiantes que se ubicaron inicialmente en el nivel inferior, mientras que aumentaron en todos los demás grupos, especialmente en satisfactorio y avanzado. Por lo tanto, es de anotar que, aunque las estrategias aplicadas para fortalecer el desarrollo de esta microhabilidad en particular

tuvieron algún impacto positivo, es necesario continuar planteando estrategias que contribuyan con su consolidación.

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Predice contenidos del texto a partir de los títulos, subtítulos e imágenes que los acompañan.	7	6	23	22	125	93	14	47	169	168

Este es un ejemplo de actividad pedagógica que ayuda desde el área de matemáticas a que los estudiantes desarrollen la microhabilidad de predecir el contenido textual o numérico a partir de imágenes que se les van presentando.



Ilustración 13 Tomado de trabajo en el aula 2018

Microhabilidad 7. Identifica la intención comunicativa que tiene el autor de un texto.

En el caso de esta microhabilidad los estudiantes que en la prueba inicial se ubicaron en los niveles inferior y mínimo no lograban identificar la información que quería mostrar el autor,

por ejemplo dando el título de una receta de cocina. En este caso se recurrió a un trabajo constructivo tanto en casa como en el aula donde los padres de familia realizaron actividades comunicativas, tales como recetas, juegos, normas. En el colegio se recurrió a materiales didácticos para inferir información y comprender que se pretendía crear a través de los recursos dispuestos por el docente, de esta manera se logra mejorar, pasando a obtener 108 estudiantes en nivel avanzado en la prueba final como se evidencia en la tabla que se relaciona a continuación:

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Identifica la intención comunicativa que tiene el autor de un texto.	19	15	70	45	31	0	49	108	169	168

Aquí mostramos como los estudiantes debían producir textos con una intención comunicativa definida, ayudándose además de actividades de lectura para que los estudiantes desarrollaran esta microhabilidad.



Ilustración 14 Tomado del trabajo individual estudiantes 2018

Microhabilidad 8. Explora algunas grafías y signos semejantes a las letras para comunicar sus ideas.

En el caso de esta microhabilidad se encontró que para la prueba inicial se ubicaron 57 estudiantes en los niveles mínimo e inferior los cuales presentaban dificultades ortográficas, mientras que en los niveles satisfactorio y avanzado se ubicaron 112 estudiantes los cuales mostraron agrado por sus producciones textuales y demostraron que existen otras formas de comunicación, después de la intervención se logró avanzar en la comprensión de signos lingüísticos que mostraran otra forma de comunicación, un ejemplo de ello fue los pictogramas como se muestra en la ilustración 15, con esto, para la prueba final se encontraron 50 estudiantes en los niveles mínimo e inferior y 118 estudiantes en los niveles satisfactorio y avanzado.

Demostrando entonces que pese a la leve mejora en los resultados globales, es necesario seguir concertando estrategias que permitan consolidar esta microhabilidad.

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel Satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Explora algunas grafías y signos semejantes a las letras para comunicar sus ideas.	19	18	38	32	0	0	112	118	169	168

En las imágenes siguientes se muestra actividades como geroográficos, que ayudaron a que los estudiantes desarrollaran la microhabilidad de explorar algunas formas gráficas que se pueden usar de manera similar al alfabeto para comunicar mensajes.

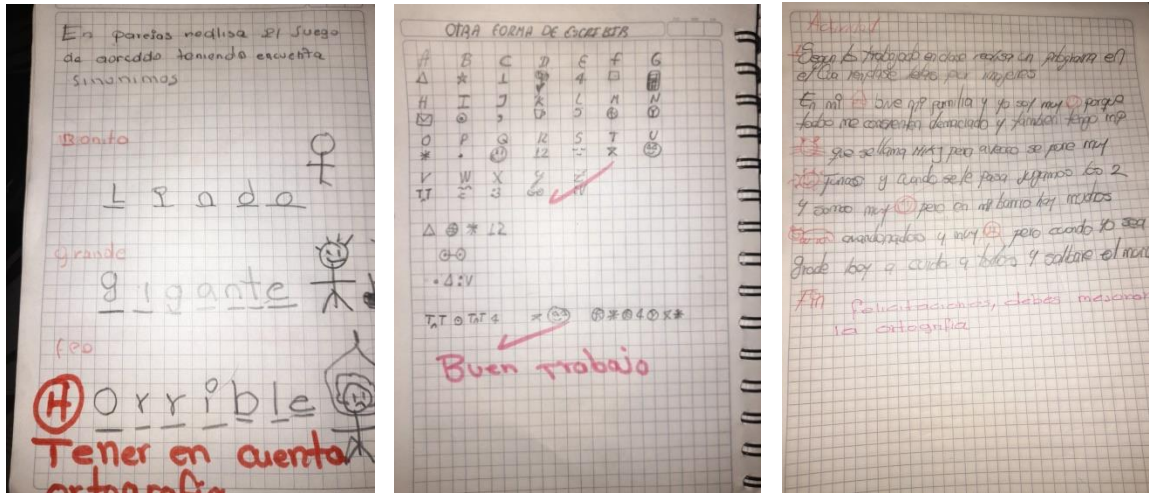


Ilustración 15 Tomado de actividades realizadas con estudiantes grado tercero 2018

Microhabilidad 9. Escribe letras y palabras atendiendo a criterios como direccionalidad, legibilidad y rasgos característicos.

En esta microhabilidad se observa que los 82 estudiantes que se ubicaron en los niveles inferior y mínimo presentaban dificultad para mantener el renglón, usar un tamaño de letra adecuada y legible como se muestra en la primera imagen de la ilustración 16, mientras que en los niveles satisfactorio y avanzado se ubicaron 87 estudiantes. Para el momento de la prueba final en los niveles mínimo e inferior el número de estudiantes se redujo a 14, mientras que los estudiantes ubicados en los niveles satisfactorio y avanzado aumentaron a 154. Esto demuestra que las actividades diferenciadas que se propusieron para esta microhabilidad tuvieron un impacto positivo ya que muestra como los estudiantes mejoraron la ortografía, el tamaño de letra y la redacción del texto lo cual podemos evidenciar en la imagen 2 de la ilustración 16

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel Satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Escribe letras y palabras atendiendo a criterios como direccionalidad, legibilidad y rasgos característicos.	5	1	77	13	86	152	1	2	169	168

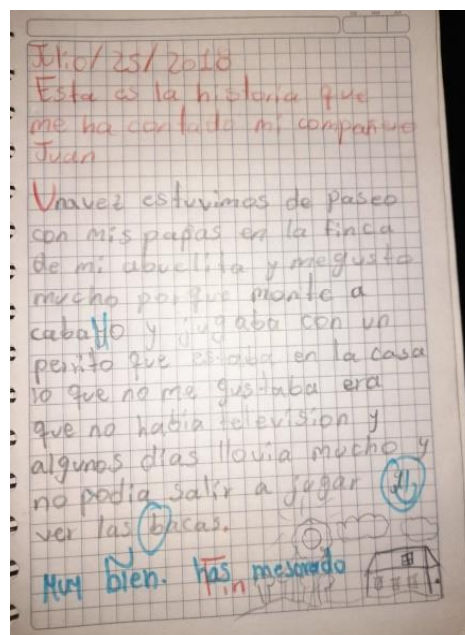
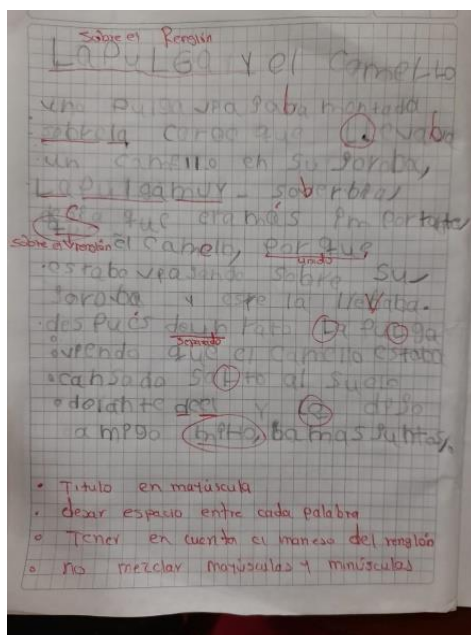


Ilustración 16 Tomado de trabajo individual estudiantes grado tercero 2018

Microhabilidad 10. Reconoce que una palabra puede estar compuesta por una o varias sílabas.

Para esta microhabilidad se encontró que en la prueba inicial se ubicaron 106 estudiantes en los niveles mínimo e inferior los cuales tenían dificultad para separar palabras por silabas, identificar el número de silabas en una palabra, mientras que en los niveles satisfactorio y avanzado se ubicaron 53 estudiantes los cuales separaban silbas en una palabra, identificaban números de silabas y completaban oraciones de una manera adecuada, algunas de las

actividades propuestas se relacionan en la ilustración 17. Para el momento de la prueba final en los niveles mínimo e inferior el número de estudiantes bajó a 30, mientras que en los niveles satisfactorio y avanzado aumentaron a 138. Lo que evidenció que las estrategias aplicadas para la consolidación de esta microhabilidad tuvieron un impacto positivo.

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel Satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Reconoce que una palabra puede estar compuesta por una o varias sílabas.	56	30	60	0	42	0	11	138	169	168

Aquí encontramos una de las actividades que se realizaron para promover en los estudiantes la consolidación de esta microhabilidad consistente en identificar palabras, atendiendo a características como el contexto, el significado y el sentido de la oración.

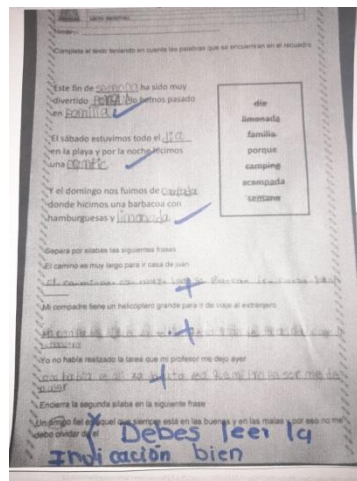
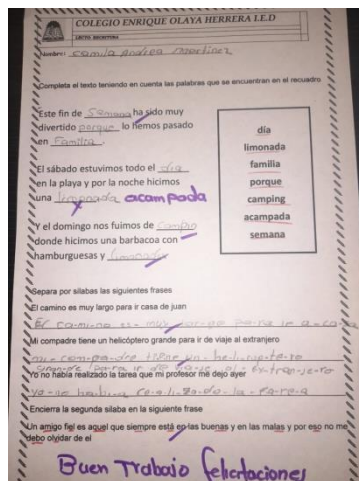


Ilustración 17 Tomado de evaluación estudiantes grado tercero 2018

Microhabilidad 11. Identifica palabras que riman entre sí luego de escuchar un texto.

En el caso de esta microhabilidad se evidenció que el número de estudiantes clasificados en los niveles inferior y mínimo presentaban dificultad para identificar rimas ya que no interpretaban los sonidos finales y escribían palabras no acertadas como se muestra en una de las imágenes de la ilustración 18. Con la intervención los estudiantes logran escribir adecuadamente las rimas y mostrar su avance por medio de poemas, coplas y otras rimas. Para el momento de la prueba final el número de estudiantes que se ubicaron en los niveles inferior y mínimo fueron 77 y el número de estudiantes ubicados en los niveles superior y avanzado fueron 91. Este resultado es un indicador de la pertinencia de las estrategias que se aplicaron para la consolidación de esta microhabilidad.

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel Satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Identifica palabras que riman entre sí luego de escuchar un texto	143	60	17	17	0	36	9	55	169	168

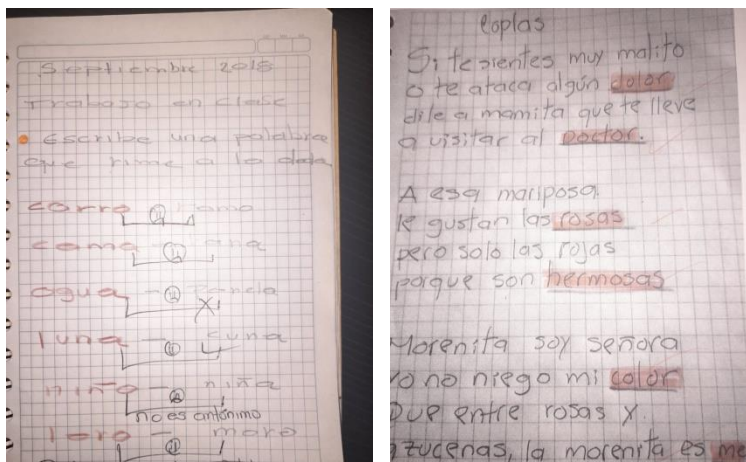


Ilustración 18 Trabajo individual estudiantes grado tercero 2018

Microhabilidad 12. Identifica los sonidos que componen las palabras cuando une, separa, omite, agrega y sustituye sus fonemas y sílabas.

En el caso de esta microhabilidad se encontró que en la prueba inicial se ubicaron 116 estudiantes en los niveles mínimo e inferior, mientras que los niveles satisfactorio y avanzado tuvieron 53 estudiantes. Una de las mayores dificultades presentadas era que no identificaban sonidos similares entre imágenes y palabras, con el proceso de intervención. En la ilustración 19 podemos notar que los estudiantes muestran haber entendido la relación palabra imagen construyendo escritos y haciendo uso de la microhabilidad. La tabla nos muestra una relación donde el momento de la prueba final los niveles mínimo e inferior ubicaron 73 estudiantes, mientras que el número de estudiantes en los niveles satisfactorio y avanzado aumentó a 95. Esto demuestra que las estrategias aplicadas para el afianzamiento de esta microhabilidad han tenido un impacto positivo, pero se debe seguir trabajando en su consolidación.

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel Satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Identifica los sonidos que componen las palabras cuando une, separa, omite, agrega y sustituye sus fonemas y sílabas.	56	13	60	60	42	52	11	43	169	168

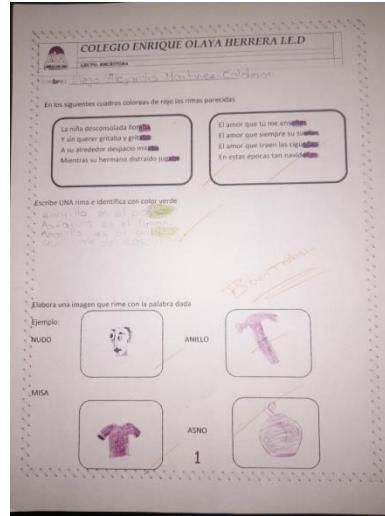
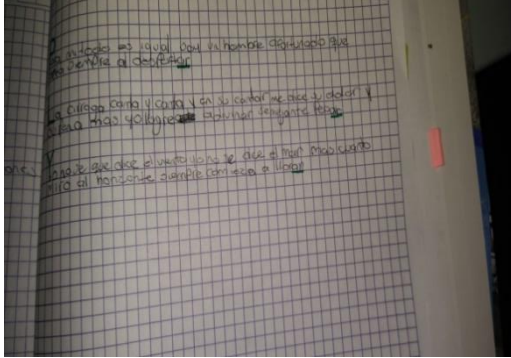


Ilustración 19 Tomado de trabajo individual estudiantes terceros 2018

Microhabilidad

13. Escribe con letra comprensible y, con ayuda del docente, separa las palabras por medio de espacios.

En el caso de esta microhabilidad se podía notar que al inicio los estuantes que presentaban dificultad no separar palabras, no mantenían un tamaño de letra adecuado y presentaban problemas de ortografía tal como muestra la primera imagen de la ilustración 20. La imagen 2 nos muestra cómo los estudiantes con la intervención lograron superar estas dificultades e implementar una mejor comprensión escrita y lectora. Esto evidencia un avance significativo en la consolidación de esta microhabilidad, después de la aplicación de las estrategias didácticas planteadas en la intervención.

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel Satisfactorio		Número de estudiante s en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Escribe con letra comprensible y, con ayuda del docente, separa las palabras por medio de espacios.	4	1	65	13	98	140	2	14	169	168

La evidencia 20 da cuenta de una primera actividad de un niño en grupo mínimo y luego el cambio después de la intervención, se identifica cómo los estudiantes lograron la

consolidación de esta microhabilidad por medio de actividades de escritura de palabras y lectura de textos cortos en los que se identificaban una a una las palabras.

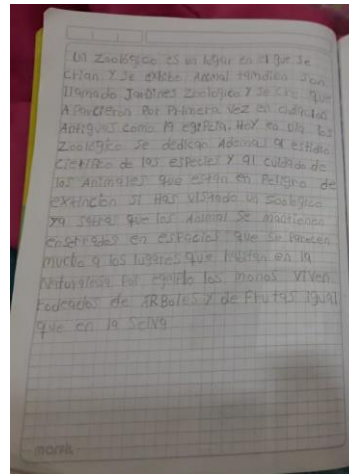
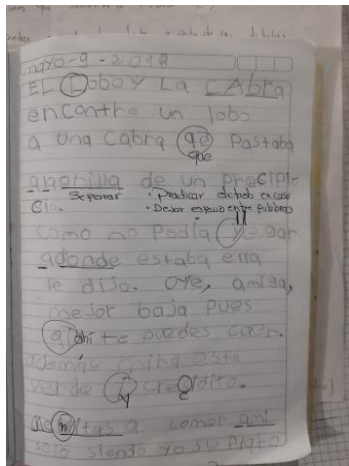


Ilustración 20 Tomado de dictado estudiantes grado tercero 2018

Microhabilidad 14. Escribe palabras que inician o finalizan con una determinada letra y las utiliza para participar en juegos, en la creación de textos líricos y en situaciones de clase.

En el caso de esta microhabilidad hay que mencionar que los estudiantes no lograban entender que existen muchas palabras que inician y finalizan con una vocal o consonante determinada. Como muestra la ilustración 21 se utiliza un juego de (Stop), juego muy común entre los niños donde se identifica que algunos estudiantes presentan dificultad para completar su juego, hay quienes lo hacen muy bien demostrando que el juego es una herramienta esencial en la construcción de saberes. En la prueba inicial los niveles mínimo e inferior se ubicaron 46 estudiantes, mientras que en los niveles satisfactorio y avanzado se ubicaron 123 estudiantes. Para el momento de la prueba final los niveles mínimo e inferior se ubicaron 17 estudiantes, mientras que el número de estudiantes en los niveles avanzado y satisfactorio aumentó a 151. Esto es un indicador del impacto positivo que tuvieron las estrategias planteadas en la intervención para la consolidación de esta microhabilidad.

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel Satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Escribe palabras que inician o finalizan con una determinada letra y las utiliza para participar en juegos, en la creación de textos líricos y en situaciones de clase.	30	2	16	15	34	58	89	93	169	168

Las imágenes contienen una actividad de stop de varios niños en el proceso de intervención.

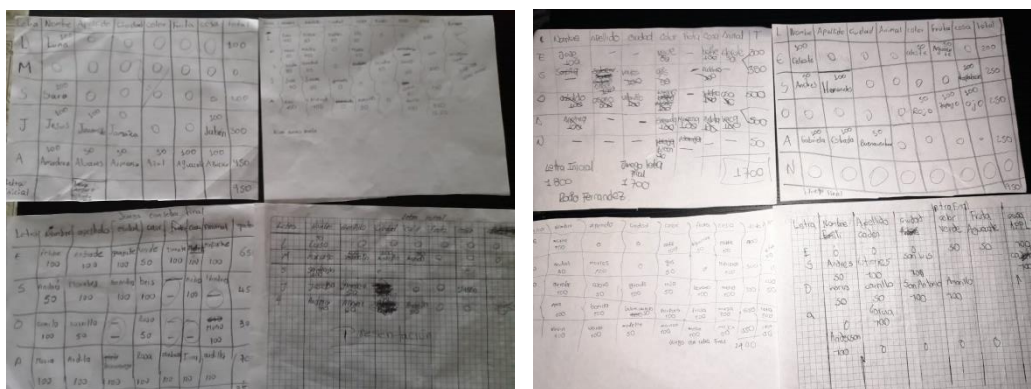


Ilustración 21 Trabajo individual estudiantes grado tercero 2018

Microhabilidad 15. Aplica sus conocimientos sobre las normas ortográficas de las letras b, v, m, n, r y rr mientras escribe textos.

En esta microhabilidad se observó que para la prueba inicial los niveles mínimo e inferior reportaban 73 estudiantes, mientras que los niveles satisfactorio y avanzado contaban con 96 estudiantes. La ilustración 22 nos muestra que al inicio se presentaba dificultad para utilizar una adecuada ortografía pues se confundía el uso de algunas letras como por ejemplo (b,v), con la intervención del alfabeto móvil se logra mejorar esta microhabilidad obteniendo para el momento de la prueba final el número de estudiantes ubicados en los niveles inferior y mínimo disminuyó a 14, mientras que el número de estudiantes ubicado en los niveles satisfactorio y avanzado aumentó a 154. Tanto la tabla como la imagen 2 de la evidencia 22 demuestran una primera imagen con dificultades ortográficas y una segunda donde se ha

mejorado dicha dificultad. Las actividades sugeridas en la etapa de intervención fueron efectivas en la consolidación de esta microhabilidad.

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel Satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Aplica sus conocimientos sobre las normas ortográficas de las letras b, v, m, n, r y rr mientras escribe textos.	16	1	57	13	94	150	2	4	169	168

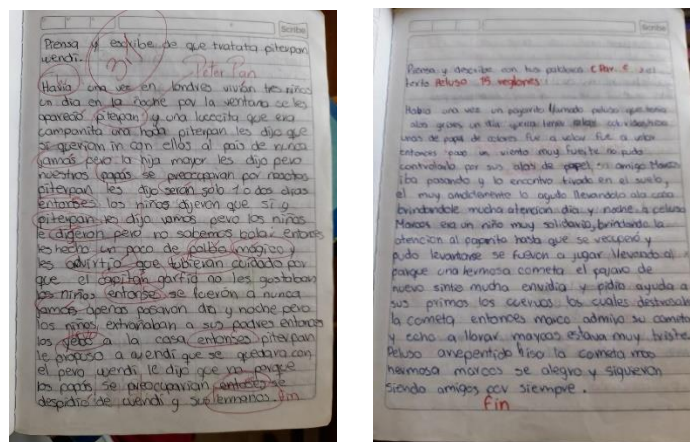


Ilustración 22 dictado individual grado tercero antes y después de la la intervención 2018

Microhabilidad 16. Escribe textos manteniendo el tema del escrito.

Para esta habilidad se observó que en la prueba inicial los niveles mínimo e inferior tenían 133 estudiantes, mientras que los niveles satisfactorio y avanzado mostraban 36 estudiantes. Para el momento de la prueba final, el número de estudiantes que se ubicaron en los niveles mínimo e inferior fueron 117, mientras que el número de estudiantes que se ubicaron en los niveles satisfactorio y avanzado fueron 48. Esto demuestra que esta es una microhabilidad que requiere plantear nuevas estrategias didácticas que permitan la consolidación. La ilustración 23 nos deja ver cómo el estudiante a pesar que mantiene el tema en su escrito se le dificulta ciertas reglas ortográficas y, mezcla mayúsculas y minúsculas

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel Satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Escribe textos manteniendo el tema del escrito.	27	12	106	105	35	33	1	15	169	168

La evidencia es un ejemplo de actividad que se desarrolló después de la intervención con el fin de consolidar esta microhabilidad, consistente en proponer diversos temas que fueron desarrollados por los estudiantes mediante la creación de textos de diferentes estilos.

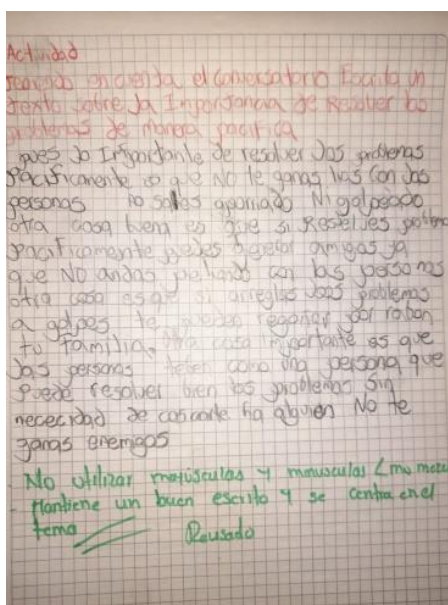


Ilustración 23 trabajo individual estudiantes grado tercero 2018

Microhabilidad 17. Escribe textos descriptivos para caracterizar personas, animales, situaciones y objetos.

En el caso de esta habilidad se observó que en la prueba inicial los estudiantes tenían dificultad para redactar texto a partir de imágenes con la elaboración de oraciones, hecha la intervención se pudo lograr que los estudiantes pudieran entender la importancia de analizar qué muestran las imágenes o qué dice el texto y así poder hacer sus propias creaciones tal como se aprecia en la evidencia. Para el momento de la prueba final el número de estudiantes

en los niveles inferior y mínimo fueron 52, mientras que el número de estudiantes en los niveles satisfactorio y avanzado aumentó a 116. Esto demuestra que aunque las estrategias aplicadas en la intervención tuvieron algún impacto positivo, es necesario plantear nuevas estrategias que contribuyan con la consolidación de esta microhabilidad.

MICROHABILIDAD	Número de estudiantes en nivel inferior.		Número de estudiantes en nivel mínimo		Número de estudiantes en nivel Satisfactorio		Número de estudiantes en nivel avanzado.		Total de estudiantes evaluados	
	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.	P.I.	P.F.
Escribe textos descriptivos para caracterizar personas, animales, situaciones y objetos.	4	4	77	48	87	100	1	16	169	168

La ilustración 24 da cuenta de una de las actividades que se realizaron en la etapa de intervención, donde se hace en la imagen uno contiene una descripción a partir de las imágenes y la ilustración dos contiene una descripción gráfica a partir de un texto.

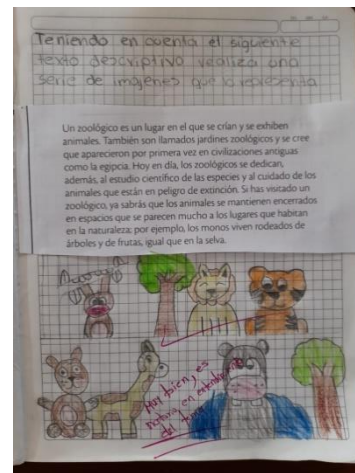


Ilustración 24 Tomado de trabajo individual estudiantes grado tercero 2018

Se puede decir que las microhabilidades que integran la habilidad de escritura, aunque presentaron algún nivel de mejora en la población evaluada en la prueba final, requieren

mayor trabajo para su consolidación. Además, las microhabilidades que conforman las habilidades de lectura y conciencia fonológica presentaron mejores avances en su consolidación.

5.2 experiencias pedagógicas y didácticas

De otro lado, con respecto al segundo objetivo: Describir las experiencias pedagógicas y didácticas usadas por los docentes participantes, a continuación se presenta un análisis detallado de cada una de las categorías que se propusieron en la intervención.

Así que, en primera instancia se exponen los resultados en relación con los aspectos a considerar por la experiencia, los cuales fueron mencionados en el contexto. El primero que se planteó en la intervención fue la identificación de estudiantes con NEE. En relación con este aspecto fue posible evidenciar que los estudiantes que presentaban esta condición particular presentaron el nivel más bajo de desempeño en las dos pruebas realizadas. De manera que en este grupo se encuentran los estudiantes que presentaron el menor nivel de avance durante la intervención. Esta situación podría explicarse en función de la relación que existe entre el desarrollo de los procesos de lectura y escritura con el desarrollo cognitivo del individuo.

Ante esta situación consideramos que es necesario establecer con este tipo de estudiantes estrategias didácticas, metas y objetivos diferenciadas; esto con el fin de disminuir la posibilidad de aparición de estados de ansiedad producto de la frustración que produce en los estudiantes- y en el equipo- el hecho de no alcanzar las metas proyectadas.

Por otra parte, al considerar los resultados obtenidos por los estudiantes que se identificaron como extra edad, fue posible evidenciar que este aspecto no tuvo una gran diferencia frente a los resultados que se obtuvieron con los estudiantes de edades adecuadas para el nivel.

Es así como se pudo evidenciar que problemáticas identificadas, tales como la falta de atención y concentración fueron fácilmente superadas debido al contenido lúdico de las actividades que se desarrollaban en los diferentes grupos diferenciados. Esta situación influyó de manera positiva en el alcance de los objetivos propuestos para la población en general, incluyendo este grupo de estudiantes en particular.

En cuanto a los aspectos por considerar relacionados con los hábitos de estudio y el acompañamiento familiar se pudo comprobar que guardan una estrecha relación y que fueron abordados de una manera muy positiva por los padres de familia en las actividades que se desarrollaron con ellos durante la fase de intervención. Se demostró entonces que en los casos en que se produce un acompañamiento familiar más contundente al proceso de formación de los estudiantes estos demuestran avances más significativos, toda vez que los pocos estudiantes que no alcanzaron mejorar las habilidades en lectura y escritura son aquellos que a lo largo de la intervención se identificaron con un menor nivel de acompañamiento familiar en el proceso.

Sumado a esto, es evidente la ventaja de contar con las condiciones institucionales que permitieron la puesta en marcha de las actividades que se plantearon para la ejecución de la presente experiencia. Ya que fue necesario que las directivas del colegio dispusieran infraestructura, logística y tiempos para que se llevaran a cabo reuniones con una periodicidad de quince días con el fin de reunir al equipo para hacer observaciones acerca del desarrollo de la misma y dar la posibilidad a hacer los ajustes pertinentes. Es así como, durante el transcurso de la etapa de ejecución se pudieron reubicar estudiantes que fueron desarrollando las habilidades en lectoescritura, se fueron ajustando tiempos de intervención y produciendo las actividades didácticas adecuadas en cada momento de esta etapa.

También, se evidenció la facilidad que demostraron los docentes del grado de cada una de las áreas para acondicionar las diferentes estrategias didácticas dentro de las prácticas regulares de aula, por ejemplo los en matemáticas se incorporaron en el currículo estrategias

que proponían al estudiante la comprensión de situaciones por medio de la lectura para después aplicar las operaciones matemáticas requeridas y así mismo los profesores de cada una de las áreas dispusieron actividades diarias en sus clases que daban preferencia a la lectura y la escritura.

Además, se evidenció la necesidad de establecer estrategias pedagógicas que obedezcan a un plan diseñado desde los primeros años de la educación básica, que involucre primer infancia y primaria, para que los estudiantes obtengan en los primeros niveles de formación las herramientas básicas que le permitan en grado tercero, y de ahí en adelante, alcanzar con mayor facilidad las habilidades esperadas para cada uno de los momentos. Esto requiere pensar en una transformación en los planes de estudio, más aún cuando uno de los pilares pedagógicos que propone el PEI se hace referencia al fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes.

Ahora bien, en cuanto a las estrategias pedagógicas que se acordaron desarrollar durante la etapa de ejecución surtieron, en general, los efectos esperados. De manera que incidieron de manera positiva en la consolidación de las microhabilidades en lectoescritura de la mayoría de los estudiantes. A continuación se analizan las estrategias pedagógicas que se desarrollaron en la experiencia educativa.

- **Diferenciación De Actividades.**

La primera de las estrategias que consistió en establecer niveles de acuerdo al resultado de la prueba diagnóstica fue acertada, toda vez que permitió establecer grupos de pares con desarrollo de la habilidades en lectoescritura similares y de esta manera preparar actividades acordes con la necesidad de cada uno de los niveles. Fue motivador para los estudiantes de los grupos mínimo e inferior ya que se les indicó que en la medida en que fueran alcanzando los objetivos propuestos serían reubicados en un nivel superior.

Es así como, las actividades planteadas se acompañaron de reuniones periódicas que sirvieron para analizar los desempeños; plantear, crear y desarrollar actividades transdisciplinarias que

fortalecieron el desarrollo de la experiencia educativa. Lo cual fue muy acertado ya que el trabajo en equipo docente ayudó a que los docentes de las diferentes áreas aumentaran el sentido de pertenencia. Este fue uno de los aspectos que consideramos incidieron de manera positiva para obtener estos resultados ya que todo el equipo estaba comprometido con el desarrollo de las estrategias.

Por otra parte, es necesario destacar el apoyo recibido por parte de los padres de familia que se comprometieron en su mayoría con el desarrollo de las estrategias. Inicialmente fueron reunidos por grupos de acuerdo con la organización de los cursos con el fin de hacer una explicación general de la experiencia, más adelante se vincularon en actividades puntuales como la ejecución del cuaderno viajero en el que los estudiantes llevaban a casa un cuaderno donde escribían junto con el grupo familiar un texto que después compartían con el resto de compañeros; se realizaron además varias citaciones para que conocieran y realizaran algunas de las estrategias didácticas que los estudiantes realizaban en el aula.

La ilustración 25 muestra una de las reuniones en las que se citaron a los padres de familia con el fin de involucrarlos en el proceso de consolidación de las diferentes microhabilidades.



Ilustración 25 Tomado de reunión padres de familia grado tercero 2018

- **Trabajo focalizado:**

En la biblioteca escolar, los días miércoles durante toda la jornada escolar la

facilitadora y la bibliotecaria hicieron el refuerzo en conciencia fonológica y trabajo con el alfabeto móvil, en la ilustración 26 se pueden observar algunos estudiantes trabajando con el alfabeto móvil, estrategia didáctica en la cual, por ejemplo, escribían las diferentes letras del abecedario para después formar de manera correcta palabras en un concurso.



Ilustración 26 estudiantes trabajando con el alfabeto móvil en la biblioteca del colegio.

- **Refuerzo en aula:**

Los docentes trabajaron actividades de refuerzo, con el uso del cuaderno ferrocarril, guías elaboradas por la facilitadora y lectómetro semanal. Esta actividad tuvo un efecto muy positivo en los estudiantes de los niveles mínimo e inferior ya que contribuyó directamente con la adquisición de las habilidades de escritura que tenían pendientes. En la ilustración 27 se puede observar como el estudiante sigue el renglón y discrimina las letras que suben, bajan o están en el mismo renglón.

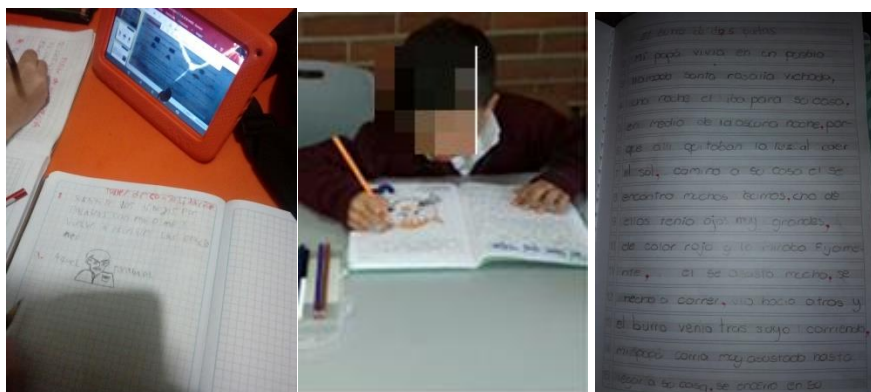


Ilustración 27 estudiantes realizando diferentes actividades de refuerzo en aula.

- **Seguimiento:**

Los docentes y la facilitadora identificaron las problemáticas que tenían los estudiantes para adquirir el código escrito y controlaban de manera continua avances y dificultades semanalmente. Por medio de las reuniones periódicas el equipo evaluó permanentemente el desarrollo de las diferentes actividades con cada uno de los grupos, de esta manera fue posible diseñar y proyectar actividades de acuerdo al desempeño y las necesidades de cada uno de los grupos. De la misma manera fue posible identificar estudiantes que iban alcanzando los objetivos propuestos y como mecanismo de motivación se ascendieron a un grupo con mejor nivel. Las siguientes evidencias muestran el desarrollo de algunas actividades lúdicas como realización de manualidades, juegos de concurso; que fueron planeadas y gestionadas para las necesidades particulares del grupo.



Ilustración 28 estudiantes realizando actividades lúdicas.

- **Lectura diaria:**

Esta fue una de las estrategias que tuvo mayor aceptación en los estudiantes, al punto que fue necesario, por solicitud de los estudiantes, aumentar los tiempos de lectura. Se realizó la lectura de tres libros: *la selva de los números*, que ayudó a apoyar los

procesos en varias de las áreas como matemáticas, lenguaje y ciencias naturales; *las crónicas de Narnia: el león la bruja y el ropero*, que contribuyó con el conocimiento de los textos narrativos y *el principito*, que apoyó la narrativa y la imaginación. Por otra parte los dos últimos se acompañaron de la película respectiva.

De otro lado, las experiencias didácticas que se emplearon fueron diversas y abarcaron alternativas que iban desde la clase magistral, la lectura por parte del profesor hasta actividades más lúdicas como manualidades, creaciones literarias en casa o en clase, videos y juegos en línea por medio del uso de herramientas tecnológicas como las tabletas o los computadores.

5.3 incidencia de la experiencia a nivel institucional

Frente a este objetivo, una vez terminada la etapa de evaluación, el equipo de trabajo se reunió para realizar un análisis acerca del impacto de la experiencia. En esta reunión se logró establecer, con referencia a las metas planteadas inicialmente que:

- Se logró establecer un plan de intervención que permitió que se superara la expectativa del mejoramiento del 60% de las microhabilidades no consolidadas del sistema de escritura y producción escrita encontradas en la prueba diagnóstica.
- Dentro del plan de intervención se contemplaron estrategias especialmente diseñadas para apoyar el trabajo con los estudiantes que se clasificaron en los niveles inferior y mínimo como el apoyo desde la biblioteca escolar, ejercicios de lectura y escritura, implementación de actividades de apropiación del sistema de escritura, entre otros que permitieron que muchos de los estudiantes que se clasificaron inicialmente en estos niveles terminaran ubicados en niveles superiores.

- No fue posible comprobar si se logró que la experiencia educativa que realizamos tuvo algún impacto sobre los resultados en las pruebas saber de 2018 o 2019, toda vez que esos años no se aplicó prueba saber 3.

6. CONCLUSIONES

La experiencia educativa que se presentó en esta sistematización logró dar cuenta de una serie de estrategias que, aplicadas de manera transversal, fueron eficientes para mejorar algunas microhabilidades de lectura y escritura en niños de tercer grado. Es así como, a través de la ejecución de las actividades diseñadas a lo largo del proceso los niños lograron demostrar avances en casi todas las habilidades de lectura y escritura evaluadas.

De acuerdo con esto, la experiencia educativa estuvo orientada de manera general por las pautas establecidas a partir del PDLE, direccionado desde la SED, esta es la razón fundamental por la que los procesos de lectura y escritura fueron concebidos a partir del desarrollo de las microhabilidades desde una conceptualización meramente instrumental, dejando de lado aspectos fundamentales de los procesos a nivel de semiótica, lo que debería ser tenido en cuenta para experiencias similares que se lleven a cabo en un futuro.

Aun así, al potenciar algunas microhabilidades fue posible dar cuenta de la superación de algunas falencias que venían presentando los estudiantes en el desarrollo de sus procesos de lectura y escritura. Se planearon y ejecutaron algunas estrategias pedagógicas y didácticas que resultan pertinentes en la consolidación de los procesos de lectura y escritura y que pueden ser replicados en futuras ocasiones.

En cuanto a las estrategias pedagógicas que fueron gestionadas por los maestros en la experiencia, se cuenta con las siguientes:

- **Diferenciación De Actividades:** en la cual los estudiantes fueron clasificados en cuatro grupos de trabajo para ajustar las actividades didácticas de acuerdo con las necesidades particulares de cada grupo así: dos grupos de inferior, un grupo de mínimo, dos grupos de satisfactorio y uno de avanzado, cada uno de los grupos

liderado por uno de los profesores del grado tercero y apoyados por la facilitadora de la SED, la bibliotecaria y los estudiantes practicantes.

- Trabajo focalizado: dirigido especialmente a los grupos de mínimo e inferior, la bibliotecaria desarrollo estrategias dirigidas a consolidar las habilidades de conciencia fonológica y lectura por medio de actividades muy concretas para trabajar ciertas microhabilidades.
- Refuerzo en aula: en la cual los docentes de cada una de las áreas desarrollaron actividades específicas de refuerzo en lectura y escritura con el fin de promover la consolidación de las diferentes microhabilidades.
- Seguimiento: consistió en que los docentes y la facilitadora realizaron seguimiento frecuente de la evolución y del impacto de las diferentes estrategias pedagógicas y didácticas con el fin de planear y ejecutar los ajustes necesarios.

Por su parte las estrategias didácticas usadas por los profesores en el marco de esta experiencia fueron:

- Lectura diaria: a lo largo de la ejecución del proyecto se leyeron tres libros haciendo espacios de lectura diaria de 15 minutos al iniciar la jornada. En ocasiones lectura realizada por el docente, otras veces realizada por los niños en voz alta y otras en voz baja. Con el tiempo los tiempos asignados a esta actividad se fueron aumentando debido a la solicitud de los mismos estudiantes.
- Ejercicios de escritura: dependiendo la microhabilidad se realizaron ejercicios de escritura inicialmente en cuaderno ferrocarril para los niños que tenían dificultad para hacer escritura en el renglón, de copiado, de dictado, de juegos como ahorcadito o stop y finalmente de producción textual.
- Inclusión de herramientas tecnológicas en las diferentes actividades: con el fin de hacerlas más llamativas, se incluían algunas en las que se usaban los computadores

de la sala, las tabletas o los televisores, por ejemplo se usaron juegos en línea, se vieron las películas de los libros que leímos.

- Cuaderno viajero: para facilitar la inclusión de los grupos familiares se enviaba el cuaderno a cada casa por turnos y cada familia iba incluyendo un texto que alimentaba la colección.
- Priorización de actividades de lectura y escritura: en cada una de las áreas se dio prioridad al desarrollo de actividades que requirieran el uso de la lectura y la escritura para desarrollar los respectivos temas de cada una de las disciplinas.

Se puede decir, entonces, que esta sistematización muestra los resultados obtenidos después de un año de la experiencia, y si bien hubo logros significativos, se debe continuar mejorando en algunos aspectos que permita establecer aprendizaje y desarrollo de las microhabilidades y sobre todo contemplando el desarrollo de los procesos de lectura y escritura desde su complejidad, conectándolos con el contexto y proyectando que a mediano o largo plazo se involucren con la generación de estudiantes que ejecuten la lectura crítica que se propone desde el PEI del colegio.

Así mismo, quiero resaltar que a pesar de que la mayor parte de objetivos se cumplieron y que, en el caso de los estudiantes, se superaron la mayor parte de las dificultades identificadas en la primera etapa. Quedan algunas pendientes y representan la oportunidad de continuar con estos procesos en futuras ampliaciones o continuaciones de la presente experiencia educativa.

Con esto se genera un cuestionamiento acerca de la posibilidad de extender la experiencia educativa, haciendo los respectivos ajustes a las estrategias para los diferentes grupos de primaria y secundaria, teniendo en cuenta que la problemática en lectura y escritura es generalizada, transversal y esencial en el desarrollo de los procesos de aprendizaje,

cuestionamiento crítico y transformación de la sociedad. De ahí que se requiera que desde el área de lenguaje se establezcan claramente las directrices teóricas y metodológicas que sustenten los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura desde los grados iniciales hasta el grado once.

Como participante activo, la experiencia me dejó como elemento esencial del trabajo docente, la importancia de promover actividades transversales en las que se involucre de manera activa a los diferentes actores del proceso de enseñanza- aprendizaje, en cualquiera de las disciplinas. Esta es una de las estrategias que, rompiendo con los paradigmas habituales de la escuela, develan en los estudiantes más motivación y de esta manera se obtienen mejores resultados en términos de aprendizaje. Además, haber cursado la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional, ha reforzado esta idea ya que desde la perspectiva de los nuevos modelos pedagógicos que he tenido la oportunidad de conocer y poner en práctica, me queda muy claro que es esencial emprender estrategias que sean inclusivas en el sentido que acojan y atiendan a la totalidad de la población; que sean diversas en el sentido en que apliquen varias alternativas didácticas; que sean diferenciales para que estimulen el aprendizaje cooperativo; y que involucren el uso de las herramientas tecnológicas para que las hagan más atractivas.

Considero de igual manera que es necesario resaltar que uno de los factores esenciales en la puesta en marcha de estrategias como las que se describen en esta experiencia educativa es la articulación efectiva entre los planteamientos pedagógicos, didácticos y emocionales de los docentes, estudiantes y padres de familia con los parámetros y la disposición logística que se establezca desde las directivas de la institución para apoyar el proceso.

La experiencia me deja grandes aprendizajes para tener en cuenta a la hora de enseñar, observar, intervenir y aplicar estrategias pedagógicas y didácticas en bien del proceso de aprendizaje de los niños y niñas, creo que si bien hay que tener muy en cuenta las dificultades que se evidencian en los estudiantes, es importante evidenciar clara mente desde que

perspectiva se puede ejecutar la solución y cual es el referente conceptual ideal al que debemos recurrir que nos aporte un insumo claro para lograr ser más asertivos en la intervención.

Finalmente es preciso resaltar que uno de los aspectos a tener en cuenta en futuras experiencias es la necesidad de contemplar con anticipación la posibilidad de realizar el proceso de sistematización y de esta manera conservar evidencias del trabajo individual de los niños, de tal manera que éstas contribuyan con un análisis más detallado de los alcances y del cumplimiento de las metas trazadas para los niños en particular.

REFERENCIAS

Cajiao, F (2013). ¿Qué significa leer y escribir? En leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Serie Río de letras. Plan nacional de lectura y escritura.

Crespo, N. (2001). La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua. Revista Onomazein 6. 223-238.

Chomsky, N. (1985). Reflexiones sobre el Lenguaje. Barcelona, Planeta Agostini.

Colegio Enrique Olaya Herrera (2015). Caracterización de la población del Colegio Enrique Olaya Herrera IED. Bogotá, Colombia.

Ferreiro E. y Teberosky A. (1991) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. Madrid España.

García, G (1995). Un manual para ser niño. Tomado de los documentos de la Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo: Educación para el desarrollo. COLCIENCIAS. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxiXjZb3NkZXBvc3R0aXR1bG9zaXNmZHI0bjQ2fGd4OjI4NjM4MzRjODRhNjJhYTE>

Goodman y Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.

Guzmán, R, Jiménez, J, Oshanahan I, Rodríguez, C, Suarez, N. (2013). Las teorías sobre la enseñanza de la lectura desde una perspectiva socio histórica. *Revista de psicología y educación* ,8(2), 171-186.

Jiménez, J. E. & Guzmán, R. (2003). La influencia de los enfoques orientados al código versus los orientados al significado para leer la instrucción sobre el reconocimiento de palabras en los idiomas españoles. *Revista Internacional de Psicología*, 38, 65-78.

Lerner, D (1996). Es posible leer en la escuela. *Lectura y vida*. *Revista Latinoamericana de Lectura*. Marzo 1996.

López, A. (2009). Consignas para la orientación de la comprensión de un texto narrativo en una secuencia didáctica efectuada en un jardín escolar. Trabajo de grado Especialización en Enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Lopez, A. (2014). Concepciones sobre la lectura y la escritura y su implicación en las prácticas de enseñanza inicial en estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil. Trabajo de grado Maestría en educación. Universidad Icesi. Centro de recursos de aprendizaje CREA. Santiago de Cali, Colombia.

Pavié, Alex (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1). 67-80.

Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano travesía. Traducción de Diana Luz Sánchez.

Senechal M. (2009). Lectoescritura, lenguaje y desarrollo emocional. Tomado de <http://ceril.net/index.php/articulos?id=467>

Suarez, N (2013). Las teorías sobre la

Teberosky A, Ferreiro E,(2005) Sistema de escritura en el desarrollo de los niños

https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=wHFXcQcPvr4C&oi=fnd&pg=PA11&dq=sistemas+de+escritura+en+el+desarrollo+del+ni%C3%B1os+ana+teberosky&ots=Xjyi u0yhZP&sig=uwjmsL_thMS-jDNyL5yzHBtZa08&redir_esc=y#v=onepage&q=sistemas%20de%20escritura%20en%20e l%20desarrollo%20del%20ni%C3%B1os%20ana%20teberosky&f=false

Departamento nacional de estadísticas DANE. (2017). Boletín técnico encuesta nacional de lectura ENLEC. Bogotá. Tomado de <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/enlec/bt-enlec-2017.pdf>

Secretaría de cultura, Recreación y deporte. (2107). Plan distrital de lectura y escritura “leer es volar”. Bogotá. Tomado de:

https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/biblioteca/descargables/Plan%20de%20lectura_100217.pdf

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 1(1), 71-104.

Ministerio de educación Nacional. (1998) lineamientos curriculares de lenguaje. Tomado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Tomado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2017) Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje. Tomado de https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

ICFES (2015). ¿Qué evalúa Saber 3°, 5°, 7° y 9° en lenguaje? Tomado de Plan distrital de Lectura y Escritura “Leer es volar”. Recuperado en Julio 18 de 2020 de https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/biblioteca/descargables/Plan%20de%20lectura_100217.pdf.

ICFES (2017). Informe nacional de resultados Colombia en PISA 2015. Recuperado en Julio 18 de 2020 de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237304/Informe%20nacional%20pisa-2015.pdf>

OCDE (2018) El programa PISA de la OCDE, ¿qué es y para qué sirve? Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>