



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

“Una propuesta innovadora para mejorar  
la comprensión lectora de niños y niñas de 2° año básico  
en Colegio Los Nogales de Puente Alto”

Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación y Título de Profesora  
de Educación Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje.

Profesora Guía: Irene Juanita Cabrera Ramírez.

Autores: Valeska Alexandra Serey Gormaz.

Mariela Amparo Zúñiga Casanova.

Santiago, Chile. Abril 2016.

## TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	V
INTRODUCCIÓN .....	1
I.-ANTECEDENTES.....	2
1.1Interrogación de textos.....	5
1.2Estrategias de Lectura .....	6
II.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	9
2.1Pregunta de Investigación .....	11
2.1.1 Preguntas directrices.....	11
III OBJETIVO GENERAL.....	12
3.1Objetivos Específicos.....	12
IV.- MARCO CONCEPTUAL.....	13
4.1 Comprensión lectora y su evolución en la historia.....	13
4.2 Enfoque constructivista.....	14
4.2.1 Zona de Desarrollo Próximo.....	15
4.3 Didáctica.....	16
4.4 Concepciones de lectura.....	18
4.5 Pedagogía por Proyectos.....	21
4.6 Motivación y gusto por la lectura.....	26
4.7 Comprensión de Lectura.....	28
4.7.1 Rasgos en la comprensión de lectura.....	30
V.- MARCO METODOLÓGICO.....	32
5.1 Enfoque metodológico.....	32
5.2 Tipo de investigación.....	32
5.3 Diseño de Investigación.....	33
5.3.1 Unidad de Análisis.....	33
5.3.2 Dimensiones y sub dimensiones.....	33
5.4 Fases de la Investigación Acción.....	34
5.5 Participantes, escenarios y estrategias de muestreo.....	35
5.5.1 Selección del grupo de estudio.....	35
5.6 Estrategias de recolección de información y descripción de el/los instrumentos...37	

5.6.1 Entrevista grupal.....	38
5.6.2 CLPT.....	38
5.7 Proyecciones.....	38
VI.- IMPLEMENTACION DE LA METODOLOGÍA.....	39
6.1 Diagnóstico.....	39
6.1.1 Resultados CLPT.....	39
6.2 Resultados grupo de estudio.....	40
6.2.1 Detalle área comprensión de lectura.....	41
6.3 Resultados: Evaluación no formal contenidos curriculares Lenguaje y comunicación 2° año básico.....	42
6.4 Diálogo con estudiantes.....	42
6.5 Conclusión Diagnostica.....	43
6.6 Plan de trabajo.....	43
6.7 Implementación del programa.....	45
6.6.1 Planificación.....	45
6.6.1.1 Cronograma talleres 2° básico.....	45
VII ETAPA DE ANÁLISIS.....	47
7.1 Criterios de Análisis.....	47
7.1.1 Desarrollo de los talleres.....	47
7.1.2 Logro de contenidos curriculares.....	61
7.2 Análisis de criterios.....	71
7.2.1 Desarrollo de los talleres .....	71
7.2.1.1 Actitud frente a la tarea.....	71
7.2.1.2 Participación.....	73
7.2.1.3 Resolución de conflictos.....	75
7.2.2 Logro de contenidos curriculares.....	77
7.2.2.1 Lectura.....	78
7.2.2.2 Escritura.....	80
7.2.2.3 Comunicación oral.....	82

VIII.- DISCUSION DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN.....	84
IX.- CONCLUSIONES.....	87
X.- BIBLIOGRAFÍA.....	90
XI.- ANEXOS.....	93

## RESUMEN

Debido a los bajos niveles en la comprensión de lectura que presenta la población en Chile -los cuales son demostrados por los paupérrimos resultados que arroja la prueba SIMCE de 2° año básico del 2012- y a las prácticas actualmente utilizadas podemos decir que en la educación de hoy no se considera el desarrollo de la comprensión de lectura y el gusto por la misma como una situación de aprendizaje real, con objetivos claros y útiles para los lectores, es decir nuestros niños y niñas, lo que definitivamente no posibilita que las habilidades de lectura y el gusto por la misma se desarrollen. Es así como nos planteamos como desafío, mediante investigación acción, posibilitar que niños y niñas logren disfrutar de la lectura, por lo que en base a experiencias reales de aprendizaje y contextualizadas en la realidad de nuestros niños. Desarrollaremos un intervención didáctica innovadora que tiene sus bases en grandes autores como Josette Jolibert e Isabel Solé entre otros, los que nos inspiran para poder trabajar con estas metodologías, para observar así, los cambios que presentan los niños y para participar activamente de su propia educación. Esperando mejorar la comprensión lectora en niños y niñas.

## **INTRODUCCIÓN**

La Memoria que se presenta a continuación, describe la experiencia vivida, al implementar un programa de talleres de lectura y escritura, basadas en pedagogía por proyectos y estrategias de lectura, la cual surge con el objetivo de saber si estas estrategias aportan a mejorar el desarrollo de la comprensión lectora.

El grupo de estudio escogido, para realizar esta memoria, está constituido por 12 estudiantes de 2° año básico del Colegio Los Nogales de la comuna de Puente Alto.

Esta memoria se enmarca en una visión constructivista de la educación y la pedagogía, la cual tiene por objetivo llevar a la práctica los principios de la pedagogía por proyectos y estrategias didácticas de lectura como metodología en los talleres.

Para llevar a cabo el objetivo de esta memoria, se realiza una investigación cualitativa, estableciendo la investigación acción como la óptima opción para llegar a los resultados requeridos, los cuales no podrían ser recolectados mediante encuestas o estadísticas. Ya que se pretende mejorar la practica educativa a partir de la propia experiencia y de metodologías innovadoras para el contexto nacional.

La etapa de análisis de esta investigación, cuenta con el diagnóstico y la implementación de un programa de talleres, realizando los respectivos análisis entorno al desarrollo, los resultados obtenidos y la propia experiencia.

Con esta memoria se pretende entregar un aporte a la didáctica docente, en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

## I. Antecedentes

Los resultados de las pruebas nacionales e internacionales aplicadas en Chile demuestran que el nivel de comprensión lectora en el país, tanto en niños como en adultos es insuficiente en comparación a otros países, como lo revela el puntaje alcanzado por Chile en la evaluación PISA 2006, donde Chile se ubica 50 puntos por debajo del promedio de la OCDE. (Gajardo, 2009), donde se puede observar un desarrollo estancado, ya que si comparamos los resultados de la evaluación PISA 2012 con los del 2006, se observa un aumento de 1 punto en el área de lectura (PISA, 2012).

Según la prueba SIMCE 2012 de 4° básico, el 29,9% de los niños y niñas chilenos se ubica en un nivel insuficiente, es decir, no logran demostrar que han adquiridos los conocimientos ni habilidades mínimas establecidas por el currículo según el nivel escolar por lo tanto no comprenden lo que leen. Un 29,4% se encuentra en un nivel de aprendizaje elemental y el 40,6% de los estudiantes evaluados cuenta con nivel de aprendizaje adecuado en relación a la comprensión lectora (MINEDUC, 2012).

Durante el año 2012, con el fin de mejorar la calidad en la educación, el Ministerio de Educación, realizó el SIMCE en Segundo año básico, con el objeto de evaluar las habilidades en comprensión lectora que los niños deben adquirir en 1° y 2° año básico. Los resultados revelan que 1 de cada cuatro niños no comprende lo que lee, es decir, el 25% de los estudiantes de 2° año básico no cuenta con las habilidades mínimas para comprender lo que leen (MINEDUC, 2012). Estos resultados presentan diferencias de acuerdo a las condiciones socioeconómicas, encontrándose los más bajos puntajes en colegios municipales que atienden a niños en situación de vulnerabilidad.

¿A qué podemos atribuir tan abismantes resultados?, se considera que hoy en día podemos observar que en nuestra sociedad no se acostumbra a leer, vivimos en una cultura en donde los libros tienen un alto valor económico, lo cual conlleva a que el acceso a estos sea de solo un grupo privilegiado. En un contexto en el cual la lectura es algo mecánico y funcional es muy difícil que se motive a las nuevas generaciones a formar el gusto por la lectura. En contextos vulnerables se hace aún más notorio el poco interés y las pocas oportunidades que se les dan a los niños de acceder a un mundo letrado, en donde las familias le entregan la labor de alfabetizar a la escuela. Esta diferencia entre las oportunidades con las que cuentan los niños de diferentes

estratos socioeconómicos se ha intentado equiparar con el acceso a Jardines Infantiles gratuitos, lo que se evidencia en la misión de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), que establece: *“La misión de JUNJI es otorgar educación parvularia pública de calidad y bienestar integral a niños y niñas preferentemente menores de cuatro años, priorizando en aquellos que provienen de familias que requieren mayores aportes del Estado tendiendo a la universalización...”* (Chile, 1970).

Pero ¿Qué sucede en las escuelas? En la actualidad podemos observar en las salas de clases prácticas tradicionales en la enseñanza, en donde es el docente el dueño del conocimiento y es el encargado de instruir a los alumnos, el rol del estudiante es retener los contenidos entregados por el docente para cumplir con los años de escolaridad necesarios. En el ámbito de la lecto-escritura podemos observar las mismas prácticas, en donde no se consideran los conocimientos previos de los estudiantes, percibe el desarrollo de la lectoescritura como el aprendizaje de un código, en donde la importancia recae en la correspondencia fonema – grafema, utilizando una variedad limitada de los tipos de textos fuera de un contexto real y limitando el desarrollo de la comprensión de texto y producción de los mismos al sub sector de Lenguaje y Comunicación. Por el contrario se lleva toda la atención sobre habilidades psicomotrices como el apresto, la caligrafía o la velocidad lectora (Fons, 2004).

Para continuar, es necesario la importancia que adquiere la comprensión lectora en nuestro estudio, siendo indispensable tener en claro las actuales formas de abordar la misma, por esto Daniel Cassany (1990), describe las prácticas utilizadas en el ámbito de la lectura y escritura, en cuanto a la comprensión de lectura plantea que esta se ubica en una concepción lingüística de la lectura, en donde se basa únicamente en el texto, independiente del lector y su mundo. Por lo que, *“aprender a leer es una cuestión lingüística: es decir, consiste en aprender las unidades léxicas y las reglas que regulan su combinación, ya sean de nivel oracional o discursivo”* (Cassany, 1990, citado por Medina, 2009, página 41) concepción de la lectoescritura que sin duda también se presenta en las aulas chilenas. Por otro lado en la producción escrita encontramos que el enfoque descrito por Cassany, que es el que prima en la comprensión de la producción escrita en la educación actual, es el basado en la gramática, el cual plantea que para escribir es necesario dominar la gramática de la lengua. Por ello, sólo se presenta el lenguaje estándar, sin considerar ningún tipo de variación según el contexto del mismo. *“se enseña lo*

*que debe decirse y no lo que se dice en el marco de una situación determinada”* (Cassany, 1990, citado por Medina, 2009, página 42).

En resumen desde este modelo tradicional establecido, se entiende por leer y escribir, una habilidad psicomotriz que se aprende en los primeros años de educación básica, para poder seguir con los contenidos establecidos por el currículum.

Es entonces importante tener en cuenta las prácticas pedagógicas. Estas ya establecidas en nuestras escuelas, pues son éstas las que debemos descartar, ya que, como podemos observar hasta ahora no han dado buenos resultados en cuanto a la comprensión de un texto.

Para comenzar debemos comprender que la propuesta que pretendemos implementar concibe la lectura como proceso interactivo de construcción de significados, de acuerdo a la historia personal de cada lector, sus conocimientos, gustos y motivaciones, sin dejar de considerar el contexto que lo rodea.

Además pone énfasis en una perspectiva sociocultural, en donde cada texto escrito refleja la construcción de mundo y contexto de quien lo produce, así como también ocurre en el caso de quien lee el mismo texto, pues este acto implica una reflexión de parte del lector que adquiere nuevos significados en la transformación de la realidad, lo cual exige nuevas formas de comprensión y de expresión (A. Gajardo, 2009).

Por otro lado este enfoque interactivo y sociocultural, aborda el tema de asimilar la lectura y la escritura no como conceptos aislados, sino como parte de un todo, considerando a ambos como partes imprescindible para el aprendizaje del lenguaje escrito. Lo cual adquiere importancia a la hora de considerar que todo niño debe, efectivamente como se plantea en las escuelas, aprender el código escrito, pero no de manera aislada, sino como parte de la actividad de lectura contextualizada, es decir, como parte de sus intereses y contextos ( Gajardo, 2009).

A todo lo anteriormente planteado debemos agregar que, consideramos que el trabajo en 2° año básico es de primordial importancia, ya que, por las practicas utilizadas actualmente en donde es necesario aprender a decodificar para luego enfocarse en la comprensión del texto, esto lo podemos verificar en las bases curriculares 2012, en donde se plantea a la lectura dividida en ejes como: la conciencia fonológica y decodificación, la fluidez, el vocabulario, como habilidades previas a la comprensión lectora. Por ejemplo, respecto a la fluidez se plantea que *el lector que alcanza la fluidez deja de centrar sus esfuerzos en la decodificación y puede enfocar su atención en lo que el texto comunicación* (MINEDUC, 2012). Es así como desde las

bases curriculares, que de cierto modo guían las prácticas docentes, dividen el aprendizaje de la lectoescritura en ejes, como un proceso que se debe dar paso a paso, jerarquizando la importancia de cada eje. Luego de pasados estos dos primeros años de vida escolar, cuando los niños ya saben decodificar es donde los docentes comienzan la preocupación por la comprensión lectora de sus estudiantes.

Sabemos que en contextos vulnerables la motivación por la lectura no parte de sus hogares, sino del momento en el que aprenden a leer, y muchas veces es la misma escuela que se encarga de disminuir las ganas de leer. Silvana Salazar plantea que *“El deseo o el querer leer, marca la diferencia entre los lectores habitados y los no lectores. El deseo de leer es el factor más poderoso para generar hábitos de lectura y nace de asociar esta actividad al placer, a la satisfacción, a la sensación de logro y al entretenimiento”* (Salazar, 2006, pág. 22).

Para continuar es necesario establecer los enfoques educativos y estrategias para el desarrollo de la comprensión de lectura, que apoyan y responden a nuestro diagnóstico. Los que abordaremos con el apoyo de dos grandes autoras y serán detallados a continuación.

### **1.1 Interrogación de Textos**

Para comenzar con las estrategias y concepciones de lectura según Josette Jolibert, plantea que *“leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito”* (Jolibert, 1993, pág. 26), es decir, sin considerar la decodificación, ni la oralización. Además considera que la lectura debe realizarse a partir de una expectativa real, con un sentido real, útil. Para Jolibert leer es parte de la cotidianidad, desde un letrero en la calle, un panfleto, un diario, hasta un libro, simplemente cuando se tiene una verdadera necesidad, pues es leyendo donde se transforma uno en lector, no aprendiendo a leer.

Un punto fundamental en la estrategia de Jolibert recae en la interrogación de textos lo que define como la formulación de hipótesis, de parte de los niños, sobre el sentido de un texto, considerando en dicha formulación todas las características del texto, no limitándose sólo a los elementos lingüísticos del mismo. La interrogación de textos no debe considerar la decodificación lineal de los textos y puede variar de un lector a otro, así como de un texto a otro,

pues no todos los niños buscarán las mismas informaciones en un mismo texto, ni un mismo niño buscará la misma información en diferentes textos.

Jolibert considera que *“a un niño no se le enseña a leer, sino que es él quien se enseña a leer con nuestra ayuda”* (Jolibert, 1993, pág. 25) pues los docentes sólo le brindamos nuestra ayuda para que logre aprender en base a sus propias estrategias de aprendizaje. Es por esto que la autora plantea que una de las formas de desarrollar habilidades de comprensión lectora es mediante la pedagogía por proyectos, la cual permite que el niño construya el sentido de su actividad escolar, dejando de lado el papel del educador que decide y define cada una de las actividades a realizar, donde quienes conducen la clase y se organizan son los mismos estudiantes, estableciendo reglas, administrando su tiempo, su espacio y su presupuesto.

Pero ¿en qué beneficia la realización y construcción de un proyecto al aprendizaje del lenguaje escrito? Jolibert argumenta que en la implementación de una pedagogía por proyectos se fomenta en el desarrollo de la comprensión lectora puesto que se requiere que en cada una de las etapas los niños sean capaces de indagar recurriendo así al lenguaje escrito, mediante investigaciones para lograr un objetivo concreto o realizando escritos que permiten definir un nuevo proyecto o el término del mismo.

Es así como Jolibert plantea esta novedosa forma de aprender el lenguaje escrito y que claramente está muy alejada de lo que hoy se hace en nuestras escuelas, pues en estas se lee por aprender a leer y se plantea que se debe leer por un interés inmediato.

## **1.2 Estrategias de Lectura**

Otra de las estrategias que nos ha llamado profundamente la atención es la que desarrolla Solé la cual plantea que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el lector intenta encontrar una información pertinente para el objetivo de su búsqueda. Pero para poder realizar dicha lectura es imprescindible tener un objetivo que los motiva a leer, una finalidad, lo cual puede variar en diversos contextos y con diversos textos. Por lo que Solé plantea *“que aunque el contenido de un texto permanezca invariable, es posible que dos*

*lectores, movidos por finalidades diferentes, extraigan de él distinta información”* (Solé, 1994, pág. 18).

Para Solé la importancia está en el modelo interactivo y basa sus estrategias en este, por lo cual en este modelo el lector utiliza sus conocimientos sobre el mundo y sobre el texto para así lograr construir una interpretación sobre el mismo, por lo cual los estudiantes deben aprender a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su comprensión.

Además Solé también reconoce que la lectura es un “proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto y de comprobación de que la comprensión tiene lugar” (Solé, 1994, pág. 20).

Para la autora el proceso de lectura tiene tres momentos: predecir, verificar y construir una interpretación, los cuales resumiremos a continuación.

- Predecir implica un proceso interno e inconsciente, que no podemos saber que sucederá hasta que sucede, pues podemos predecir un sin número de cosas de un texto por diversos motivos, pero no comprobaremos nuestras hipótesis hasta que leamos el mismo. Pero si no se tiene esta capacidad de predicción no existe una lectura eficaz, puesto que no se comprende lo que se lee, pues mediante las predicciones aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación podemos construir una interpretación, lo comprendemos. *“Es por eso debe considerarse la lectura como un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación”* (Solé, 1994, pág. 22).
- Al verificar una hipótesis es importante que se replanteen las informaciones adquiridas de las predicciones para contrastar las mismas con las nuevas que se estipularon luego de leer el texto, contrastando ambas, sin darle importancia a la exactitud sino a los posibles ajustes y a la coherencia, siendo aún más importante que los estudiantes tengan objetivos claros de lectura, en donde deben considerar de mayor relevancia ciertas partes de un texto dependiendo del tipo de texto leído.
- Al construir interpretaciones que vamos realizando en el curso de la lectura, implican la deducción de lo fundamental del texto en relación con los objetivos que nos han

llevado a leerlo, y nos permite ir orientando nuestra lectura de una manera cada vez más precisa y crítica, haciéndola cada vez más eficaz. Lo primordial está en que el lector comprenda el texto que lee y que a su vez, vaya construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo lo que le interesa de él.

## II. Problema de Investigación.

Debido a los bajos niveles en la comprensión de lectura que presenta la población en Chile, de acuerdo a todos los antecedentes presentados, atribuimos la posible causa del desmedro de esta, a las prácticas pedagógicas tradicionales utilizadas en nuestras aulas, las que no han dado resultados para el desarrollo de la lectoescritura hasta ahora, y que conllevan a poca o nula motivación por leer en nuestros estudiantes.

En cuanto a la motivación que presentan los estudiantes por la lectoescritura, podemos observar en los resultados SIMCE que desde segundo básico existe un aumento en la tasa de los estudiantes que cuentan con un nivel insuficiente en la comprensión lectora, ¿Qué sucede con estos estudiantes?, ¿Por qué disminuyen sus habilidades en torno a comprensión lectora? O peor aún ¿Por qué este proceso representa un retroceso?

Además cabe mencionar los bajos resultados en el ámbito de la comprensión de lectura que arroja la prueba SIMCE, considerando que en un país como Chile, se hace fundamental y decisivo para una escuela de bajos recursos el resultado de dicha evaluación, así como su nivel de aprobación en relación con el entorno educativo a nivel comunal, ya que será en base a este el prestigio y el incentivo monetario que recibirá la escuela y su comunidad educativa. Es por esto que se transforma en prioridad el trabajar en lograr mejores resultados para, a su vez, posibilitar aprendizajes reales y significativos que motiven a nuestros estudiantes.

Por otro lado con las nuevas investigaciones en torno a la lectoescritura desde un modelo constructivista, creemos necesario desarrollar una intervención didáctica innovadora que nos permita observar qué sucede en la comprensión de lectura de niños y niñas de segundo año básico, considerando los bajos resultados observados en la actualidad y por supuesto procurando contribuir a desarrollar la comprensión y el gusto por la lectura de nuestros estudiantes.

Es entonces necesario mencionar que las prácticas innovadoras que proponemos ya han sido utilizadas y comprobadas en diversas culturas, es más entre los años 95 y 98, Josette Jolibert llevó a cabo un proyecto en las aulas de Chile de la ciudad de Valparaíso (Jolibert, 1998), obteniendo resultados significativos en base a posibilitar el aprendizaje de la lectoescritura mediante la pedagogía por proyectos. Lo importante recae en que cada una de las propuestas metodológicas que se realizarán en esta intervención, considera a los niños como sujetos activos y responsables de su aprendizaje, presentando la necesidad de leer en situaciones reales de uso,

es así como los niños se logran incentivar en la adquisición de esta. Además promueve la lectura como un proceso que involucra al niño, considerando su cultura, y que se adquiere gracias a la interacción con textos reales.

Por otro lado se hace imprescindible el uso de estas innovadoras metodologías que trabajan en base a la lectura con una finalidad, lo que implica que los niños adquieren un sentido por la lectura, una motivación por la misma. Esto es lo que finalmente queremos lograr, pues la lectura no tiene que considerarse un momento tedioso o un medio de castigo, sino que los niños pueden utilizarla como medio de entretenimiento, de goce, de exploración y de aventura.

## **2.1 Pregunta de Investigación**

¿Qué sucede con la comprensión lectora de los niños de segundo básico al implementar estrategias metodológicas innovadoras orientadas a mejorar la comprensión de lectura?

### **2.1.1 Preguntas directrices.**

- ¿Cuáles son rasgos en la comprensión de lectura que presentan los niños de 2° año básico de un establecimiento Particular Subvencionado?
- ¿Qué características presentan los niños en cuanto a la motivación y el gusto por la lectura antes de realizar la intervención?
- ¿La intervención realizada ayuda a mejorar la motivación y el gusto por la lectura en los estudiantes de segundo año básico?
- Luego de realizada la intervención ¿qué diferencias existen en cuanto a las habilidades de comprensión de lectura, el gusto y la motivación por la misma luego de realizada la intervención?

### **III. Objetivo General**

Implementar una propuesta didáctica basada en estrategias de lectura, para desarrollar la comprensión lectora en niños de 2° año básico de un establecimiento Particular Subvencionado de Puente Alto.

#### **3.1 Objetivos Específicos.**

- Identificar cuáles son las habilidades en comprensión lectora de los niños de 2° año básico previo a la implementación de la intervención.
- Reconocer el gusto, la motivación y las preferencias por la lectura que tienen los niños de 2° año básico previo a realizar la intervención.
- Desarrollar una intervención didáctica en el ámbito de la comprensión lectora desde un enfoque constructivista con niños de 2° año básico.
- Realizar un análisis de los resultados respecto a los niveles de comprensión lectora y motivación adquiridos posterior a la intervención.
- Compartir con el colegio los resultados obtenidos de la investigación.

## **IV. Marco Conceptual**

El marco conceptual se define como un intento por caracterizar todos aquellos elementos que intervienen en el proceso de la investigación. A través de la revisión de publicaciones de varios autores y teorías se busca poder encontrar aquellas definiciones, conceptos y líneas para enmarcar la investigación e interpretar los resultados y las conclusiones que se alcanzan. En este marco queremos dar a conocer los fundamentos teóricos que sustentan nuestra investigación.

Este será desarrollado en base a las concepciones de constructivismo del aprendizaje y la enseñanza, y plantea que aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender (C. Coll, 2004), por lo cual la educación debe ser capaz de tomar en cuenta las individualidades y capacidades de cada estudiante, es decir, respetar la diversidad de estudiantes y sus respectivas construcciones de mundo y ritmos de aprendizaje, considerando las experiencias sociales y el acceso a la cultura como base en la construcción de nuevos conocimientos.

El enfoque constructivista dentro del aula define el rol del estudiante, como un ser activo en la construcción de su conocimiento y desarrollo de competencias, por otro lado el docente debe ser mediador en esta construcción, entregando al estudiante las herramientas necesarias para que él desarrolle sus capacidades.

### **4.1 Comprensión Lectora y su Evolución en la Historia**

En la historia de la humanidad han existido diferentes concepciones en torno a la comprensión lectora y la enseñanza de esta. En los años 60 y 70, se le atribuía mayor importancia a la decodificación siendo este el resultado directo de la comprensión, es decir, con el solo hecho de decodificar un texto se adquiriría de manera automática la comprensión. A medida que los docentes atribuían importancia a la decodificación, no observaban resultados en cuanto a la comprensión inferencial. Por lo cual entre los 70 y 80, se realizaron diversas investigaciones sobre cómo comprende el sujeto, dando paso a un nuevo enfoque de la comprensión. Entendiendo a esta como un proceso a través el cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984 citado en Cooper, 1998, pág. 17). Esta definición de comprensión se enmarca dentro de un enfoque constructivista del aprendizaje de la lectoescritura.

## **4.2 Enfoque constructivista**

Para tener una visión global del enfoque en lo que se enmarca nuestra investigación, es indispensable dar a conocer y describir en gran medida el enfoque constructivista del aprendizaje, el cual se encuentra presente en nuestra visión educativa fomentada en la intervención pautada.

Dentro de las prácticas docentes muchas veces se ignoran conceptos claves que son decisivos a la hora de enfrentarnos a un grupo de estudiantes para, no sólo transmitir conocimientos, si no para generar espacios sociales en los que sean los estudiantes quienes puedan construir. Es por esto que debemos atribuir el aprender al construir, considerando en este postulado que el aprendizaje se observa en cuanto somos capaces de reelaborar una representación de manera personal, integrando en esta los conocimientos previamente adquiridos, nuestros propios intereses y las diversas experiencias que pueden ayudar a generar significados a los distintos aprendizajes que se están desarrollando. Básicamente es decir que aprendemos cuando construimos un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que existe (C. Coll, 1993).

Continuando con la idea de la importancia en que los aprendizajes deben ser significativos, se considera en esto como punto de partida los conocimientos previos, los intereses y necesidades de los estudiantes con los cuales interactuamos, y los que a su vez interactúan con diversos medios y en diversos contextos, que a su vez posibilita que su capital de conocimientos se vea afectada y enriquecida. Con esto nos referimos a que es gracias a estos conocimientos y experiencias que los estudiantes pueden construir significados y atribuirle sentido a los contenidos abordados. A su vez dichos contenidos generarán una base para el desarrollo o la reconstrucción de futuros conocimientos.

Para profundizar se debe entender que para aprender e internalizar contenidos nuevos, y más aún para reconstruirlos, el estudiante presenta una determinada disposición al aprendizaje que está condicionada por determinados factores, ya sean personales o interpersonales, los cuales inciden en sus propias construcciones. Además los estudiantes disponen de determinadas capacidades, ya sean de índole cognitivo, psicomotriz, social y personal. Todos estos son

elementos a considerar al momento de enfrentar a situaciones que promueven el aprendizaje de nuestros estudiantes (Miras, 1993).

Continuando con la importancia de los conocimientos previos de nuestros estudiantes, existe una dificultad a la hora de identificar los conocimientos a partir de los cuales se pueden construir aprendizajes significativos, es por esto que Pilar Aznar en conjunto con otros autores, establece una serie de rasgos comunes en dichos conocimientos previos, los cuales se detallan a continuación:

1. Son construcciones personales, debido a que el niño se incorpora al sistema escolar con muchas construcciones personales que le han posibilitado desenvolverse en diversos medios.
2. Son construcciones personales incoherentes desde el punto de vista científico, no así desde el estudiante porque entregan poder desenvolvimiento en su medio.
3. Son estables y resistentes al cambio. Puesto que perviven durante todos los procesos de desarrollo del individuo.
4. Son idiosincrásicas pero a su vez compartidas por personas diferentes.
5. Tienen carácter implícito, no son verbalizadas por los estudiantes, si no que se observan en su actuar.
6. En las construcciones personales se busca la utilidad más que la verdad, ya que permiten que el individuo generar predicciones.
7. La especificidad de los conocimientos previos se explica a que están vinculados a situaciones concretas y próximas (Minguet, 1992).

Considerando estos rasgos de conocimientos previos, podemos utilizarlos, a modo de ayuda, para poder identificarlos en nuestros estudiantes y de esta forma, estos puedan construir aprendizajes que le sean significativos y que posibiliten tanto en el docente como en los demás estudiantes nuevos espacios de aprendizaje.

#### **4.2.1 Zona de desarrollo próximo**

Desde una perspectiva constructivista hablamos del aprender haciendo y de la importancia del estudiante como constructor de aprendizajes, y la del docente como apoyo, guía y propulsor de dichos aprendizajes.

Es de esta forma como, si bien consideramos los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, además, como docentes, debemos generar espacios que impliquen nuevos

desafíos y retos que variadas exigencias que cuestionen los aprendizajes previamente abordados para re direccionarlos hacia las intenciones educativas que el docente quiera propiciar. Lo que implica que la enseñanza debe estar dirigida a lo que el estudiante desconoce o no domina suficientemente, brindando una exigencia constante, sin olvidar establecer los apoyos y soportes de todo tipo, en la medida que sean necesarios para superar dichas exigencias por parte de los estudiantes. Apoyos que pueden consistir desde la disposición de la sala, tipos de materiales hasta, brindar ejemplos contextualizados, incentivar la opinión y participación, siendo todos estos parte de la ayuda educativa y posibilitadores del aprendizaje.

El brindar estos apoyos o ayudas por parte del docente, sin convertirse este en un transmisor de conocimientos, posibilitará el que nuestros estudiantes la capacidad de comprensión y actuación autónoma (C. Coll, 1993).

Definiendo la importancia de este apoyo o ayuda por parte del docente nos centraremos en la propuesta entregada por el psicólogo soviético L. S. Vygotski en la que menciona la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) definiéndola como la distancia existente entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero o experto en esta tarea (Vygotski, 1979). Es decir, que con el apoyo, guía o ayuda otro puede realizar una tarea de una manera mayormente eficiente en comparación a lo que haría individualmente.

Es por lo mencionado anteriormente que el apoyo del docente toma un papel primordial en el desarrollo de nuevos aprendizajes de nuestros estudiantes, siendo estos mucho más enriquecedores con dicha ayuda, siempre y cuando esta sea establecida como tal y no convirtiéndose en un motor de apoyo más bien asistencialista y transmisor de conocimientos.

### **4.3 Didáctica**

La didáctica es el arte de enseñar. Es parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas e integral formación. La didáctica es la acción que el docente ejerce sobre la dirección del educando, para que éste llegue a alcanzar los objetivos de la educación. Este proceso implica la utilización de una serie de recursos técnicos para dirigir y facilitar el aprendizaje (Cecilia A. Morgado Pérez).

La didáctica en la lectoescritura parte desde un enfoque constructivista del aprendizaje en donde el estudiante es el principal actor en la construcción del conocimiento.

Esta didáctica, es comunicación ya que esto es la función fundamental del lenguaje. Con el lenguaje se pueden expresar sentimientos, pensamientos y acciones y al mismo tiempo saber escuchar estas mismas. Para este enfoque lo más importante es que el estudiante sepa cómo utilizar la comunicación para ordenar sus pensamientos, expresar el mundo interno y así construir el conocimiento (Jolibert, Formar niños lectores de textos, 1993).

Esta didáctica es textual ya que concibe el lenguaje escrito como una representación gráfica que utiliza el hombre para comunicarse. Critica el uso del lenguaje como una habilidad motriz que se aprende en los primeros años de enseñanza concretándose con la adquisición de la correspondencia entre grafema y fonema, pudiendo decodificar lo que dice un texto, en un determinado tiempo. Por el contrario considera la alfabetización como una habilidad básica que se desarrolla mediante la interacción con la diversidad textual. Considera al texto como unidad básica en el aprendizaje de la lectoescritura.

La didáctica en la lecto escritura se enfoca en generar competencias entorno al uso del lenguaje tales como expresión y comprensión oral, comprensión de textos y producción de textos.

Además Leer y escribir están interrelacionados fundamentalmente porque hacen referencia a un mismo hecho que es objeto de conocimiento: el texto escrito (Fons, 2004). Si bien no son sucesos que se adquieren al mismo tiempo están interrelacionados y no se puede dar uno sin el otro, debido a que en la escuela los niños deben leer lo que escriben para corregir o para realizar un sin número de actividades en las que se requieren de ambos procesos. Es por esto que no podemos decir que la escritura precede a la lectura, ya que se conocen suficientes ejemplos donde niños pequeños perfectamente pueden producir textos pero luego son incapaces de leerlos

#### **4.4 Concepciones de lectura**

Si bien consideramos, que en la educación, y principalmente en las metodologías utilizadas dentro del aula, se hace necesario recurrir a un estilo de enseñanza-aprendizaje que se considere el más óptimo para los estudiantes a los cuales va dirigido. Creemos que es necesario enfatizar

que la educación se construye en conjunto con los estudiantes y que, ésta debe de considerar la heterogeneidad dentro del aula, por lo que se deben utilizar diversas metodologías, extrayendo de cada una los elementos claves que posibiliten un aprendizaje significativo y motivante para nuestros estudiantes.

Debido a lo anteriormente señalado, es que en la planificación y puesta en marcha de esta intervención consideramos elementos, que podrían ser claves para el buen desarrollo de cada taller, utilizando un conjunto de estrategias de enseñanza aprendizaje, las cuales fueron inspiradas en los trabajos de dos grandes autoras como lo son Josette Jolibert e Isabel Solé.

La primera interrogante que Josette Jolibert pretende determinar es el ¿qué es leer? ¿Cuáles son las interacciones que influyen en el proceso de enseñanza de la lectoescritura? Para responder a estas interrogantes Jolibert plantea que los niños se encuentran inmersos en un mundo letrado, en el cual los niños interactúan a diario. El problema radica en que no permitimos que los niños interroguen dicho contexto, ni se cuestionen los significados que se le puede atribuir a un mismo texto, construimos estudiantes que no logran razonar y criticar de manera autónoma una problemática, y pero aun, que no logran encontrar significados a su participación en el contexto escuela, ni en la enseñanza de la misma lectoescritura (Jolibert, Formar niños lectores de textos., 1992).

Para Jolibert, un aspecto fundamental en cuanto al desarrollo de la lectoescritura es que sean los estudiantes los administradores de su aprendizaje, que sean quienes deciden y coordinan cada momento de la clase en conjunto con la docente. De esta forma serán los estudiantes quienes establezcan sus significancias y sus propias motivaciones, de acuerdo con sus necesidades e intereses. Con esto se pretende elevar el estatus de los estudiantes, adquiriendo nuevas responsabilidades, dejando de lado las etiquetas y estereotipos, y principalmente, logrando una exigencia y autovaloración de cada niño y cambiar la visión infantilizada de los adultos que los rodean (Jolibert, Formar niños lectores de textos., 1992).

En base a lo expuesto nos proponemos responder la interrogante planteada, ¿qué es leer? Para esto primeramente debemos entender que el leer y el comprender un texto no pueden asimilarse de forma separada, debido a que el leer implica comprender.

Entonces leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito, sin entregar mayor importancia a la decodificación, ni a la oralización de un texto. También leer es interrogar el lenguaje escrito, a partir de expectativas reales y en situaciones reales, formulando hipótesis

sobre el sentido del mismo a través de una estrategia de lectura que variará entre un lector a otro y de un texto a otro. Y por último leer, es leer escritos verdaderos, en el momento en que tenemos verdadera necesidad, en situaciones precisas (Jolibert, 1993).

Además podemos decir que leer es un proceso activo, debido a que quien lee debe construir el significado del texto en interacción con él, es decir, es el significado que le atribuye el lector de un texto y no el autor del mismo. También leer es conseguir un objetivo, debido a que siempre leemos con alguna finalidad, siendo esta finalidad la que guía nuestra lectura ya que, de esto depende la interpretación que le atribuiremos al texto. Para finalizar leer es un proceso de interacción entre quien lee y el texto, relacionando así los conocimientos previos de quien lee y con los que el texto le está aportando (Fons, 2004).

Además podemos agregar que, leer no es sólo identificar el repertorio de signos que conforman un alfabeto, sino que leer es mucho más, es comprender, es interpretar y es descubrir. Es valorar un texto reflexionar acerca de su sentido, interiorizarlo. Es apropiarse del significado y la intención de un mensaje. Es una invitación a pensar. Leer es percibir esa señal luminosa que lanza el autor y que, una vez recepcionada, enriquecemos con nuestros puntos de vista personales; ampliamos, completamos, con nuestra sensibilidad y criterios individuales. Es un diálogo entre el escritor (creador) y el lector (recreador). Es una vivencia personal, pues cien personas pueden leer el mismo texto pero cada una de ellas reaccionará de distinto modo ante él, porque cada quien se habrá acercado al texto desde sus propias perspectivas, propósitos y expectativas (S. Andricaín, 1993).

Otra concepción de lectura que nos interesa formular es la planteada por Solé que señala que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura. Lo que implica la presencia de un lector activo y un objetivo que guíe la lectura (Solé I. , 1994).

Al igual que Jolibert, Solé plantea que toda lectura realizada, debe ser con un propósito o finalidad concreta, considerando que hay una variada gama de objetivos y finalidades por satisfacer, ya sean informativos o de entretenimiento, ya que, será en base a este objetivo de lectura, la interpretación que le entregamos al texto leído, considerando que además, toda interpretación a un texto depende del lector que la realice, ya que en estas confluyen todos sus conocimientos previos, intereses y experiencias. De esta forma estos son aspectos a considerar a la hora de seleccionar lecturas a utilizar dentro de un espacio educativo.

Para Solé la dinámica que se establece entre el aprender y comprender tiene sus significancias cuando se observa que cada lector lee y comprende desde sus propias perspectivas o contextos, atribuyendo propios significados. Es por esto que cuando un lector comprende lo que lee, independiente que pueda diferir en cuanto a la construcción de sentidos de un otro, está aprendiendo en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. Lo que implica es que la lectura nos acerca a la cultura propia de lo leído, a la del autor, que finalmente fortalece y representa una agregado cultural al lector (Solé, Estrategias de Lectura, 1994).

Para concluir es importante mencionar que en estas nuevas concepciones de lectura, cada autor expuesto anteriormente, incluye en su definición de lectura un objetivo o finalidad para la misma, así como también la implicancia de un lector activo en el proceso de lectura. Ambas igual de importantes y vitales para desarrollar la comprensión de lecturas, las cuales no deben ser olvidadas en nuestra intervención y mucho menos en las aulas de nuestro país.

## 4.5 Pedagogía por Proyectos

Dentro de los planteamientos de Jolibert se define una estrategia, implementada hace algunos años en nuestro país, que se denomina “pedagogía por proyectos” la cual parte desde los intereses y necesidades de los niños con los cuales se trabaja, y se fundamenta en el aprendizaje autónomo y en el aprender haciendo, generando proyectos administrados y dirigidos por los mismos estudiantes participantes.

Los proyectos hacen que el aprendizaje parta de situaciones reales de uso diario ya que nacen de las necesidades que surgen dentro del curso y vida diaria, lo que da sentido a las actividades del curso, adquiriendo significado para los estudiantes ya que responden a sus necesidades y han sido planificadas por ellos, los ayuda a organizar el trabajo, jerarquizar las tareas, tomar decisiones y asumir responsabilidades. Todo dentro de un trabajo cooperativo que favorece las relaciones entre los estudiantes con el fin de aumentar la socialización y la autoestima de cada estudiante (Jolibert, 1998).

Como objeto de proyecto puede ser **todo**, es decir, todo lo que les interese a los niños se puede utilizar para generar un proyecto. Existen diversos tipos de proyectos que se pueden dar dentro de la sala de clases. En base al tiempo de duración estos proyectos se pueden clasificar en: proyecto anual, proyectos semanales o mensuales, proyectos de corto plazo nacidos de la vida cotidiana (Jolibert, 1998).

Una de las motivaciones principales que se inculcan a la hora de emprender con un nuevo proyecto, es la finalidad que se le entrega al mismo, puesto que todo proyecto debe contener y responder a la pregunta ¿para qué? De esta forma permitimos que el estudiante trabaje con el fin de cumplir dicho objetivo, de apoyar y apoyarse en sus pares y de construir, dejando de lado, la finalidad única que la de obtener una calificación. Es así como los niños se empoderan de su aprendizaje, ya que son ellos los encargados de construir el sentido de su actividad escolar, resolviendo a su vez todos los conflictos que se puedan presentar en el desarrollo de dicho proyecto y planificando, con el apoyo del docente, las posibles acciones a seguir.

Dentro de la Pedagogía se distinguen tres tipos de proyectos los cuales se describen a continuación:

- Proyectos de vida cotidiana del grupo curso: los que abarcan todos los elementos relacionados con la existencia y funcionamiento de niños y adultos en la escuela (o el espacio donde se desenvuelva la dinámica).

- Proyectos- empresa: actividades más complejas que tienen un objetivo preciso de cierta amplitud.
- Proyectos competencias/conocimientos: se basan principalmente en ayudar a poner a disposición de los niños los conocimientos curriculares que estos deben manejar a lo largo del año. De esta forma se permite que los estudiantes consideren proyectos que involucren esos contenidos o que se facilite la tarea de la docente de intencionarlos (Jolibert, Formar niños lectores de textos., 1992).

Es importante mencionar que dentro de todos estos proyectos debe existir un espacio de sistematización, para que se logran concretar aprendizajes y compartirlos. Además de que el espacio educativo, la escuela, debe permanecer constantemente apoyando y participando en el desarrollo de estos proyectos.

Como factores en el proceso lector de un estudiante se encuentran los que inciden directamente en la calidad de la lectura, considerando en estos las acciones que como docentes debemos instaurar al momento de presentar una lectura, ya que sabemos que estas deben ser motivantes para los estudiantes, a su vez debemos tener en cuenta que ellos deben ser capaz de realizarlas, lo que implica lecturas en donde los estudiante pueden hacer uso de sus conocimientos previos, sin la necesidad de reiterar en los mismos tipos de textos pero si en lecturas que sean cercanas y de acuerdo al nivel de lectura del estudiante.

Además al momento de enseñar o trabajar en la lectoescritura los estudiantes consideran como centro de motivación al docente que les enseña o a las personas que son significativas, debido a que la motivación frente a la lectura está directamente relacionada con las relaciones afectivas que los estudiantes puedan ir estableciendo con la lengua escrita, lo que se ve influenciado por las formas de abordar y consentir la lectura, no podemos pedir que la lectura no se vuelva motivante si hay para quienes esta se ha vuelto un proceso agobiante y sin sentido. Debemos ser capaces de establecer que la lectura es un reto estimulante, presentando lecturas acordes, haciendo que los mismos estudiantes participen de esta elección y de las finalidades que se presenten al leer. Finalmente es presentar la lectura como parte de la vida cotidiana brindando un sentido en situaciones de uso real.

Otro aspecto importante y quizás el más significativo al momento de encontrar motivaciones frente a la lectura es el ¿Para qué voy a leer? Porque es debido a los objetivos de la lectura el cómo se sitúa el lector frente a esta. Es por esto que Isabel Solé (Solé, 1994) plantea

algunos objetivos para la lectura, los cuales deben estar presentes en las situaciones de enseñanza: leer para obtener una información precisa, para seguir unas instrucciones, para obtener información de carácter general, para aprender, por placer, para revisar un escrito propio, para comunicar un texto a un auditorio y para practicar la lectura en voz alta. Todas estas son estrategias que posibilitan y entregan al lector un sentido a su quehacer, por lo mismo es indispensable acordar las situaciones de enseñanza con los estudiantes.

Existe una estrategia fundamental en un proyecto de aprendizaje, pero principalmente en toda lectura planteada a los estudiantes. Cuando hablamos en la interrogación de texto, nos referimos a niños que interrogan un texto para obtener su significado, no así a un educador que hace preguntas de comprensión. Es así como esta interrogación ayuda a construir competencias en la lectura utilizando y explicitando preguntas como ¿Qué busco en este texto?, ¿Cómo construyo su significado?, ¿De qué dispongo y cómo lo articulo para construir este significado?, potenciando así los medios de verificación de los que disponemos.

Jolibert plantea una estrategia de interrogación de texto en la cual se establecen etapas, las que se presentan a continuación:

1. Puesta en marcha: El educador genera expectativas frente al texto incentivando a generar hipótesis frente al mismo.
2. Definición previa, precisa, de la tarea de los niños: se construye el significado del texto que se va a descubrir pero también de tomar conciencia de lo que se ha realizado para llegar hasta él.
3. Primera lectura individual y silenciosa: el educador se distancia momentáneamente, brindando espacios de concentración a los estudiantes para la lectura.
4. Construcción del significado por confrontación y ordenamiento de las de significado: intercambio con los estudiantes sobre el tipo de texto y la comprensión del mismo. Se establecen interrogantes e hipótesis sobre el título del texto, para posteriormente hacer una exploración minuciosa del texto, el educador se encarga de explicitar y justificar las claves encontradas.
5. Síntesis de la sesión, sobre el significado del texto: se realiza una síntesis de lo que se ha retenido, respondiendo a la pregunta ¿Qué hemos comprendido del texto? Lo que puede dar

lugar a una relectura en conjunto, individual silenciosa, lectura oral hecha por el educador o a una relectura oral hecha por los niños.

6. Síntesis metodológica: recapitulación de lo que se ha aprendido de manera personal respondiendo a las preguntas ¿Qué he aprendido de nuevo hoy, para hacer mi estrategia de lectura más eficaz? ¿Qué tipo de claves he descubierto?, ¿Sobre qué dificultades he tropezado?, ¿Cómo las superé? Para finalizar se realiza síntesis en conjunto.

7. Elaboración de instrumentos de referencia: elaboración conjunta de herramientas concretas que pueden servir en un futuro para interrogar el tipo de texto.

8. Previsión de actividades personalizadas de consolidación: Le permite al docente prever las actividades diferenciadas personalizadas de consolidación que podrá proponer a unos u otros.

Estos son las etapas propuestas por Jolibert (Jolibert, Formar niños lectores de textos., 1992) para establecer lecturas productivas y significativas para los estudiantes. Así como también para facilitar y entregar estrategias de comprensión de diversos tipos de textos.

Como punto final en cuanto a la pedagogía por proyectos plantearemos la evaluación de dichos proyectos, considerando que esta no debe corresponder sólo a realizaciones terminales, más bien a un proceso continuo que permite tanto a los niños como al educador intervenir un aprendizaje durante su proceso.

Consiste en un dispositivo flexible que corresponde a la vida real de un curso y permite observar conductas y competencias lectoras. Es una actividad que ayuda a comprender mejor el funcionamiento o estrategias utilizadas por los niños y niñas para aprender a leer y el cómo otros (niños y adultos involucrados) se comportan o ayudan al primero en esta tarea.

Se debe entender que la evaluación no debe estar centrada solamente en los estudiantes que desarrollan su proceso lector, sino que en todo su entorno, partiendo por ellos mismos, para comprender su propio rendimiento y dificultades, pero a su vez considerando a sus docentes o al equipo docente implicado, para medir la eficacia y pertinencia de su propio trabajo así como para validar estrategias para cada estudiante; a sus padres, para tener conocimiento de los tipos de apoyo que pueden prestar a sus hijos cuando estos lo deseen; al sistema educativo nacional, para juzgar la eficacia de su funcionamiento y para buscar orientaciones y medios;

finalmente a las municipalidades, para facilitar relaciones y potenciar rendimiento escolar y acceso a materiales de trabajo.

Se entiende así que la evaluación no consiste en un proceso estresante que busca poner a prueba a cada estudiante, sino, más bien un elemento posibilitador de nuevos aprendizajes y de construcciones significativas, así como, de un espacio para la auto corrección y validación de nuevas estrategias.

Algunos instrumentos claves para evaluar, primeramente para el grupo curso y el docente se considera una lista pre elaborada, comprensible, que indique los conocimientos que se deben tener a fin de año para leer mejor, se mantiene visible y se recurre a ella continuamente. Un instrumento para el docente es el mantener un cuaderno o carpeta con las observaciones realizadas por sesión y que permiten un seguimiento continuo tanto del curso como de cada estudiante. Y por último, en cuanto a los instrumento de evaluación para los estudiantes se encuentra el contrato, elaborado entre docente y estudiante, donde se establecen las competencias-herramientas a trabajar en base a las necesidades propias planteadas por el niño, dicho contrato se evalúa y reconstruye semanalmente (Jolibert, Formar niños lectores de textos., 1992).

Estas estrategias evaluativas entregadas potencian la noción de que el aprender a leer es una responsabilidad propia, que se comparte y se apoya en el docente, ya que gracias a esta metodología son los niños los responsables de su quehacer y de su aprendizaje.

En resumen esta propuesta pedagógica parte de un nuevo enfoque de dónde mirar el aprendizaje de la lectura y escritura, en donde los niños construyen su poder de leer y de producir textos pertinentes en situaciones reales de uso. Todo esto dentro de una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza; una concepción psicogenética y socioeducativa de los niños y de sus posibilidades; una concepción sociolingüística de la construcción del lenguaje en la comunicación y la acción; una concepción lingüística de la lengua escrita, tomando como unidad fundamental de este, el texto; una concepción psico cognitiva de los procesos de lectura como proceso de comprensión de texto. Y de la escritura como producción de textos (Jolibert, 1998).

#### **4.6 Motivación y Gusto por la Lectura.**

Si queremos formar buenos lectores no debemos dejar de lado la motivación. Un buen lector es un lector comprometido e implicado, que desea leer y utiliza su conocimiento y estrategias para cumplir propósitos e intenciones que siente como propios (Solé, 2009). Un factor importante en la comprensión lectora es la actitud y la disposición emocional con las que se enfrenta al texto, siendo esta un elemento clave a la hora de leer, puesto que nos entrega una visión específica de la lectura y a la vez influye en la motivación al realizarla y en la interpretación que se le da la misma, desencadenando una posible falla en la comprensión de lectura.

Varios estudios han determinado que los lectores más motivados obtienen mejores resultados que compañeros con las mismas capacidades, ya que, los lectores más motivados son los que probablemente leen más y más seriamente con lo que se incrementa su competencia y su habilidad (Solé, 2009).

Esta motivación está determinada por la variedad de textos con los que cuenta el lector, es muy distinto cuando se lee por “obligación” a cuando la lectura se hace por placer, por interés propio o con una finalidad específica. Siendo los textos narrativos, como el cuento, la fábula, las adivinanzas, etc. Los más motivadores para niños de primer ciclo básico debido a sus características.

Dentro de la motivación por la lectura se destacan tres ámbitos relacionados con aspectos de la actitud y la motivación por leer: el yo que lee, o como se siente el alumno cuando lee; la concepción que tiene el alumno del texto escrito; las actitudes que se desarrollan según se centre la atención en el proceso o el producto (Fons, 2006). La autora plantea que los espacios de lectura deben darse dentro de un clima que no de tiempos o momentos para miedos, con el fin de que el niño construya relaciones positivas con los escritos, dentro de un clima de seguridad afectiva.

Finalmente es posible definir dentro de la motivación por la lectura los postulados de Jolibert en donde se estipula que, mediante la pedagogía por proyectos, los estudiantes se sienten partícipes de sus propias construcciones, por lo que la lectura no se considera obligación, sino más bien, un medio de adquisición de información para poder lograr los objetivos establecidos por cada proyecto.

Es por esto que se indica que los estudiantes le dan sentido a su construcción, ya que saben lo que hacen y el por qué lo hacen. Además de considerar la lectura como un bien necesario, los estudiantes desarrollan la autonomía a la hora de realizar nuevas lecturas o tomar decisiones. Es más, para fomentar o fortalecer aún más las lecturas, como docentes somos responsables de generar espacios letrados, lecturas de fácil acceso, para no poner barreras en la motivación y autonomía que se está gestando en nuestros estudiantes, lo que se resume en espacios (idealmente escuelas) letradas en su totalidad.

La lectura pasa a ser motivante y útil cuando, sin darse cuenta, los estudiantes recurren al lenguaje escrito, ya sea para producir o leer, para extraer información, para comunicarse con sus pares o con la comunidad etc (Jolibert, Formar niños lectores de textos., 1992). Pueden ser muchos los motivos por los cuales la lectura pasa a ser un acto casi reflejo en la vida cotidiana, pero lo importante es que esto pasa porque en esta se considera una finalidad específica, lo que intrínsecamente implica una motivación adicional y a largo plazo un gusto o goce.

## 4.7 Comprensión de Lectura

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes que desarrollan los estudiantes dentro la etapa escolar, en la actualidad la alfabetización es considerada una capacidad indispensable. Leer es un proceso que no sólo implica la habilidad de establecer la relación entre un grafema y el fonema correspondiente, sino más bien implica capacidades cognitivas superiores: como la reflexión, el pensamiento crítico, el desarrollo del pensamiento, etc (Daniel Cassany, 1998). El proceso de adquisición de estas habilidades se da durante la etapa escolar, es en los primeros años de escuela, donde los niños y niñas aprenden a leer, sin embargo existen adultos que habiendo pasado por toda la etapa escolar no comprenden lo que leen, los cuales son denominados como analfabetos funcionales. La posible causa de esto son las metodologías utilizadas en el desarrollo de la comprensión de lectura en la etapa escolar, las cuales se enfocan en habilidades como decodificar, velocidad y calidad lectora, dejando de lado habilidades indispensables en el desarrollo de la comprensión.

El proceso de lectoescritura mejora de acuerdo al desarrollo de ciertas habilidades. Dichas habilidades se definen como las aptitudes para llevar a cabo una tarea con efectividad, lo cual permite pensar que existen ciertos aspectos del proceso de la comprensión lectora que se pueden enseñar (Cooper, 1999, citado por García, 2011 pág 32). Dice este autor, que no se puede establecer un listado de habilidades de comprensión lectora, sin considerar que la comprensión es un proceso, en el cual las claves propias del texto relacionadas con sus conocimientos previos permiten al lector elaborar el significado (GARCÍA, 2011). esto coincide con el modelo interactivo mencionado por Cassany, el cual sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema (Daniel Cassany, 1998).

Este modelo interactivo, plantea que el proceso de comprensión de lectura, se desarrolla en base a las siguientes microhabilidades:

**Percepción:** ampliar el campo visual, reducir el número de fijaciones, desarrollar la discriminación y la agilidad visual, además de percibir los aspectos más significativos en un texto.

**Memoria:** La memoria a corto plazo nos permite retener las palabras ya leídas para así establecer relaciones con las que estamos por leer.

Anticipación: es la capacidad de predecir y observar el texto, para así activar los conocimientos previos.

Lectura rápida y Lectura Atenta: habilidades que nos permiten leer con eficacia y rapidez.

Inferencia: es la capacidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto.

Ideas Principales: nos permite comprender la información explícita de un texto.

Estructura y Forma: nos permite distinguir entre la figura, estructura, presentación, estilo, etc.

Leer entre Líneas: es una microhabilidad superior, ya que implica comprender lo que no está dado explícitamente en el texto.

Autoevaluación: es el control que el lector ejerce sobre su proceso de comprensión.

Estas habilidades no se pueden enseñar, si no se enseñan ciertas estrategias que ayudan al lector a desarrollar estas microhabilidades como por ejemplo extraer ideas relevantes del texto, para luego asociarlas a su conocimiento previo y así darle significado al texto.

Solé plantea que se deben enseñar estrategias de comprensión para que los lectores sean autónomos y capaces de enfrentarse de manera inteligente a distintos tipos de textos entendiendo que las estrategias permiten regular y organizar las actividades de los individuos (Solé, 2009 citado por García, 2011). Es así como la enseñanza de estas, permite a los sujetos enfrentarse a diversos textos de manera autónoma.

Respecto a la evaluación del proceso de comprensión, Cassany plantea que existen habilidades que pueden ser evaluadas. Las cuales son:

De acuerdo al uso del texto:

La actitud hacia la lectura: implicaciones afectivas, predisposición, hábitos, etc.

Capacidad de manejar fuentes escritas: saber qué, cómo y dónde se puede encontrar la información en el texto.

De acuerdo al proceso lector:

Percepción del texto: fijaciones, velocidad, etc.

Grado de comprensión del texto: anticipar e inferir, utilizar los conocimientos previos, integrar la información a un esquema mental coherente, poder recordar lo que se ha leído y entender las señales del texto.

Autocontrol del proceso lector: saber adecuarse a la situación del proceso lector.

Considerando que lo vital en el aprendizaje de la comprensión lectora es el aprender estrategias de lectura que faciliten dicha comprensión, por lo que para poder potenciar el aprendizaje de dichas estrategias presentaremos rasgos que deben ser desarrollados en la lectura.

#### 4.7.1 Rasgos en la comprensión de lectura

A continuación presentaremos los rasgos, junto con su definición e indicadores que posibilitan evaluar la comprensión lectora de nuestros estudiantes para obtener un panorama considerablemente claro de las habilidades de cada uno de los niños con los que trabajaremos. Además estos son extraídos de las pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos, las mismas que utilizaremos para evaluar al inicio y término de la evaluación.

Rasgos	Definición	Indicadores generales
Comprensión de estructuras textuales	Reconocimiento de las estructuras de los textos. Utilización y funcionalidad.	Reconoce textos narrativos, informativos poéticos, interactivos, continuos y discontinuos, a partir de sus claves y sabe su funcionalidad y propósito.
Comprensión literal.	Recuperación de la información explícita en el texto.	Reconoce detalles, ideas principales, secuencias, relaciones, entre otros.
Comprensión inferencial.	Integración de la información del texto y los conocimientos previos del lector.	Deduce detalles, ideas principales, secuencias, comparaciones, relaciones causa-efecto, rasgos de los personajes, predice resultados, anticipa contenidos, entre otros.

<b>Comprensión crítica.</b>	Construir interpretaciones personales, emitir juicios, analizar las intenciones del autor, entre otros.	Reconoce juicios de realidad o fantasía, de hechos y opiniones, de propiedad, de valor, conveniencia, capta intencionalidad del autor, entre otros.
<b>Comprensión metacognitiva.</b>	Conciencia y regulación de los propios procesos de comprensión.	Identifica y regula su propia pérdida de comprensión. Utiliza la estructura del texto para facilitar su comprensión, entre otros.
<b>Reorganización de la información</b>	Procesar la información de acuerdo a los propios esquemas de comprensión, con el propósito de realizar una síntesis comprensiva.	Parafrasea esquematiza, resume, elabora, organiza gráficos, dibujos, maquetas, dramatizaciones y otros.
<b>Manejo del código.</b>	Conciencia fonológica. Conocimiento del nombre de las letras. Asociación fonema-grafema. Reconocimiento visual ortográfico de palabras.	Identifica los sonidos del habla, rimas, aliteraciones, sílabas. Reconoce letras, sus nombres y la secuencia alfabética. Asocia los sonidos a las letras que los identifican y descubre la secuencia de fonemas y sílabas. Reconocen palabras de uso frecuente. Reconoce las unidades de sentido del habla (palabras, prefijos, sufijos, palabras compuestas).

Estos rasgos aportan a acercarnos a uno de nuestros propósitos, que es el de desarrollar las estrategias y rasgos necesarios en la comprensión de nuestros niños y niñas (A. Gajardo, 2009).

## V. MARCO METODOLÓGICO

### 5.1 Enfoque Metodológico

Nuestro proyecto de investigación se sustenta en un enfoque cualitativo el *cual intenta penetrar con un carácter riguroso y sistemático en los fenómenos de la vida cotidiana, explorarlos, analizarlos y reflexionar sobre ellos para mostrar su complejidad* (Serrano, 2000), siendo esta definición vital para el desarrollo de esta investigación acción, en la cual se pretende trabajar en la realidad implicada y para la misma, lo que posibilita una reflexión acerca de lo estudiado.

Además *los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas* (Rodríguez, 1999) esta definición se condice con lo que queremos lograr en esta investigación, es decir, queremos observar lo que sucede con la comprensión de lectura de los niños dentro del aula al implementar estrategias innovadoras en el desarrollo de esta. Pretendemos estar dentro del aula, observando para encontrar datos descriptivos, reflexivos y pertinentes a la realidad actual.

### 5.2 Tipo de Investigación

El diseño de este proyecto de investigación es una investigación acción, ya que se orienta a la práctica educativa. Como plantea María Paz Sandín el objetivo de esta no es la acumulación de conocimiento o la comprensión de la realidad educativa, si no aportar información que ayude a la toma de decisiones y al proceso de cambio en mejorar la práctica educativa (Sandín, 2003) . En este caso el objetivo es aportar con nuevas experiencias sobre el trabajo de la comprensión lectora en niños de segundo años básico. Además dentro de la investigación acción encontramos tres modalidades de trabajo, de las cuales consideramos que la que se ajusta a nuestro proyecto de investigación es la de investigación participativa la cual “se caracteriza por un conjunto de principio, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social” (De Miguel, 1989, citado por Rodríguez, 1999, pág. 55). Lo cual precisamente se ajusta a lo que pretendemos realizar, puesto que participaremos de una realidad, en la cual adquiriremos de manera colectiva los conocimientos, es decir en conjunto con los estudiantes.

## **5.3 Diseño de Investigación**

### **5.3.1 Unidad de análisis**

Intervención en base a estrategias de lectura innovadoras en niños y niñas de 2° año básico.

### **5.3.2 Dimensiones y sub dimensiones**

- Habilidades en comprensión de lectura: conciencia fonológica, motivación a la lectura, interpretación de signos escritos, reconocimiento del tipo de texto, extraer información, parafraseo, argumentación e incremento del vocabulario.
- Gusto por la lectura: tipos y grados de motivación
- Intervención para mejorar la comprensión de lectura: metodologías. Las cuales se desarrollarán en base a los enfoques anteriormente presentados. La intervención será en base textos reales, escogidos por los niños entre una gama preseleccionada, con actividades que promuevan la participación activa dentro del establecimiento para potenciar una finalidad en las actividades.
- Comparar resultados posteriores a la intervención: habilidades, gusto y motivación.

## 5.4 Fases de la Investigación Acción

A continuación se presenta una adaptación del esquema planteado por Colas en 1994, para definir las etapas o fases de una investigación acción:



Si observamos detenidamente este esquema elaborado en cuanto a las fases que caracterizan a la investigación acción, podemos apreciar que en estas se ven implicados los procesos de Diagnóstico, Plan de Acción, acción que a su vez implica una observación de la misma y Reflexión o Evaluación. Es importante destacar que entre los procesos anteriormente mencionados, se da una interacción continua, ya que los aprendizajes y contenidos se desarrollan en base a una dinámica establecida y construida en interacción con el medio.

Es por lo anteriormente señalado que se genera un ciclo continuo de las fases de la investigación acción que se reitera a medida que la intervención o acción es realizada y evaluada. Para esclarecer mayormente este mapa conceptual procederemos a definir cada una de las fases que se encuentran en este.

En cuanto al Diagnóstico podemos decir que se debe realizar previo a una recolección de información tanto de los participantes como del contexto en el que se desarrollará la intervención. Esto nos sirve para confirmar si la información recolectada responde al objetivo general de nuestra investigación.

Ya establecido el Diagnóstico es necesario elaborar un Plan de acción en este se especificará como se procederá para pasar de la investigación a la acción. El plan de acción, según Culhoun debe contener el qué, quién, cuándo, con qué recursos, seguimiento del progreso de la implementación y de la mejora de la práctica educativa.

La fase de Acción se caracteriza por la puesta en marcha del proyecto considerando en este todos los elementos recolectados con anterioridad y el plan de acción elaborado.

Por último encontramos la fase de Evolución o Reflexión de nuestra práctica en donde se realiza una mirada crítica al accionar considerando posibles aspectos a modificar o potenciar para continuar con el ciclo constante. Además este punto da pie a que se realice una reflexión profunda que dé inicio a un nuevo diagnóstico.

Es importante reiterar en que no se deben considerar las fases de la investigación como un único ciclo que contiene un principio y un fin, si no, más bien se deben considerar como un ciclo interactivo en espiral.

## **5.5 Participantes, Escenarios y Estrategias de Muestreo**

Para este proyecto utilizaremos la estrategia de muestreo de Criterio.

### **5.5.1 Selección del grupo de estudio**

Para la selección del grupo de estudio se formularon los siguientes criterios previos de selección:

- Ubicación: establecimiento dentro de la región Metropolitana, Chile.
- Accesibilidad a la información: se selecciona un establecimiento educacional dispuesto a colaborar con el proyecto de investigación.
- Nivel Escolar: Segundo año básico (niños y niñas lectores convencionales).

De acuerdo al Establecimiento seleccionado el Colegio Los Nogales de Puente alto, se seleccionan a 6 niños o niñas de cada 2° básico. Para la selección las docentes utilizaron sus propios criterios.

Nombre	Edad cronológica (al inicio de la investigación)	Edad cronológica (al término de la investigación)	Sexo	Curso	Escolaridad
Agustín	7 a 11 m	8 a 2 m	M	2° básico A	2 años preescolar y 1 año E.B.
Agustina	7 a 7 m	7 a 10 m	F	2° básico A	2 años preescolar y 1 año E.B.
Antonia	7 a 8 m	7a 11 m	F	2° básico B	2 años preescolar y 1 año E.B.
Camila	8 a 1 m	8 a 4 m	F	2° básico A	2 años preescolar y 1 año E.B.
Danae	7 a 11 m	8 a 2m	F	2° básico A	2 años preescolar y 1 año E.B.
Fanny	8 a 0 m	8 a 3 m	F	2° básico B	2 años preescolar y 1 año E.B.
Isidora	8 a 2 m	8 a 5 m	F	2° básico A	2 años preescolar y 1 año E.B.
Martín	8 a 3 m	8 a 6 m	M	2° básico B	2 años preescolar y 1 año E.B.
Martina A	7 a 7 m	7 a 10 m	F	2° básico B	2 años preescolar y 1 año E.B.
Martina R	8 a 3 m	8 a 6 m	F	2° básico B	2 años preescolar y 1 año E.B.
Matías	7 a 6 m	7 a 9 m	M	2° básico B	2 años preescolar y 1 año E.B.
Sofía	7 a 7 m	7 a 10 m	F	2° básico A	2 años preescolar y 1 año E.B.

## 5.6 Estrategias de Recolección de Información y Descripción de el/los Instrumentos

Objetivo	Instrumento	Justificación
Identificar cuáles son las habilidades en comprensión lectora de los niños de 2° año básico previo a la implementación de la intervención	CLPT, sólo de comprensión lectora.	Esta herramienta será utilizada para evaluar la comprensión de los niños, debido a su nivel de exigencia y su carácter de estandarizada.
Reconocer el gusto, la motivación y las preferencias por la lectura que tienen los niños de 2° año básico previo a realizar la intervención	Entrevista grupal para los niños que trabajaremos.	La entrevista grupal nos entregará información sobre el gusto que presentan los niños por la lectura, ya que serán ellos mismos los que nos entregarán sus apreciaciones. Además de investigar cuáles son los textos que son de su interés para desarrollar el plan de intervención.
Desarrollar una intervención didáctica en el ámbito de la comprensión lectora desde un enfoque constructivista con niños de 2° año básico de una escuela con bajo puntaje SIMCE.	Planificaciones y hojas de trabajos.	En cuanto a la intervención utilizaremos las planificaciones construidas previamente y probablemente hojas de trabajos para que los niños representen sus aprendizajes.
Realizar un análisis comparativo de los resultados respecto a los niveles comprensión lectora y motivación adquiridos posterior a la intervención.	CLPT, sólo de comprensión.	Al aplicar nuevamente el CLPT nos permitirá averiguar cuáles fueron los posibles avances o resultados de la intervención.

### **5.6.1 Entrevista grupal**

Es una técnica para la recolección de información, que en base a una conversación pretende recabar información de un grupo de personas, ligadas por un contexto común, además tiene objetivos claros y se desarrolla en una situación social de interrogación. La entrevista grupal será aplicada a un grupo de niños del mismo curso (segundo año básico) con el que trabajaremos, que idealmente represente en gran medida la diversidad del grupo curso.

### **5.6.2 CLPT**

Son pruebas exigentes que plantean el desafío de acompañar a los niños y niñas a entrar de lleno en la cultura escrita, superando las desigualdades, bajo la convicción de que todos los niños pueden aprender, siempre que se les ofrezcan oportunidades para hacerlo, este instrumento evalúa la comprensión lectora, la producción de textos y el manejo de la lengua, en base a cuadernillos completos con textos y espacios para producciones.

### **5.7 Proyecciones**

La finalidad de realizar esta investigación es entregar un aporte a la educación de niños y niñas que se aprenden e interactúan en un medio de aprendizaje que muchas veces no es del todo rico en recursos ni metodologías.

Pretendemos que con el uso de estas prácticas los estudiantes puedan mejorar el gusto por la lectura y la comprensión de los textos, entregando así educación de calidad. Esperamos que los resultados de nuestra investigación aporten a la práctica profesional de docentes que atienden a primer ciclo, aportando una propuesta innovadora de cómo trabajar la lectura, sin dejar de lado la comprensión lectora.

Además se considera que poner en marcha de una manera efectiva intervenciones innovadoras como la presentada, posibilitará incentivar a docentes que tienen la vocación y la intención de utilizar nuevas estrategias, pero que no se atreven, ya sea por el miedo a no conseguir los resultados rápidamente como lo requiere el sistema o porque el medio en el que están insertos no favorece ni premia este tipo de prácticas innovadoras.

Esperamos que esta investigación incentive a las futuras generaciones a intervenir en los contextos, generando aportes en investigación, no sólo en lectoescritura si no en todas las áreas en que sea necesario para posibilitar un acceso a una educación digna de niños y niñas.

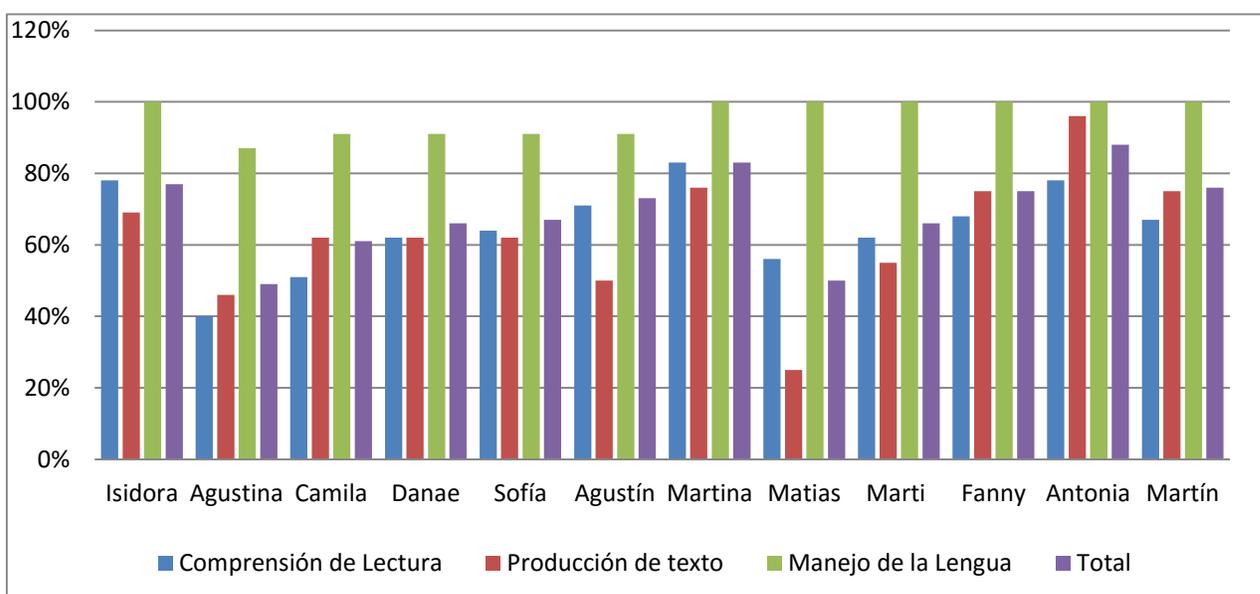
## VI. Implementación de la Metodología

### 6.1 Diagnóstico

El proceso de diagnóstico en esta investigación contó con la aplicación de:

- Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de textos
- Evaluación no formal contenidos curriculares Lenguaje y Comunicación 2° año básico
- Entrevista Grupal a grupo seleccionado.

#### 6.1.1 Resultados CLPT

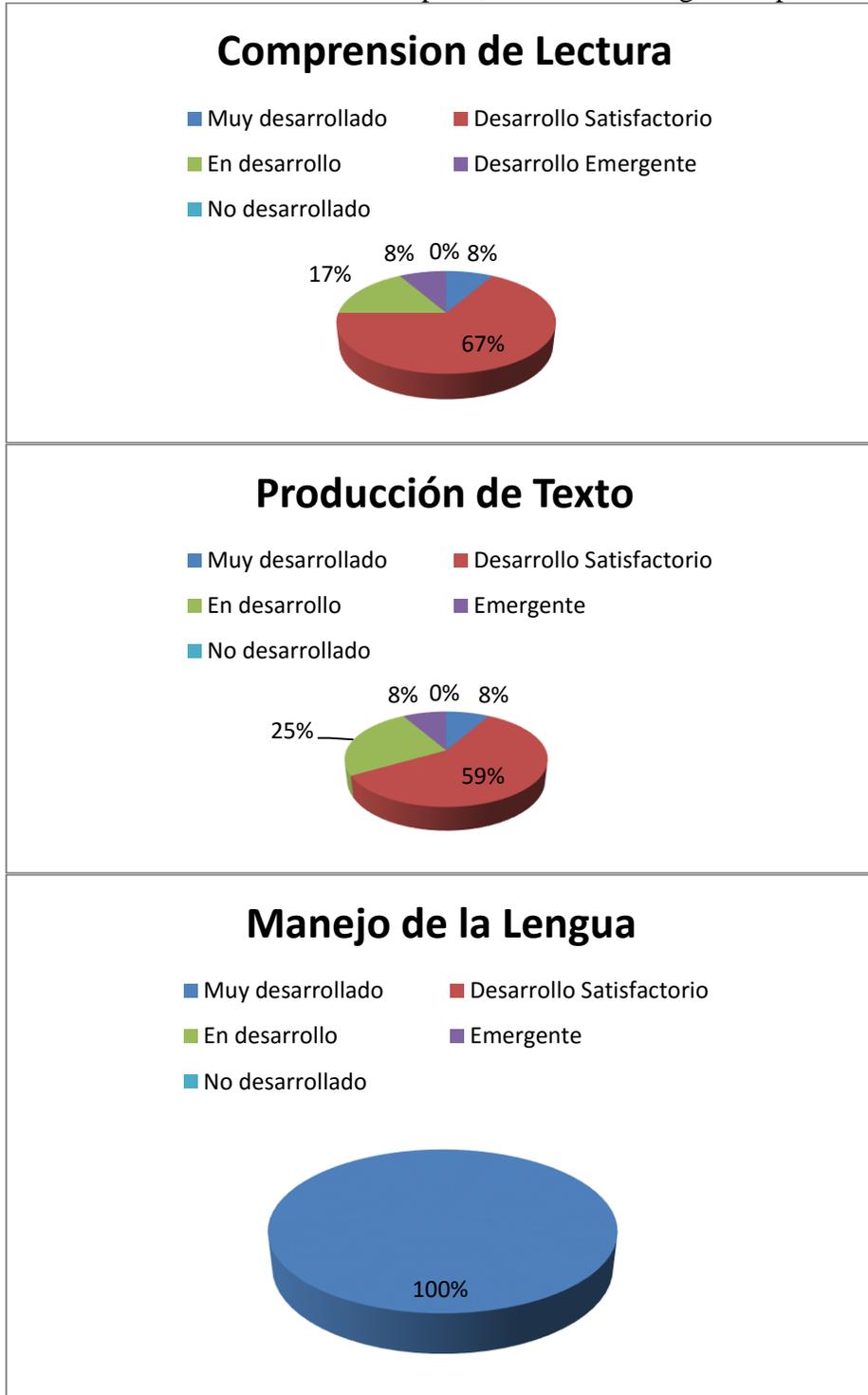


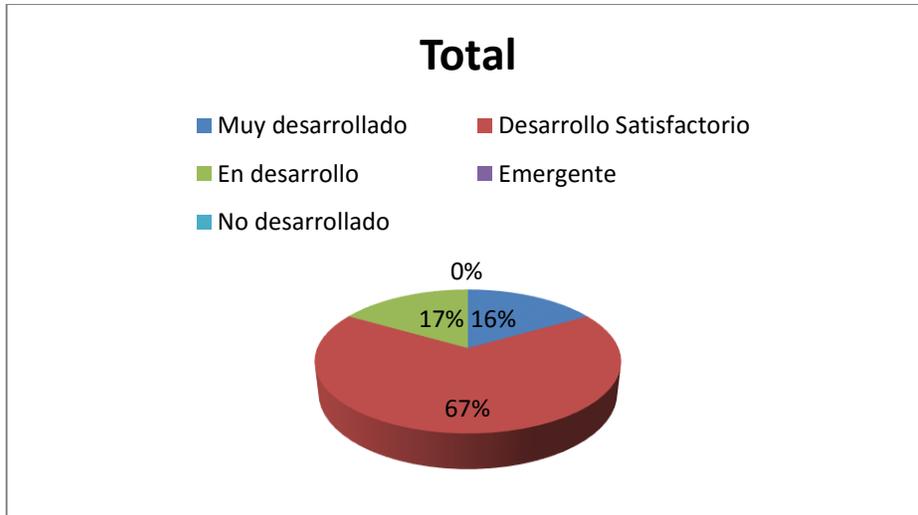
Los porcentajes de logro se ubican en la siguiente tabla

Nivel de desempeño	Porcentaje de logro en Comprensión de Lectura	Porcentaje de logro en Producción de texto	Porcentaje de logro en Manejo de la Lengua	Porcentaje de logro totales
No desarrollado	0 – 17%	0-17%	0-15%	0-19%
Emergente	20-38%	20-38%	23-38%	20- 39%
En desarrollo	41- 59%	41-58%	46-53%	40-59%
Desarrollo Satisfactorio	61- 79%	61-79%	61-76%	60-79%
Muy desarrollado	82- 100%	82- 100%	84-100%	80-100%

## 6.2 Resultados Grupo de Estudio

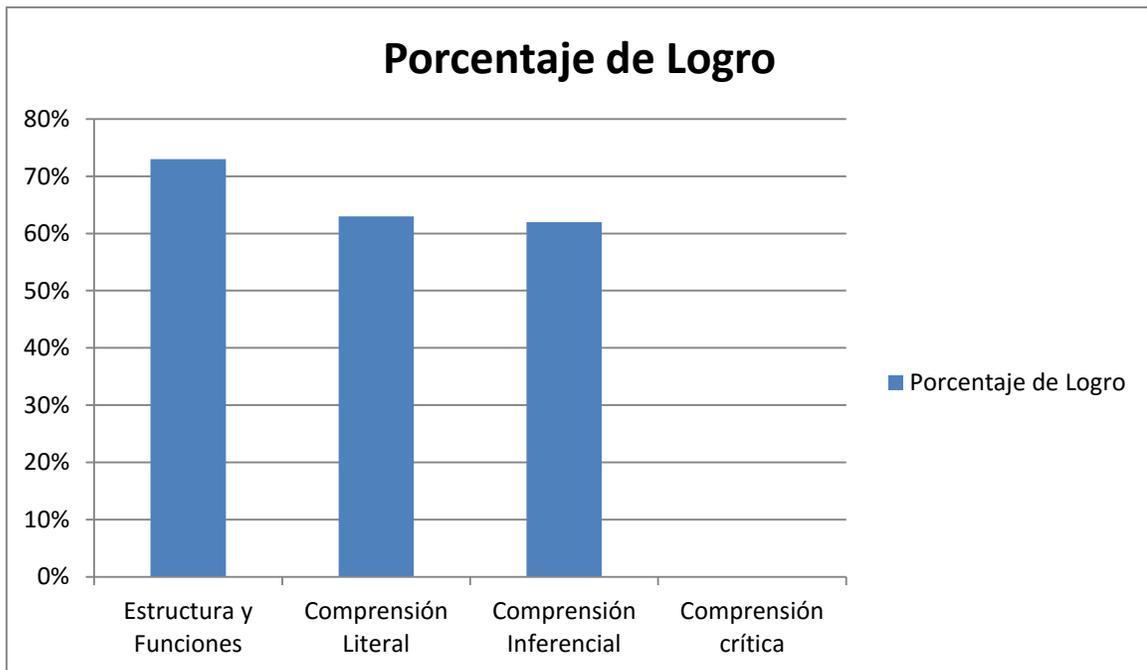
De acuerdo a los niveles de desempeño, se observa el siguiente panorama:



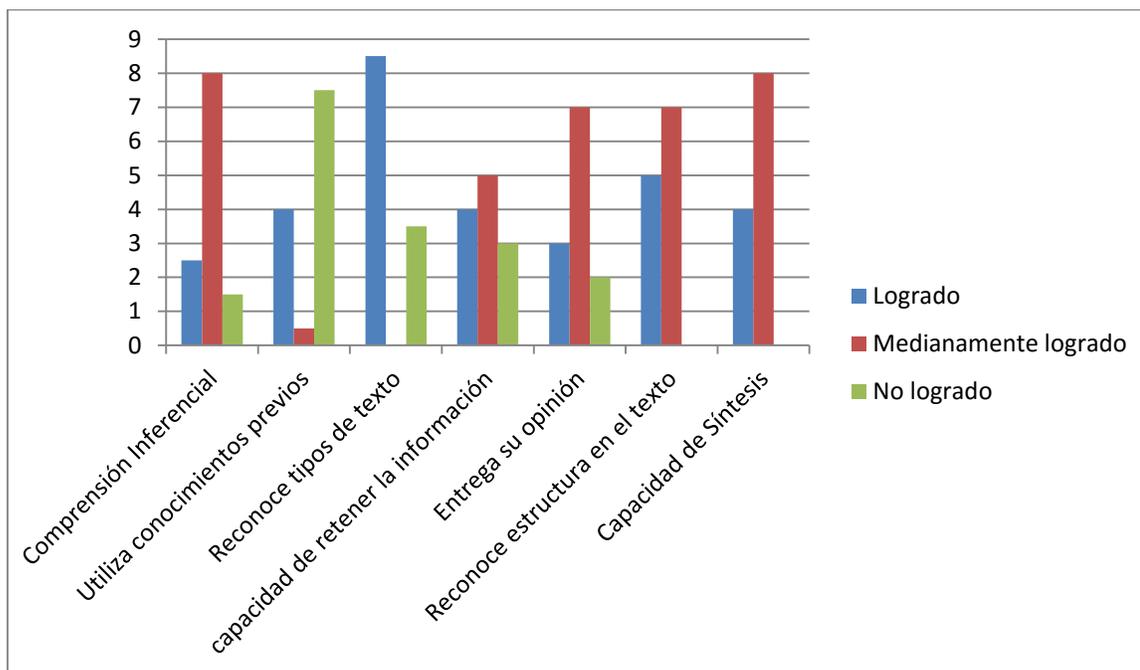


De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba CLPT el 67% de los estudiantes del grupo seleccionado presentan un desarrollo satisfactorio en el total de la prueba.

#### 6.2.1 Detalle área comprensión de lectura



### 6.3 Resultados: Evaluación No Formal Contenidos Curriculares Lenguaje y Comunicación 2° Año Básico.



### 6.4 Diálogo con Estudiantes

El enfoque de la entrevista fue conocer los intereses de los estudiantes, para planificar en base a estos.

De acuerdo a las respuestas de los niños y niñas del grupo seleccionado podemos decir que la mayoría presentó interés por realizar actividades artísticas como: Dibujar y Pintar. Al preguntar por actividades que realizan fuera del ámbito escolar, los niños y niñas nombraron algunas actividades recreativas como por ejemplo saltar la cuerda o andar en patines. Pero la mayoría de los estudiantes mencionó como actividad de recreación, fuera del contexto escolar, el ver televisión, considerando esta una de sus principales distracciones, nombrando además, sus programas o películas favoritas.

Otro tema relevante fueron las mascotas, ya que cada uno de los estudiantes mencionó el poseer una mascota o si no fuera este el caso, el deseo de tener una.

Al consultar sobre el gusto por la lectura, sólo 5 estudiantes admitieron que no les gustaba leer, pero la mayoría presenta gusto por la lectura, nombrando cuentos y fabulas como sus lecturas favoritas.

## **6.5 Conclusión Diagnosticas**

La evaluación diagnostica, con el instrumento CLPT arrojó como resultado que las principales dificultades de los estudiantes se encuentran en el área de producción de texto. En el área de comprensión de lectura, presentan serias dificultades en la comprensión crítica, y algunas dificultades en la comprensión literal e inferencial, teniendo en cuenta que la evaluación implementada es la de 1er año básico, ya que los estudiantes se encuentran terminando el 1er Semestre de 2° año Básico.

En la evaluación no formal se condicen los resultados de la prueba CL-PT, ya que, se establecen las principales dificultades en la comprensión inferencial, la utilización de conocimientos previos y la capacidad de retener la información lo cual va en directa relación con extraer información explícita del texto o comprensión literal.

Respecto al gusto por la lectura la mayoría de los estudiantes admite no sentir gusto por leer. El diálogo con los estudiantes nos arrojó los principales intereses de los estudiantes, tomando estos como pilar fundamental el desarrollo de la intervención.

## **6.6 Plan de Trabajo**

El proyecto de investigación se llevó a cabo en el periodo de 3 meses, con 2 sesiones semanales de dos horas pedagógicas cada una.

El objetivo de los talleres consistió en:

- Mejorar la comprensión lectora de los niños y niñas del grupo seleccionado utilizando estrategias de lectura que nazcan desde los intereses de los estudiantes.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el diagnóstico, las actividades tentativas que se realizaron en los talleres se realizaron en base al siguiente esquema:

Hablar	Escuchar	Leer	Escribir	Producción
¿Qué opinan?	Cuentos Canciones	Canciones Adivinanzas	Reescritura de un cuento	Dibujar Pintar mándalas
¿Qué harían ustedes?	Cortometraje	Comics Instrucciones de juegos	Escribir instrucciones	Collage Representación
¿De qué tratará esto?		Poemas Trabalenguas Cuentos Leyendas para niños Recetas Afiches Texto informativo	Escribir diálogos Comics	

Si bien el principio básico de los talleres fue utilizar los intereses de los estudiantes, nos planteamos este tipo de actividades en base a lo expresado por los mismos estudiantes en las evaluaciones y entrevistas previas. Es por esto que todas las actividades pudieron ser modificadas o se pudo incentivar actividades extras de acuerdo a las necesidades que se establecieron en el transcurso de los talleres.

## 6.6 Implementación del Programa

### 6.6.1 Planificación

#### 6.6.1.1 Cronograma talleres 2° básico

Horas semanales: 2 horas pedagógicas

Taller/Objetivos	Horas Ped.	Agosto								Septiembre							Octubre									
		4	5	11	12	18	19	25	26	1	2	8	9	22	23	29	30	6	7	13	14	20	21	27	28	
Identificación del grupo de trabajo. Presentación con estudiantes. Evaluación CLPT.	4 hrs 8 de Julio																									
2° sesión de evaluación: Actividad: Entrevista grupal Aplicación de evaluación informal, sobre comprensión y gusto por la lectura.	2 hrs 30 de Julio																									
1° Taller: Sintetizar un texto (video), escogiendo un título.	2 hrs	X																								
2° Taller: Reescribir la letra de una canción conocida.	2 hrs		X																							
3° Taller: Descripción de un Dibujo	2 hrs			X																						
4° Taller: Lectura de texto instructivo, figuras de origami.	2 hrs				X																					
5° Taller: Lectura y preparación de una receta (sándwich de mounstruo)	2 hrs					X																				
6° Taller: Producción de una receta en grupos de trabajo.	2 hrs						X																			
7° Taller: Preparación de la receta escrita y Sistematización de textos instructivo, receta	2 hrs							X																		
8° Taller: Lectura de adivinanza y juego con plasticinas.	2 hrs								X																	



## VII. Etapa de Análisis

Se levantan categorías para evaluar la participación del presente estudio.

### 7.1 Criterios de Análisis

#### 7.1.1 Desarrollo de los talleres

Categoría: **Actitud frente a la tarea**

Se define actitud como el estado de ánimo que se expresa de una cierta manera la cual se demuestra mediante la postura del cuerpo de una persona.

- Subcategoría: Disposición emocional frente al trabajo

Podemos definir emoción como la reacción que se vivencia como una variación del estado de ánimo la cual suele ir acompañada de expresiones faciales y motoras. Esta surge como reacción a una situación externa concreta, aunque puede ser provocada por una información interna de la propia persona. Por lo tanto entendemos la disposición emocional, como la emoción con la cual los estudiantes enfrentaron cada actividad planteada.

Disposición emocional favorable para el desarrollo de aprendizajes	Disposición emocional medianamente apropiada.	Disposición emocional Desfavorable para el desarrollo de aprendizajes.
Una disposición emocional favorable es la que permite al estudiante enfrentar las actividades de forma óptima, manteniendo una actitud positiva frente a estas.	Su disposición emocional es neutra, no se observa una emoción determinada frente a las actividades.	Una disposición emocional inapropiada es la que parte de la negación frente a la tarea, la cual puede depender de factores internos o externos durante el taller.
Ejemplo: Contexto: Clase de representación de canciones.	Ejemplo: Contexto: Clase de representación de canciones.	Ejemplo: Contexto: Sesión de dramatización de un cuento

<p>Las docentes informan a los estudiantes el tema del día. Pregunta cuáles son las canciones que conocen</p> <p>Isidora: (cambia de posición en la silla, se levanta para llamar la atención y poder opinar, agita la mano y da saltitos.)</p> <p>¡yo señorita, yo!</p> <p>Esto se repite en reiteradas ocasiones durante la clase.</p>	<p>Martina no demuestra mayores cambios posturales y sigue la dinámica de la clase, participando de esta pero sin demostrar una emoción determinada a la hora de expresar su opinión o de cantar en conjunto a sus compañeros.</p>	<p>Martina A. se reúsa a trabajar en conjunto con su grupo, apartándose y negándose a cualquier interacción con sus pares. Esta disposición emocional está influenciada en gran medida por problemas familiares, especificando estos en el fallecimiento de su abuelo.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- Subcategoría: Motivación

Motivación son aquellas cosas que impulsan a una persona a llevar a cabo ciertas acciones, esta se encuentra muy ligada al interés y la voluntad que generen esas acciones en él.

Motivación	Motivación medianamente apropiada.	Desmotivación.
Realiza evidente agrado cada una de las actividades.	Realiza las actividades sin demostrar mayor interés.	Las actividades propuestas no cumplen con sus expectativas.
<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Clase presentación de cuentos.</p> <p>La docente indica que para realizar una mejor presentación, esta se llevara a cabo la siguiente sesión para tener una mejor preparación.</p> <p>Antonia: (demostrando efusiva alegría, hablando a su compañera Isidora) <i>que bueno así yo puedo traer una capa roja, ¡Para ser caperucita!</i></p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: lectura en conjunto de Willy el campeón.</p> <p>La docente muestra las imágenes del texto, mientras los estudiantes plantean hipótesis sobre lo que sucede en el texto.</p> <p>Algunos de los estudiantes se muestran distraídos, solo describen lo que ven en las imágenes sin plantear mayores hipótesis.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Primera clase presentación de un cuento.</p> <p>Martina no se muestra motivada, esta recostada sobre la mesa, luego de formar los grupos de trabajo, Martina no participa. Al conversar con la docente fuera de la sala, admite estar triste por la muerte de su perrita. Por lo que no quiere trabajar en eso durante la clase.</p>

**Categoría: Participación**

Participación se entiende como la acción de participar, es decir, intervenir juntos con otros en un suceso o actividad.

- Subcategoría: Realiza comentarios dentro del desarrollo del taller.

Una de las actividades claves dentro del desarrollo de los talleres, fueron los diálogos grupales los cuales tenían como fin hacer partícipe a los estudiantes del desarrollo del taller, planificando, organizando o conceptualizando respecto a la temática.

Realiza reiteradamente comentarios dentro del desarrollo del taller	Realiza comentarios en breves ocasiones dentro del desarrollo del taller.	Realiza comentarios en limitadas ocasiones.
Participa activamente de los diálogos realizados durante el desarrollo del taller.	Realiza comentarios solo cuando es solicitado por la docente.	Evita realizar comentarios cuando es solicitado, por lo cual realiza comentarios en limitadas ocasiones.
<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Clase trabajando con cortometrajes de PIXAR.</p> <p>Las docentes muestran una imagen sobre el corto escogido por los estudiantes y preguntan, ¿de qué se tratará el video?</p> <p>Agustina: <i>De que el mago está haciendo</i></p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Clase trabajando con cortometrajes de PIXAR.</p> <p>Las docentes muestran una imagen sobre el corto escogido por los estudiantes y preguntan, ¿de qué se tratará el video?</p> <p>Matías: <i>¡ahh! pero ya lo quiero ver.</i></p> <p>La docente le pregunta ¿de qué crees que se trata?</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Clase representación de canciones.</p> <p>Las docentes escuchan las canciones que mencionan los estudiantes. Pero incentiva a todos a participar, por lo que le pregunta a Agustín, ¿qué canciones te sabes tú?</p> <p>Agustín: <i>no sé.</i></p>

<i>magia y del gorro sale un conejo.</i>	Matías: <i>no sé, de magia.</i>	
------------------------------------------	---------------------------------	--

- Subcategoría: Colaboración con pares y establece relaciones de trabajo adecuadas con sus pares.

Durante el trabajo en grupo la colaboración con sus pares fue un pilar fundamental al momento de realizar el desarrollo de las actividades. Lo cual estuvo determinado por la capacidad de entablar relaciones de trabajo con sus pares.

Trabaja colaborativamente con sus pares.	Trabaja de forma medianamente colaborativa con sus pares.	No aporta al trabajo en grupo.
Realiza aportes al trabajo en grupo, utilizando el diálogo con sus compañeros para desarrollar el trabajo.	Se limita a realizar las actividades que le son requeridas por otros, sin realizar mayores aportes.	Se niega a trabajar con de forma colaborativa con sus pares.
<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Clase, reescritura de una canción. Cada grupo dibujo y escribió una canción escogida.</p> <p>Isidora, Agustín y Martina, trabajan de forma colaborativa, organizando el trabajo, aportando a la elaboración del trabajo cada uno por igual desde su rol, tomando en cuenta sus habilidades para aportar al desarrollo del trabajo.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Clase, reescritura de una canción. Cada grupo dibujo y escribió una canción escogida.</p> <p>Martin dentro de su grupo, realiza el dibujo que fue designado por sus compañeras, sin realizar aportes a la organización y toma de decisiones dentro del grupo.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Primera clase de títeres. Trabajo en parejas al azar.</p> <p>Martin y Sofía deben trabajar juntos.</p> <p>No logran escoger el texto con el cual trabajaran, Martin se cierra en su opción, sin dejar que Sofía participe en la elección. Sofía propone otros textos los cuales no son tomados en cuenta por Martín.</p>

- Subcategoría: Realiza las actividades propuestas.

En el desarrollo de los talleres, se plantearon diversas actividades a los estudiantes, como dibujar, pintar, realizar figuras, cocinar, escribir, etc. las cuales fueron realizadas de diferentes formas de acuerdo a la actitud y la motivación que sintieran por cada una.

Realiza las actividades de forma adecuada	Realiza las actividades de forma medianamente adecuada.	Realiza las actividades de forma inadecuada.
Realiza las actividades de forma óptima, cumpliendo con el objetivo de estas.	Realiza las actividades sin demostrar mayor interés por esta.	No cumple con los objetivos de las actividades propuestas.

- Subcategoría: Promueve soluciones democráticas

Frente al planteamiento de problemas algunos de los estudiantes promovían soluciones democráticas. Entendiendo estas como soluciones que beneficiaran y aceptara todo el grupo.

Promueve soluciones democráticas	Participa de soluciones democráticas.	Se niega a encontrar soluciones que no lo beneficien.
Promueve soluciones que beneficien a la mayoría de los estudiantes.	Participa en la resolución de problemas levantando la mano o votando en torno a una solución planteada.	Se niega a optar por otras soluciones que no sean la que el plantea.
<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Clases cocina.</p> <p>Trabajo en grupo, elección de la receta que realizarán.</p> <p>Luego de una discusión sobre la elección de una receta.</p> <p>Fanny: <i>si dentro del grupo, hay solo uno que no quiere hacer la receta. Ese tiene que hacer la que dice el resto del grupo no más.</i></p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Primera sesión: Video.</p> <p>La docente muestra a los estudiantes las tres opciones de video. Para luego preguntar cuál de estos escogeremos para ser reproducido. Para esto cada estudiante levanta la mano demostrando su voto por cada opción. Todos los estudiantes participan.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Clase de presentación del cuento. Es el día de presentar la obra. En el grupo de Camila, Sofía y Dánae, no logran llegar acuerdos ya que no quieren que Sofía participe de la obra por discusiones que se produjeron en durante la mañana, por lo cual al no poder llegar a acuerdo como Grupo, Camila y Dánae optan por no participar de la presentación.</p>

- Subcategoría: Escucha y respeta opiniones

Dentro de la participación del trabajo durante el desarrollo de los talleres una actitud primordial fue la escucha y el respeto por las opiniones de sus compañeros.

<p>Escucha y respeta opiniones de sus compañeros siempre.</p>	<p>Escucha y respeta opiniones solo en ocasiones.</p>	<p>No respeta la opinión de sus compañeros.</p>
<p>Posibilita el desarrollo de nuevas ideas generadas por sus pares estableciendo una opinión de escucha y valorando las mismas.</p>	<p>Escucha las ideas de sus pares y las respeta en la mayoría de las ocasiones, adquiriendo a veces una actitud de indiferencia o de desaprobación en las mismas.</p>	<p>No escucha, ni respeta la opinión de sus compañeros.</p>
<p>Ejemplo: Contexto: Clase origami. Las docentes para dar inicio a la clase preguntan ¿qué es el origami? Antonia: <i>hacer figuras con papel</i> Las docentes preguntan, pero ¿cómo se hacen las figuras? Fanny: <i>se hacen con papel, pero doblándolo para formar las figuras.</i> Camila: <i>si es eso, como cuando hicimos el perrito de papel.</i> Fanny: <i>si así se hace un origami.</i></p>	<p>Ejemplo: Contexto: Clase lectura “Willy el Campeón”. Las docentes presentan el libro a los estudiantes y preguntan ¿cómo se llama el texto? Danae: <i>Willy el camaleón</i> Antonia: <i>Willy el campeón</i> Martina A: (se ríe) <i>Willy el camaleón, es Willy el campeón, ahí dice!</i></p>	<p>Ejemplo: Contexto: Clase lectura “Willy el Campeón”. Las docentes piden que completen el cuento en base a las imágenes. Uno de los estudiantes da un comentario y la docente lo recalca diciendo, <i>Fanny acá dice que a “Willy le gusta leer y escuchar música” ¿qué les parece a los demás?</i> Un grupo de niños: <i>Noooo, está mal.</i></p>

Categoría: **Resolución de conflictos**

- Subcategoría: Plantea hipótesis de resolución de problemas durante el taller.

En el desarrollo de cada uno de los talleres, surgieron determinados conflictos, los cuales podían ser planteados por la docente o surgir en el trabajo en grupo. Estos conflictos requirieron de la participación de los estudiantes, los cuales planteaban hipótesis de resolución para estos.

Plantea hipótesis de resolución de forma reiterada.	Plantea hipótesis de resolución en determinadas ocasiones.	No plantea hipótesis de resolución de conflictos.
Durante cada conflicto plantea hipótesis de resolución.	Frente a conflictos planteados plantea hipótesis de resolución en determinadas ocasiones.	Frente al planteamiento de conflictos no plantea posibles soluciones.
<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Clase mascota, escritura final en computadores. La docente informa a los estudiantes que la sala de computación de media está ocupada, por lo cual la escritura será finalizada la próxima semana.</p> <p>Al ver el rechazo de esta situación por parte de sus compañeros, Isidora solicita ir a la biblioteca de básica para solucionar este problema.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Clase cocina.</p> <p>Martín y Matías no llegan acuerdo sobre cual receta realizar (árbol del frutas o navidad kiwi)</p> <p>Matías plantea jugar a “cachipún” para ver con cual se quedan, al perder. Le plantea a Martín realizar las dos recetas para luego compartirlas.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Clase de presentación del cuento. Es el día de presentar la obra.</p> <p>En el grupo de Camila, Sofía y Dánae, no logran llegar acuerdos, no quieren participar de la obra junto a Sofía, por otros conflictos. Las tres estudiantes no proponen posibles soluciones para poder presentar, así que optan por no hacerlo.</p>

- Subcategoría: Fundamenta decisiones relacionadas con la actividad

Al resolver problemas se espera que los estudiantes sean capaces de fundamentar el Porqué de sus decisiones, esperando una respuesta de acuerdo a su nivel de fundamentación.

Fundamenta decisiones de forma adecuada.	Fundamenta decisiones de manera medianamente adecuada.	Fundamenta decisiones de forma inadecuada.
Es capaz de fundamentar las decisiones relacionadas con la actividad, utilizando argumentos adecuados.	Es capaz de fundamentar explicando el porqué de las decisiones, sin utilizar argumentos que sustenten su decisión.	No es capaz de fundamentar el porqué de la decisión tomada.
<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Proyecto de obra con títeres.</p> <p>Los estudiantes trabajan en duplas, tomando roles durante el trabajo.</p> <p>Fanny: <i>señorita, ella quiere que escribamos todo, pero quiere que haga todo yo.</i></p> <p>La docente les indica que escriban la misma cantidad cada una.</p> <p>Agustina: <i>pero es que yo no quiero escribir. Que ella lo haga.</i></p> <p>Fanny: <i>Pero señorita, yo encuentro que eso no es justo, mejor que cada una escriba un párrafo, porque si no voy a hacer todo el</i></p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Elaborando la receta.</p> <p>Los estudiantes forman equipos de trabajo y construyen una receta que les interese preparar.</p> <p>Martina: <i>señorita, a mis compañeros no les gusta lo mismo que a mí, no trabajaré con ellos.</i></p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Proyecto de obra con títeres.</p> <p>Los estudiantes trabajan en duplas, tomando roles durante el trabajo.</p> <p>Fanny: <i>señorita, ella quiere que escribamos todo, pero quiere que haga todo yo.</i></p> <p>La docente les indica que escriban la misma cantidad cada una.</p> <p>Agustina: <i>pero es que yo no quiero escribir. Que ella lo haga.</i></p>

<i>trabajo yo y ella no me entiende.</i>		
------------------------------------------	--	--

- Subcategoría: Resuelve problemas de forma autónoma

Existen diversas formas de resolver problemas, durante los talleres hubo estudiantes que resolvían problemas de forma autónoma, algunos con el apoyo de sus pares y otros solicitaban ayuda constante como métodos de resolución de problemas.

Resuelve problemas de forma autónoma.	Resuelve problemas, solicitando apoyo de sus pares cuando es necesario.	Resuelve problemas solicitando ayuda como método de resolución.
Frente al surgimiento de conflictos es capaz de resolverlos de forma autónoma.	Frente al problemas busca resolverlos de forma autónoma, cuando no es posible, solicita apoyo de otros.	Frente al surgimiento de conflictos solicita apoyo de otros como método de resolución, sin intentar resolverlos de forma autónoma.

- Subcategoría: Solicita apoyo del docente cuando es necesario.

“El aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño interactúa con otras personas y en colaboración con sus compañeros” (Vygotsky, 1978).

Solicita apoyo siempre que es necesario.	Solicita apoyo solo en ocasiones.	No solicita apoyo cuando es necesario.
Resuelve problemas de forma autónoma cuando no puede hacerlo, solicita apoyo.	Al momento de resolver problemas y no poder realizarlo de forma autónoma solicita apoyo solo en ocasiones.	Al momento de no encontrar la solución a un problema, no solicita apoyo de otros, dejando estos sin solución.
<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Clase de representación de canciones.</p> <p>Los estudiantes trabajan en grupos, distribuyen el trabajo y adquieren roles.</p> <p>Un grupo de estudiantes trabaja de manera autónoma y resuelven los problemas que surgen durante la actividad, sin embargo, luego de diversos intentos, al no resolver un problema recurren a la docente.</p> <p>Isidora: <i>señorita, es que yo también quiero escribir.</i></p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Proyecto de obra con títeres.</p> <p>Los estudiantes trabajan en duplas, tomando roles durante el trabajo.</p> <p>Fanny: <i>señorita, ella quiere que escribamos todo, pero quiere que haga todo yo.</i></p> <p>La Docente indica que escriban la misma cantidad cada una.</p> <p>(Siendo la segunda vez que solicitan ayuda para organizarse en el proyecto).</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Proyecto de obra con títeres.</p> <p>Los estudiantes trabajan en duplas, tomando roles durante el trabajo.</p> <p>Martín: <i>¡Señorita! ella ya no quiere trabajar, no le gusta el texto.</i></p> <p>Sofía: <i>no, es que él escoge texto que a mí no me gustan.</i></p> <p>(Los estudiantes no intentan buscar una solución por sí mismos, en reiteradas ocasiones solicitan apoyo de la docente).</p>

La Docente recurre e indica que pueden turnarse para hacerlo.		
---------------------------------------------------------------	--	--

- Subcategoría: Resuelve problemas utilizando el dialogo con sus pares. Se adhiere a comentarios de sus pares para resolver problemas.

Durante desarrollo de los talleres se observan diversos métodos de resolución de problemas, uno de estos es el de adherirse a las opiniones generadas por sus pares, ya sea entregando información extra en busca de complementar la misma o simplemente apoyando la idea.

Trabaja en base a los comentarios realizados por sus pares.	Se adhiere a los comentarios de sus pares sin demostrar un mayor sello personal	Se adhiere a los comentarios de sus pares sin incluir mayores opiniones personales
Explota o contribuye a desarrollar las ideas o comentarios de sus pares para así encontrar la mejor forma de resolver un problema.	Complementa vagamente las opiniones de sus pares, principalmente reiterando o reforzando la idea planteada para llegar a la solución del conflicto.	Se adhiere a la opinión de sus pares sin entregar ningún otro tipo de complemento, más que la reafirmación en la misma.
<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Clase Cocina.</p> <p>Los estudiantes se encuentran trabajando en grupos, con el objetivo de elaborar la receta que más les guste.</p> <p>Martina: <i>Yo creo que tenemos que hacer un</i></p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Clase lectura “Willy el Campeón”.</p> <p>Las docentes, luego de presentar el libro, comienzan a incentivar a los estudiantes a generar</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Contexto: Clase Cocina.</p> <p>Los estudiantes se encuentran trabajando en grupos, con el objetivo de elaborar la receta que más les guste.</p>

<p><i>sandwich porque a todos nos gusta.</i></p> <p><i>Matías: No, pero yo quiero hacer el arbolito de frutas.</i></p> <p><i>Martín: pero entonces separémonos de las niñas.</i></p> <p>La docente reitera la indicación de que el grupo debe ponerse de acuerdo para realizar la receta.</p> <p><i>Martina: Ya entonces revisemos la que ustedes quieren a ver si me gusta.</i></p> <p><i>Matías: Mejor hagamos una votación y veamos quien gana.</i></p> <p><i>Martín: Si, pero con papelitos.</i></p> <p>(se realiza la votación y eligen una de las recetas)</p>	<p>hipótesis sobre la temática o historia.</p> <p><i>Antonia: Yo creo que en esa parte, Willy está bailando porque quiere mostrarle a su mamá.</i></p> <p>La docente pregunta a Martín si está de acuerdo con Antonia.</p> <p><i>Martín: Si, le va a bailar a su mamá en un espectáculo de la escuela.</i></p>	<p><i>Camila: yo creo que deberíamos hacer la receta de los alfajores.</i></p> <p><i>Danae: Pero a mí me gusta más la de las brochetas de fruta.</i></p> <p><i>Camila: pero a mi no, además la Sofía prefiera los alfajores, ¿verdad Sofía?</i></p> <p><i>Sofía: Si.</i></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 7.1.2 Logro de contenidos curriculares

Categoría: **Lectura**

- Subcategoría: Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora

Cada lectura realizada durante los talleres estuvo basada en las estrategias de lectura planteadas por Solé (Antes, durante y después de la lectura)

Logra comprender textos. Aplicando estrategias de lectura.	Logra una mediana comprensión de textos utilizando estrategias de lectura.	No logra comprender textos utilizando estrategias de lectura.
Realiza cada una de las estrategias planteadas para lograr la comprensión del texto	Realiza de manera parcial cada una de las estrategias de lectura o presenta inconvenientes en alguna de las fases de la lectura.	No logra seguir las estrategias abordadas o el tema abordado no logra realizar la conexión del estudiante con la lectura.

- Subcategoría: Leer independientemente textos literarios y no literarios para familiarizarse con un amplio repertorio de literatura, entretenerse, aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación.

Durante las sesiones abordamos diversos tipos de textos con un objetivo específico para cada uno de estos, con el fin de entregarle un propósito a la lectura. Y a su vez incentivamos a que de manera individual buscaran aquellos textos que fueran de su interés, dentro o fuera del aula.

Lee y promueve la lectura de diferentes tipos de textos dentro y fuera del aula	Se interesa por leer diversos tipos de textos dentro del aula.	No demuestra interés por leer diversos tipos de textos.
Lee cada uno de los textos presentados, demostrando interés por la lectura abordada y a su vez comentando lecturas realizadas con anterioridad, dentro o fuera del contexto escuela, siendo estas motivadas por el placer de la lectura y los beneficios de esta.	Lee y se interesa por nuevos tipos de textos dentro de la clase, sin entregar mayores indicadores de lecturas externas, sin embargo demuestra motivación por las lecturas realizadas.	Lee los textos presentados y trabaja con ellos, pero no demuestra mayor interés en buscar lecturas propias ni en realizar las asignadas.

- Subcategoría: Demostrar comprensión de las narraciones leídas.

Durante los momentos de lectura, se utilizan diversas estrategias para posibilitar la comprensión de los textos leídos, los que tienen como base el antes, durante y después de la lectura, utilizando como base la interrogación de textos.

Es por esto que se les da un espacio a los estudiantes para generar algún tipo de producción, escrita o no, lo cual permite demostrar la comprensión del texto leído.

Demuestra comprender el texto leído.	Demuestra una comprensión parcial del texto leído.	No demuestra comprensión del texto leído.
El estudiante participa activamente en los momentos de profundización a la comprensión lo que le permite demostrar un nivel óptimo de comprensión en cada una de sus producciones.	El estudiante participa en los momentos de profundización de la comprensión, pero no se observa una reflexión acabada a la hora de generar una producción, escrita o no, en base al texto abordado.	El estudiante no logra realizar una producción sobre el texto abordado, que permita visualizar sus niveles de comprensión o no se observe en esta una comprensión óptima del tema abordado.

- Subcategoría: Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos

Uno de los objetivos principales de nuestra intervención es generar el gusto por la lectura, entregándole un propósito a cada lectura realizada, además de entregar en cada intervención un texto literal o no literal sobre el cual trabajar.

Demuestra interés y gusto por las lecturas efectuadas.	Lee con agrado solo cierto tipos de textos, demostrando un gusto por la lectura parcial.	No demuestra interés ni gusto por la lectura.
Realiza cada una de las lecturas asignadas con agrado, además de comentar las posibles lecturas a realizar o las que ya ha realizado en base a las abordadas en los talleres.	Solo se interesa en leer ciertos tipos de textos. Además de no demostrar una lectura continua y permanente en contextos que no involucran la escuela.	Se niega constantemente a leer todo tipo de texto, presentando problemas al leer cada uno de los textos asignados.

Categoría: **Escritura**

- Subcategoría: Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que tengan inicio, desarrollo y desenlace.

Durante los momentos de escritura, actividades como la redacción de textos narrativos estuvo pensada en tres momentos esenciales, inicio desarrollo y cierre.

Escribe narraciones respetando el inicio, desarrollo y desenlace de las mismas.	Escribe narraciones donde se aprecie de manera difusa el inicio, desarrollo y desenlace de las mismas.	Escribe narraciones donde no se observa el inicio, desarrollo y desenlace de las mismas.
Realiza producciones escritas originales donde se aprecia claramente un inicio, desarrollo y desenlace en la historia desarrollada.	Realiza producciones escritas originales y coherentes, que no dejan claridad absoluta de un inicio, desarrollo y desenlace en la historia desarrollada.	La escritura es demasiado breve o no presenta mayor coherencia en el desarrollo de la historia, por lo cual no se observa el inicio, desarrollo y desenlace de la historia.

- Subcategoría: Planificar la escritura, generando ideas a partir de observación de imágenes, conversaciones con sus pares o el docente sobre experiencias personales y otros temas.

Cada sesión realizada tiene una etapa donde se permite a los estudiantes dialogar en base a un tema abordado, ya sea mediante la lectura o el planteamiento de hipótesis, para que cada estudiante logre abordar y analizar de mejor manera la escritura a realizar.

Planifica la escritura antes de ser realizada	Planifica medianamente la escritura.	No logra planificar la escritura.
Participa y reflexiona en los momentos de planificación de la escritura, lo que se ve reflejado en sus escritos.	Participa de los momentos de planificación pero esto no se ve reflejado necesariamente en sus escritos, ya que no aborda en los mismos las reflexiones realizadas.	No participa ni logra una reflexión en los momentos de planificación, ya que sus escritos no demuestran una planificación previa.

- Subcategoría: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y expresar sus ideas con claridad.

Durante la escritura de un texto se utilizan los pasos abordados en la pedagogía por proyectos, que consisten en el conocimiento del tema a tratar, la realización del primer escrito, la confrontación del mismo con autores, la corrección de sus pares y la escritura final de la obra maestra que involucra las correcciones realizadas en cada uno de los pasos.

Logra escribir, revisar y editar su escrito.	Logra escribir y revisar su escrito.	Solo escribe su texto, sin revisar ni editar.
Realiza de manera consiente cada uno de los pasos, considerando que estos posibilitarán realizar un escrito acabado de manera óptima.	Desarrolla un escrito, pero no realiza los pasos de manera precisa, por lo que no logra realizar un escrito acabado y con cada una de las correcciones aportadas.	No considera los diferentes momentos de corrección de su escrito, por lo cual este no logra las expectativas esperadas.

**Categoría: Comunicación Oral**

- Subcategoría: Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto.

En determinadas sesiones realizamos lecturas guiadas por la docente, donde es esta la encargada de leer el texto escogido y a su vez de propiciar espacios donde los niños puedan anticipar o atribuirle un significado al contenido, siendo así de vital importancia la interrogación del texto.

Escucha y participa en los momentos de lecturas hechas por las docentes.	Escucha las lecturas hechas por las docentes pero no participa de los momentos de interrogación del texto.	No logra conectar con la lectura realizada por la docente y no participa de la interrogación del texto.
Se interesa por interrogar el texto leído desde principio a fin, aporta nuevas ideas para anticipar y atribuir significado al texto y escucha atentamente la lectura del mismo.	Escucha atentamente la lectura del texto escogido, sin embargo no participa activamente en los momentos de interrogación del texto.	No escucha el relato con atención, así como tampoco participa de los momentos de interrogación, enfocando su atención a situaciones o elementos externos a la clase.

- Subcategoría: Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés, expresándose de manera coherente y articulada sobre temas de su interés

Uno de los focos de nuestro trabajo fue el trabajo grupal, donde los estudiantes comparten ideas y conocimientos con sus pares, para de esta forma enriquecer su comprensión sobre el tema abordado y a su vez dar a conocer su visión del mismo.

Participa activamente en conversaciones con sus pares sobre un tema o un texto leído.	Sólo en ocasiones participa en conversaciones para dar a conocer su opinión sobre un tema o un texto leído.	No participa en los momentos de diálogo grupal.
Expone sus ideas frente a sus pares durante el trabajo grupal, discute y opina sobre los temas y lecturas abordadas, se expresa de manera coherente y ayuda a formular nuevas hipótesis.	Participa en determinadas ocasiones para potenciar el trabajo en grupo, pero sus intervenciones no son extensas ni determinantes en cuanto a los temas abordados.	No participa activamente en los momentos de discusión sobre el tema o texto abordado, limitando su participación a aprobar lo que indican sus pares.

- Subcategoría: Recitar con entonación y expresión poemas, rimas, canciones, trabalenguas y adivinanzas para fortalecer la confianza en sí mismos, aumentar el vocabulario y desarrollar su capacidad expresiva.

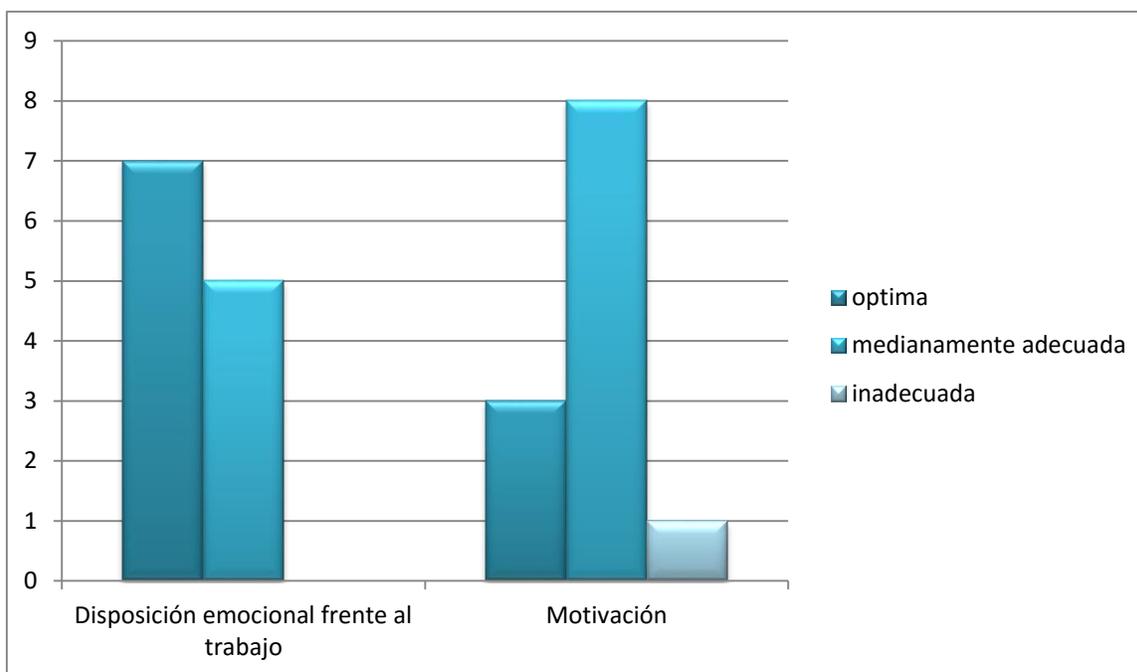
La expresión artística y los momentos de expresión oral son uno de los ejes fundamentales de nuestra intervención, por lo cual lo estudiantes tienen espacios asignados para dicha expresión, entendiendo que esta fortalece la confianza en sí mismo y en el grupo de trabajo. Cabe señalar que los espacios de expresión oral no siempre fueron determinados por las docentes, teniendo plena libertad los estudiantes de generar dichos espacios en los momentos que consideraran necesarios.

Expresa y recita de manera adecuada los textos escogidos, tanto de manera espontánea como en base a una solicitud.	Expresa y recita con inconvenientes cada uno de los textos escogidos.	No logra expresar oralmente ninguno de los textos escogidos.
Expresa y recita cada uno de los texto escogidos, de manera espontánea como no, con total confianza y seguridad, captando la atención de sus pares y de las docentes.	Expresa y recita diversos textos con algunos inconvenientes, centrados principalmente en la falta de confianza por sí mismo. Sin embargo, logra hacerlo en los momentos que se lo solicitan, sin tomar la iniciativa.	No logra expresarse no recitar en los momentos determinados para ello durante la clase, presentando una negativa para hacerlo.

## 7.2 Análisis de Criterios

### 7.2.1 Desarrollo de los talleres

#### 7.2.1.1 Actitud frente a la tarea



La Real Academia de la Lengua española menciona tres definiciones de la palabra actitud, sin embargo, consideramos utilizar la definición más atinente a nuestra labor siendo esta, la actitud como un estado de ánimo que se expresa de una cierta manera la que se demuestra mediante la postura del cuerpo de una persona.

Durante el desarrollo de los talleres esta se pudo observar de dos modos diferentes, por una parte observamos la disposición emocional de los estudiantes frente a las actividades propuestas y por otro la motivación que sienten los estudiantes frente a las actividades planteadas por las docentes.

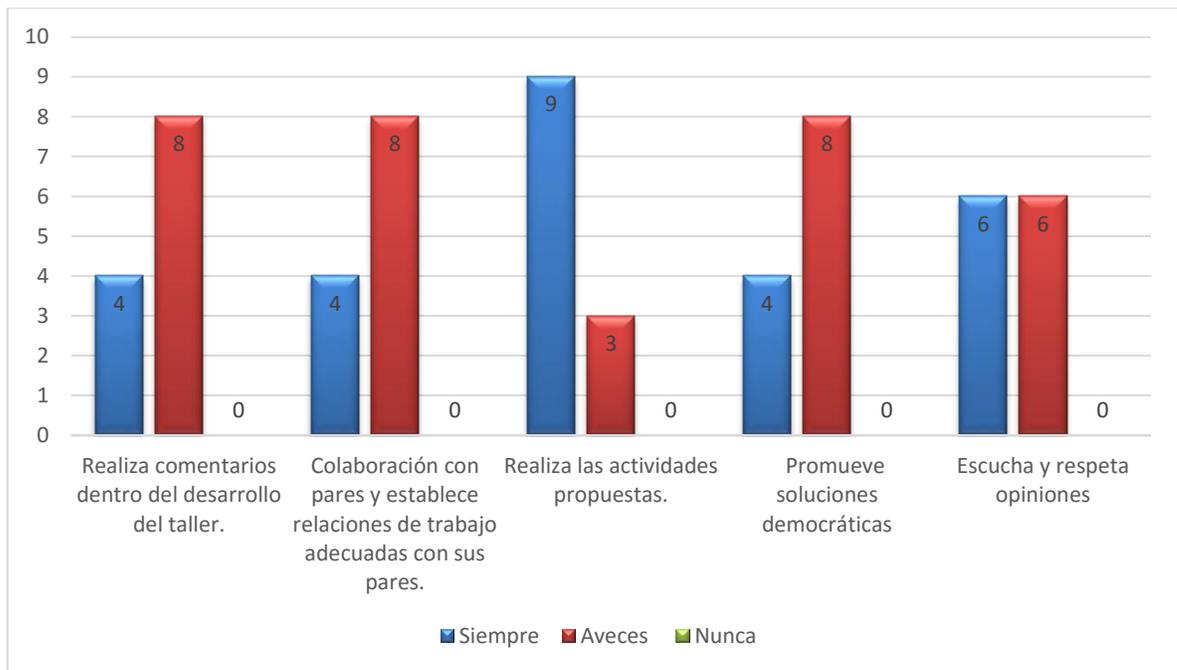
En la mayor parte de los talleres, la disposición emocional observada en los estudiantes fue óptima, es decir, una buena disposición la cual permitía el buen desarrollo de las actividades, independientemente de la actividad, hubo 7 niños/as que demostraban una excelente disposición frente a la tarea. Sin embargo hubo otro grupo de niños, en los cuales su disposición emocional estuvo directamente determinada por el interés que les causara cada una de las actividades, por ejemplo los talleres relacionados a temáticas como sus mascotas, la cocina o canciones, tuvieron una disposición mucho más adecuada que las relacionadas a temáticas como las instrucciones

de un juego o mitos y leyendas, los cuales no cumplieron con sus intereses por lo cual su disposición emocional demostraba su desinterés por la temática.

En relación a la motivación observada, se repite la misma lógica que en disposición emocional, la cual está directamente relacionada al interés que cause en los estudiantes las actividades planteadas. A diferencia de la disposición emocional, creemos que resulta más difícil sentir motivación por una actividad que tener una disposición emocional adecuada, ya que influyen otros aspectos, como mis propios gustos o intereses, para llegar a sentir motivación por algo. También es un poco más complicado de observar, ya que implica demostraciones de gestos o diálogos que nos lleven a determinar que un niño siente motivación frente a determinada actividad.

Sin embargo las ocasiones en las que observamos a niños o niñas motivados coinciden con las de disposición emocional. Ya que donde se observó la mayor participación activa y positiva, fue en las sesiones de cocina, mascotas y reescritura de canciones. A diferencia en las sesiones de instrucciones de juego o la lectura.

### 7.2.1.2 Participación



Durante el proceso de planificación de cada una de las intervenciones, consideramos como factor fundamental actividades donde los estudiantes tuvieran la oportunidad de trabajar de manera colaborativa, ya sea conformando grupos de trabajo o motivando la participación activa durante el desarrollo de los talleres, aportando ideas y resolviendo conflictos presentados.

Es en base a este principio es que los estudiantes trabajan en cada intervención considerando las opiniones y debates, compartiendo ideas y trabajando en base a la tarea asignada. Sin embargo, no todos los estudiantes presentan las mismas motivaciones e intereses, por lo cual se observan diferentes dificultades en los momentos de trabajo en grupos de pares y de generar una opinión.

Al generar sub categorías se observa que los estudiantes presentan diferentes niveles de participación y de colaboración con sus pares, lo que a su vez difieren de acuerdo a la motivación que presenten frente a la tarea, así como al momento de variar en la conformación de grupos de trabajo.

Durante el desarrollo de los talleres se observa que, durante las intervenciones que fueron diseñadas para que los estudiantes fueran los propulsores de nuevas ideas y generaran las dinámicas de la clase, solo un reducido grupo de estudiantes lograba participar de manera activa sin que las docentes incentivaran su participación, generando opiniones de manera autónoma y colaborando en el desarrollo de la clase. En cambio, otra cantidad de estudiantes lograba

expresar opiniones en su mayoría incentivados por la docentes o por algún par, pero en su mayoría todos los estudiantes lograban aportar algo al desarrollo de la clase ya sea de manera autónoma como incentivada por otro.

En cuanto al clima establecido en cada una de las intervenciones se observa que todos los estudiantes participan y colaboran con sus pares, siendo un grupo minoritario los que no logran trabajar colaborativamente, ya sea porque el grupo de trabajo conformado no es de su agrado o porque la tarea asignada no le favorece o no motiva al estudiante. En estas situaciones de desmotivación, en su mayoría, son los mismos compañeros de grupos los que buscan posibles soluciones para que todos trabajen de manera óptima, solicitando ayuda de las docentes si es necesario. Generalizando el ambiente durante las intervenciones es del agrado de los estudiantes y de las docentes, ya que los estudiantes se logran apoyar mutuamente.

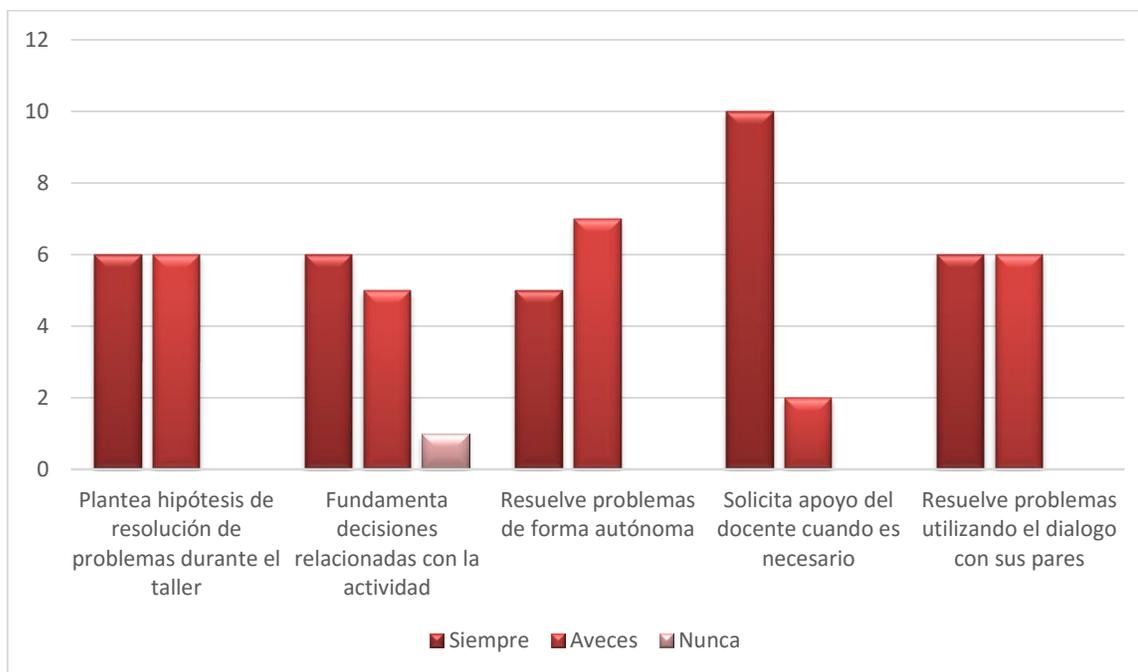
En cuanto a la participación en las actividades acordadas entre las docentes y los estudiantes, se observa una gran aceptación por parte de los últimos, comprometiéndose en su mayoría a realizar cada actividad y producción propuesta, tanto aquellas que implican un trabajo grupal como aquellas que implican un trabajo colectivo. Se presentan algunas dificultades en algunos estudiantes a la hora de realizar una actividad específica, ya sea porque el grupo de trabajo conformado no logra llegar a consenso o porque existen factores externos que influyen en el comportamiento y la motivación de un estudiante.

Durante el desarrollo de los talleres se observan conflictos en los que los estudiantes tienen que participar planteando opciones que beneficien a los equipos de trabajo o al desarrollo de la clase, sin embargo en ocasiones para los estudiantes prima el beneficio personal o el propio interés, descartando los intereses de un otro. Sin embargo, en su mayoría los estudiantes logran estipular soluciones democráticas en las que estén todos o gran parte de los afectados en acuerdo. Las situaciones de soluciones democráticas enriquecen el trabajo en grupo, la aceptación al otro y la tolerancia de los estudiantes, es por esto que en gran medida se logran espacios de resolución de problemas de manera democrática.

El respeto y la participación durante el desarrollo de los talleres fue un eje fundamental, es por esto que en cada intervención se recalca la importancia de respetar y escuchar al otro para así poder colaborar en construir el tema trabajado. Si bien existieron momentos de respeto y escucha constante, también existieron aquellos momentos en que los estudiantes no lograban enfocarse en el tema trabajado y no escuchaban a sus compañeros o no tomaban con la seriedad

necesaria las opiniones vertidas. Esto se observa en algunos estudiantes que en diversas ocasiones no escuchan ni respetan a sus pares, siendo una constante en algunas intervenciones.

### 7.2.1.3 Resolución de conflictos



Uno de los puntos claves de observación dentro las sesiones fue la capacidad de resolver conflictos, ya que durante los talleres los niños/as se vieron enfrentados a variados problemas ya sea en torno a la temática tratada, o durante el desarrollo de trabajos en grupo con sus compañeros.

Al plantear un problema a los estudiantes en el desarrollo de los talleres, existieron ocasiones en que los estudiantes constantemente plantearon hipótesis como alternativas de resolución al conflicto planteado, no siendo estas siempre necesariamente asertivas en cuanto al conflicto planteado. Sin embargo otros lo hacían sólo cuando se les solicitaba en determinadas ocasiones, estos estudiantes coinciden con los que tenían la capacidad de fundamentar las decisiones relacionadas con la actividad. Es por esto que se incentiva la participación en situaciones de resolución de conflicto, generando discusiones durante el desarrollo de la clase.

En cuanto al fundamentar las decisiones tomadas se observa que gran parte de los estudiantes al momento de formular una opinión propia o tomar una decisión para el flujo del trabajo, tienden a fundamentar dicha opinión o decisión para así, lograr convencer, motivar o llamar la atención de sus pares. En aquellos casos que se observan una escasa fundamentación, muchas veces están asociados a una falta de comprensión de la tarea o a generar opiniones y tomar

decisiones que no representan necesariamente su pensamiento, considerando en estas solamente lo que sus pares ya han comentado con anterioridad.

También observamos que al momento de resolver problemas de forma autónoma los estudiantes tienen ciertas dificultades, observadas estas principalmente en los momentos de toma de decisiones en conjunto con su grupo de trabajo, generándose diferencias entre pares que no logran resolver de manera autónoma, solicitando así ayuda de las docentes. Sin embargo, existen casos donde los estudiantes logran resolver de manera autónoma los problemas surgidos durante los talleres, buscando soluciones adecuadas para la solución del mismo.

En ocasiones se presentan problemas durante el desarrollo del taller que no pueden ser solucionados sin el apoyo del docente, por lo cual observamos que la gran mayoría de los estudiantes recurren a un apoyo adicional en el momento que lo consideran absolutamente necesario, considerando esto beneficioso para el desarrollo del taller y de los mismos estudiantes, ya que promueve el criterio en base a diversas situaciones.

Durante el desarrollo de estas intervenciones se observa que un grupo de niños no logra expresar opiniones para respaldar o contribuir a la información aportada por sus pares o por las docentes, generando más bien, opiniones establecidas con anterioridad por sus pares, sin aportar mayor información a estas y sin generar en ocasiones una fundamentación adecuada a cada uno de los comentarios emitidos.

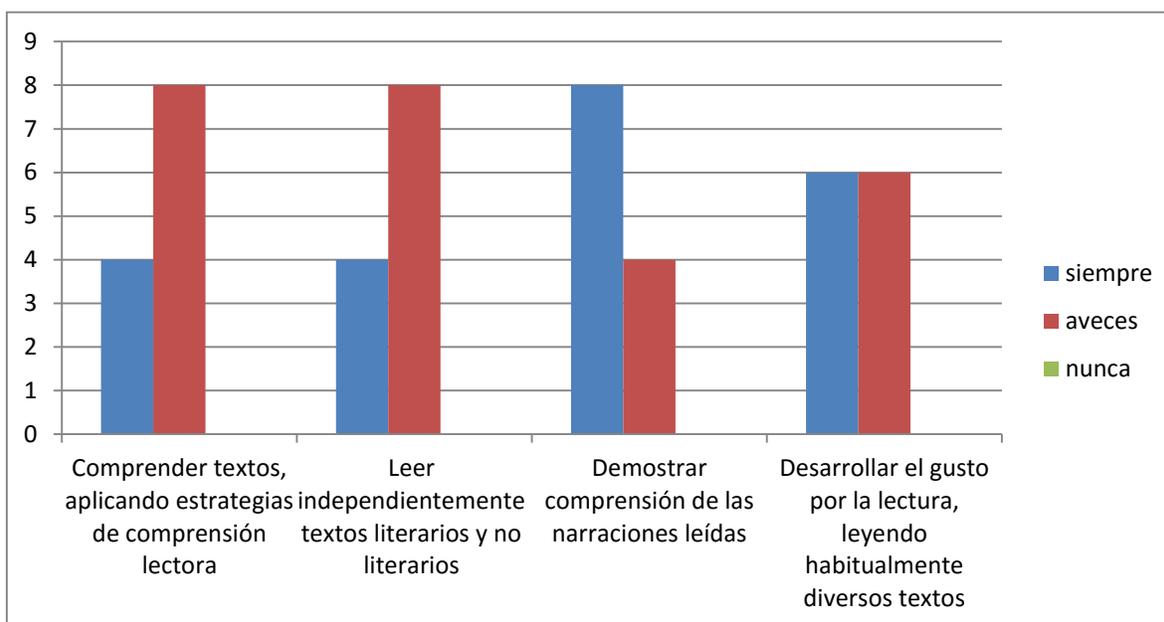
Dentro del trabajo en grupo, los estudiantes fueron capaces de resolver problemas utilizando el diálogo con sus pares, en conflictos de relaciones entre ellos siempre contaron la mediación de las docentes y cuando dicha mediación se realizaba los estudiantes lograban encontrar una solución eficaz para el problema presentado.

### **7.2.2 Logro de contenidos curriculares**

La forma en que han sido planificado las sesiones fue realizada en base a dos formatos, por un lado utilizamos las sesiones de pedagogía por proyectos, las cuales surgieron en colaboración con los estudiantes, utilizando estas conversaciones para generar una planificación adecuada que tome en cuenta los intereses de los estudiantes. Además en dichas planificaciones se tomaron como base y fundamento las bases curriculares establecidas para 2° año básico de Lenguaje y Comunicación, con el fin de trabajar los contenidos propuestos por estas, considerando en estas la lectura, escritura y comunicación oral. Dentro de algunas de estas planificaciones se encuentran los objetivos de aprendizajes esperados, los cuales fueron obtenidos de las bases curriculares.

Es por esto que al evaluar el desarrollo de los talleres no podemos dejar de lado la evaluación de logro de contenidos curriculares.

### 7.2.2.1 Lectura



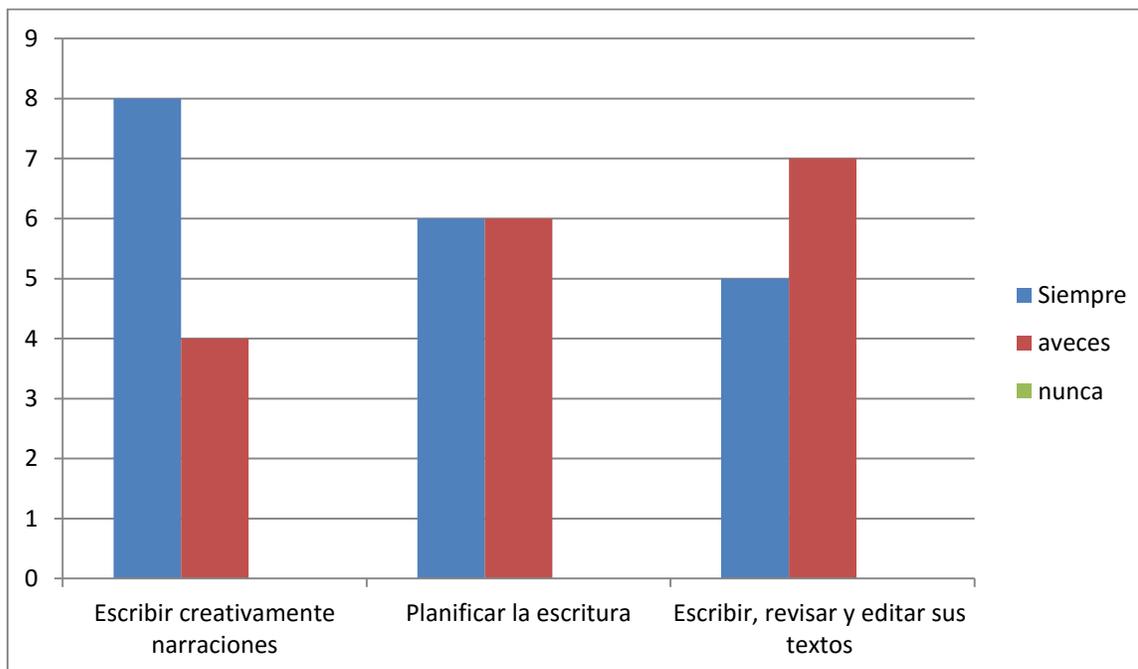
En el desarrollo de las sesiones, existieron diferentes momentos donde se realizaron lecturas de diversos textos narrativos y no narrativos, como por ejemplo instrucciones, cuentos, poemas, leyendas, etc. Estas lecturas fueron desarrolladas en base a diferentes modalidades de acuerdo a cada sesión, por ejemplo lecturas realizadas por la docente, realizadas por los estudiantes, realizadas en conjunto, etc. (para mayores detalles ver planificaciones adjuntas). Cada momento de lectura tuvo como base las estrategias planteadas por Isabel Solé, tomando en cuenta el antes, durante y después de la lectura. Donde la docente guiaba el desarrollo de estas realizando las preguntas correspondientes para respetar el desarrollo de las estrategias. Para que así, luego los estudiantes al enfrentar un texto pudieran trabajar las estrategias de forma autónoma. Es por esto que en la subcategoría de Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora, se observa que sólo algunos estudiantes respetaban a cabalidad dichas estrategias, y a su vez otros las utilizaban de manera adecuada con la guía u apoyo de la docente, no logrando trabajar de forma autónoma.

Al respetar las estrategias se pudo evidenciar la comprensión que tenían los estudiantes al ser partícipes de los diálogos desarrollados en torno al texto. Además esto se evidencia en las producciones en torno a cada texto, que en su mayoría fueron dibujos, representaciones o textos escritos, los cuales demostraron lograron evidenciar la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes partícipes de la actividad.

En otras sesiones se les brindo a los estudiantes la oportunidad de escoger el texto que querían leer, dentro de una gran variedad de textos narrativos. Algunos de los estudiantes demostraron tener la capacidad de Leer independientemente textos literarios y no literarios para familiarizarse con un amplio repertorio de literatura, entretenerse, aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación. Mientras que otros estudiantes solo escogían los textos más cortos, o el primero que encontraban, sin demostrar interés por escoger uno con las particularidades necesarias que lograra llamar su atención, para así hacer el trabajo requerido de la mejor forma posible, considerando principalmente en esto la motivación que los estudiantes debiesen de sentir a la hora trabajar en base a una lectura, siendo principal requisito para esto que la lectura logre cautivar al lector.

Uno de los pilares de la investigación fue desarrollar el gusto por las lectura en los niños y niñas, los cuales contaron con la oportunidad de leer una diversidad de textos literarios y no literarios, los cuales fueron escogidos tomando en cuenta los intereses de los estudiantes, no solo en lo que se refiere a textos, sino en temáticas que fueran de su interés como por ejemplo las mascotas, las cuales permitieron desarrollar el gusto por la lectura, utilizando esta temática para llevar a cabo diversas lecturas en base a esta. Algunos estudiantes demostraron un determinado interés y gran gusto al leer todos los textos propuestos, mientras que otros estudiantes solo demostraron este gusto por textos de su interés, teniendo en cuenta que la diversidad en el aula es importante y que todos los estudiantes tienen intereses y motivaciones únicas.

### 7.2.2.2 Escritura



Las sesiones propuestas por las docentes contaron con variadas formas de producción las cuales tenían como fin demostrar el nivel de comprensión a la cual llegaban los estudiantes, estas podían ser artísticas como por ejemplo pintar, dibujar, modelar, representar, realizar figuras de papel, etc. Sin restar importancia a las producciones escritas, consideramos las dificultades que pueden presentar los estudiantes al escribir textos extensos, es por lo cual decidimos iniciar con texto cortos, como por ejemplo poner un título, redactar una opinión para así llegar a escribir textos instructivos o cuentos acabados.

La mayor parte de los estudiantes fue capaz de Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que tengan inicio, desarrollo y desenlace. Respetando la estructura de un texto narrativo. Sin embargo algunos estudiantes presentaron algunas dificultades al respetar la estructura del texto abordado, esto se observó en los relatos como el de la mascota.

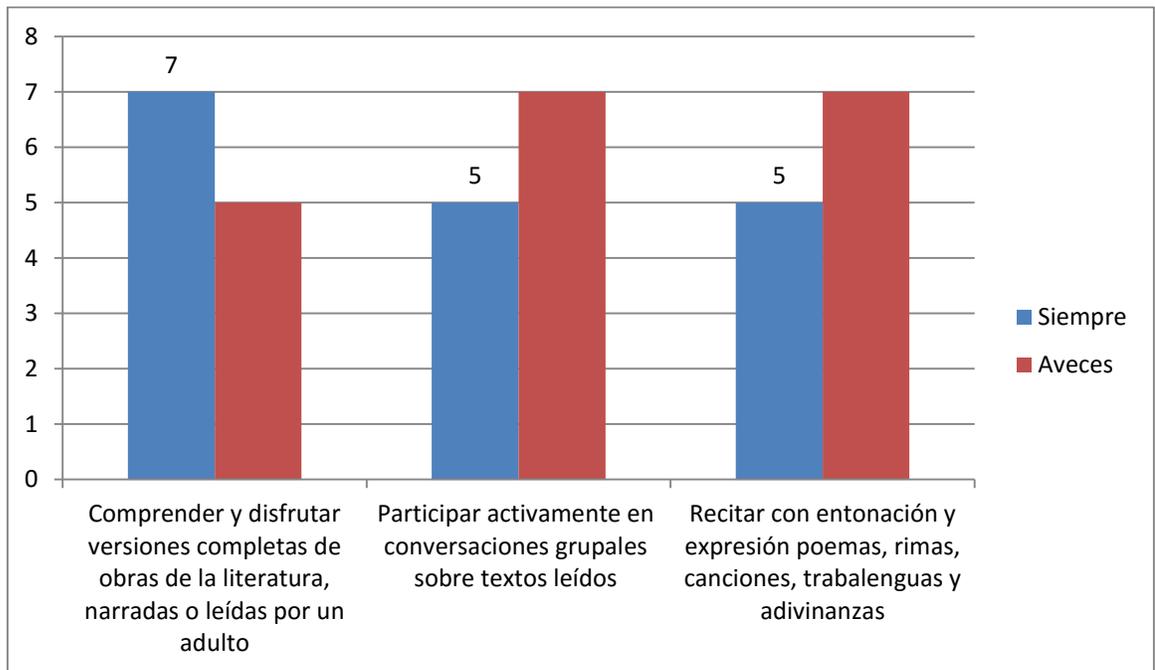
Al momento de escribir, siempre se planteó a los estudiantes que debían planificar la escritura antes de realizarla, esto se desarrolló con éxito durante el trabajo en grupo, donde los estudiantes debían estar de acuerdo en cómo, quién y qué escribirían del texto. Los estudiantes eran capaces de planificar la escritura, generando ideas a partir de observación de imágenes, conversaciones con sus pares o el docente sobre experiencias personales y otros temas. No así

en los textos que fueron escritos de forma individual, ya que algunos estudiantes no solicitaban apoyo durante la organización y solo escribían sin planificar con anterioridad, así como tampoco prestaban atención a los momentos en que se compartía opiniones o ideas en cuanto a la escritura del texto.

Al igual que la anterior subcategoría, durante el trabajo en grupo los estudiantes fueron capaces de escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Sin embargo, durante la escritura de forma individual los estudiantes luego de realizar la primera escritura no siempre se dedicaban a revisar sus textos de manera autónoma, hasta que las docentes se encargaban de llegar a la fase de revisión de un par, donde los estudiantes debían compartir con sus pares sus escritos, para que así pudieran realizar una corrección acabada del escrito. De esta forma los estudiantes debían considerar las correcciones aportadas por sus pares y generar una escritura final, considerada como la obra maestra.

Estos pasos de escritura fueron realizados por los estudiantes, pero sin el apoyo de las docentes estos tendían a omitirlos, para así finalizar su escrito de una manera más rápida.

### 7.2.2.3 Comunicación oral



Durante el desarrollo de los talleres la comunicación en general fue una de las bases de organización, ya que permitía a los estudiantes generar opiniones grupales e individuales para fortalecer la comprensión de diversas temáticas abordadas.

En cuanto a las estrategias de lectura de un texto, se aborda aquella en la que el docente es el que lee o narra el texto, sin embargo logra potenciar las capacidades de los estudiantes, mediante la interrogación del texto, generando pausas durante la lectura para solicitar opiniones o para que los estudiantes logren anticipar información sobre el texto que la docente lee. Esta modalidad o estrategia de lectura motiva en su mayoría a los estudiantes, ya que permite que estos se encuentren atentos a la narración de la docente para poder participar en los momentos de opinión o para responder a la pregunta formulada por la docente. En base a esto se observa que una gran parte de los estudiantes logran comprender y disfrutar de las obras literarias leídas por la docente.

En las intervenciones realizadas siempre se consideró el trabajo en base a la participación activa de los estudiantes involucrados en el desarrollo del mismo, para así generar una conversación e intercambio de opiniones e ideas enriquecedora para la comprensión del texto o temática abordada. Si bien los espacios de participación fueron entregados, una cantidad de estudiantes no logra expresar ni participar activamente de las conversaciones desarrolladas para

comentar un texto leído, ya sea por una escasa comprensión del mismo, por desmotivación, por inseguridad o por factores externos que no son necesariamente de conocimiento de la clase.

Durante nuestros talleres abordamos textos que resultaron ser motivantes para los estudiantes, como por ejemplo adivinanzas, poemas o canciones, trabalenguas, etc. En el desarrollo de estas intervenciones los estudiantes logran recitar dichos tipos de texto, ya sea porque las docentes se lo han solicitado o porque el estudiante decide mostrar a sus pares y/o a las docentes los textos que ha conocido luego de realizar las intervenciones y durante esta también. En esta subcategoría se diferencia principalmente los estudiantes que recitan de manera espontánea algún texto y de aquellos que lo hacen en respuesta a una solicitud de la docente, sin embargo las diferencias no logran ser abismante y se explican por la capacidad expresiva de cada niño y niña.

## **VIII. Discusión de Resultados y Conclusiones de la Implementación.**

La implementación del programa para fomentar la comprensión lectora, se realiza en base a las evaluaciones iniciales con los estudiantes, las cuales constituyen el desarrollo de las pruebas de Comprensión Lectora y Producción de textos (CL-PT), una evaluación no formal para la comprensión de elaboración propia en base a los contenidos mínimos propuestos por el ministerio y una breve conversación con los estudiantes donde se determinaron los intereses y necesidades del grupo. Es en base a los resultados de estas que se elabora un plan de trabajo, sujeto a modificación constante, debido a que nuestra intervención sienta sus bases en la Pedagogía por Proyecto y la interrogación de textos, las cuales plantean que todo aprendizaje se debe construir en común acuerdo con los estudiantes, siendo estos quienes programan y proponen nuevas actividades, ya sea dentro de un proyecto o fuera de este. De esta forma favorecemos generar ese gusto e interés y a su vez el compromiso adquirido por los estudiantes con su aprendizaje, ya que son ellos los gestores del mismo.

Es necesario enfatizar que además de considerar como base de nuestra intervención las metodologías anteriormente expuestas, nuestra intervención, si bien partió del interés de los estudiantes, se enmarcó en los contenidos curriculares para Segundo Año Básico, en el subsector de Lenguaje y Comunicación, propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDUC), siendo nuestra labor intencionar dichos contenidos a cada actividad o proyecto propuesto por los estudiantes.

Las intervenciones, como se menciona anteriormente, sentaron sus bases en los aportes de Josette Jolibert e Isabel Solé, así como de otros autores, las cuales nos ayudan a comprender y trabajar la Comprensión de Lectura de una manera completa, entregando estrategias a los estudiantes para poder desarrollar no sólo la Comprensión, sino que a su vez otras habilidades y valores que potencian la convivencia en el aula (Jolibert, Formar niños lectores de textos , 1992). En ambas estrategias se presenta un texto con el fin de considerarlo un todo, de cuestionarlo, interrogarlo y deducir o anticipar contenidos del mismo (Solé, Estrategias de Lectura , 1992).

Cada una de las intervenciones realizadas se caracterizó por iniciar recordando las sesiones anteriores con el fin de lograr una conexión entre contenidos o brindar continuidad a un proyecto que se esté realizando en esa instancia. Si bien, no todos los talleres incluyeron en su inicio el

uso de textos escritos, de igual forma se generaban espacios de interrogación de un contenido o tema en específico, ya sea mediante medios visuales o producciones pictóricas de otro. El tema central que abordamos dentro de nuestras intervenciones fue la interrogación de textos con elementos significativos para los estudiantes, con el fin de motivar, anticipar contenidos, plantear hipótesis, generar discusiones y motivar la expresión oral, además de interiorizar la comprensión del texto o tema trabajado.

Para reafirmar los aprendizajes abordados durante cada intervención los estudiantes realizaban una producción, ya sea escrita, pictórica o gráfica, la que a su vez era utilizada posteriormente para desarrollar otras sesiones, como por ejemplo escribir una receta para posteriormente realizarla, o para exhibirlas frente al grupo curso. Esto posibilitaba que los estudiantes adquirieran una motivación extra por el trabajo realizado, además de encontrar un sentido a cada actividad, lo que permitió que cada una de éstas pudiera llevarse a cabo sin mayores dificultades.

Considerando los resultados obtenidos durante las sesiones, el comportamiento y respuesta de los estudiantes durante cada una de los talleres y comparando los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica y final, creemos que la intervención resultó satisfactoria ya que involucra un desarrollo integral de los aprendizajes y fortalece la convivencia dentro del aula.

Consideramos como positiva esta experiencia debido a que se cumple el postulado de que la educación se construye en conjunto con los estudiantes, es por lo que se utilizan diversas estrategias que posibilitan captar la atención de los estudiantes y generar aprendizajes profundos. El que sean los estudiantes quienes elijan los textos, por ejemplo, les permite considerar sus ritmos de aprendizaje y focalizarse en sus fortalezas, para que paso a paso puedan complejizar los mismos. No importa la complejidad de las palabras que los estudiantes identifiquen, mientras en conjunto logren generar hipótesis y construir diversos significados, de esta forma el aprendizaje se genera fluida y naturalmente. Es así como se explica que nuestra intervención arrojara resultados óptimos en cuanto la participación en clases, la expresión oral, la resolución de conflictos y por consiguiente la Comprensión Lectora, ya que se generaban espacios de participación colectiva y de expresión de opiniones, discusiones ricas en contenido y significado, donde se confrontaban hipótesis y hallazgos, verificando y argumentando entre pares (Jolibert, Formar niños lectores de textos , 1992).

Otro aspecto clave en el desarrollo óptimo de esta intervención fue el concebir la evaluación no como un juicio o un castigo, sino como una herramienta que permite entregar información sobre las construcciones establecidas y lo que se está por construir, es informativa y alentadora tanto para docentes como estudiantes, ya que permite identificar los apoyos a brindar para los docentes y los esfuerzos por hacer por parte de los niños. Se considera la evaluación como parte del proceso, en donde no se le entrega importancia a los contenidos mecanizados, sino a los componentes del acto lector (Jolibert, Formar niños lectores de textos , 1992).

Además se consideraron diversos aspectos al momento de evaluar, como la disposición emocional del estudiante al momento de realizar la tarea, la motivación que le genera y su seguridad al expresarse, nos permitió mantener una visión generalizada de la evaluación y del estudiante. También se consideró el grado en que la lectura permite evaluar el objetivo que esta persigue, que finalmente se debe cumplir; se evaluó además, el grado en que los estudiantes buscaban y seleccionaban textos pertinentes que les permiten extraer la información necesaria para sus propias construcciones, lo que también nos permitió observar la construcción de significados en base a la utilización de conocimientos previos, el uso adecuado de las señales del texto, integración la información extraída generando resúmenes. Finalmente otro punto importante a considerar al evaluar es la capacidad del estudiante a enfrentar y resolver situaciones complejas o conflictos, así como en utilizar diversos recursos para subsanar problemas o errores de comprensión en los textos leídos (Solé, Estrategias de Lectura , 1992).

Es así como en cada uno de los criterios previamente establecidos consideramos que la intervención resultó contribuir en la educación de los niños y niñas partícipes de este, ya que, además de observar un incremento en los niveles evaluados al terminar la intervención, se observó una disposición considerablemente positiva frente a la lectura y a las actividades desarrolladas, por parte de la mayoría de los estudiantes, lo que a su vez fue ratificado por la comunidad educativa. Además las relaciones que se establecieron con los estudiantes, gracias a esta forma de trabajo constructivo, lograron resultar cercanas y motivantes a la hora de generar espacios de discusión y participación.

En conclusión creemos que mientras mayor autonomía y espacios de expresión se les brinden a los estudiantes mayores construcciones y aprendizaje se irán gestando.

## **IX. Conclusiones**

Durante el trabajo realizado podemos decir que adquirimos experiencias y aprendizajes que nos son significativos y que sin dudas consideramos posibles de replicar, en diferentes contextos y tomando en cuenta las particularidades del mismo.

La acción didáctica desarrollada permitió comprender que las estrategias empleadas, fundadas en un enfoque constructivista del aprendizaje, centrado en el estudiante como actor principal en el desarrollo de sus aprendizajes, cobran relevancia en el aprender haciendo y en lo imprescindible de considerar al estudiante como constructor de aprendizajes y al docente como apoyo, guía y propulsor de los mismos.

La propuesta didáctica nació y se desarrolló desde los intereses de los estudiantes, al ser ellos quienes indicaran sus motivaciones, desde ahí nació la creatividad de los talleres realizados y desde las estrategias empleadas que fueron las elaboradas por Cassany, Jolibert y Solé, quienes plantean que se aprende a leer considerando la lectura como un todo, restándole importancia al concebir el aprendizaje de la lectoescritura como una decodificación y como un sistema mecanizado, lo que apunta al desmedro de la Comprensión Lectora. Dichas estrategias propiciaron espacios de aprendizajes significativos y enriquecedores tanto para los estudiantes como para nosotras como educadoras.

La pedagogía por proyecto permite a los estudiantes ser constructores de significados de manera autónoma, creando aprendizajes a partir de un objetivo claro, gestando y dirigiendo proyectos, fortaleciendo a su vez la autonomía y la responsabilidad. Por otro lado la interrogación de textos permite a los estudiantes utilizar sus conocimientos previos para así construir el significado del texto leído, anticipando contenidos y generando hipótesis que más tardes deberán ser confrontadas con sus pares o con algún texto especializado. Estas estrategias nos permitieron evidenciar en la práctica los avances en la comprensión de texto, y en que fueron los mismos estudiantes los que a lo largo de las intervenciones fueron generando autonomía y motivación al realizar la tarea.

La innovación de esta propuesta estuvo en la capacidad de escucha que como docentes mediadora de los aprendizajes, tuvimos frente a las necesidades de los estudiantes, lo cual hizo que los niños y niñas presentaran placer al realizar las actividades propuestas por nosotras y por ellos mismos, lo que permitió avanzar en sus niveles de comprensión, sin la presión que

significa una calificación o la obligación que se siente frente a las tareas escolares, fue por placer, por el gusto y la motivación de realizar las actividades, porque contaban con una finalidad u objetivo claro por el que trabajar para cumplirlo.

Otro aspecto de gran relevancia es la relación que se puede establecer entre estrategias constructivistas y los contenidos curriculares, ya que los objetivos de ambos se condicen en la práctica solo basta preguntar a los estudiantes ¿Qué quieren hacer? Y escuchar los intereses de los mismos, lo que finalmente promueve o propicia el desarrollo del gusto por la lectura.

Consideramos significativa la interacción establecida con los estudiantes, así como la relación que estos tuvieron en las lecturas trabajadas, ya que no consistieron en obligaciones, ni estaban sujetas a un castigo posterior o incluso a una evaluación sumativa, por ende los estudiantes desarrollaban las actividades con gusto y con mayor facilidad, ya que contaban tanto con el apoyo de sus pares, de otras lecturas y el nuestro. En consecuencia los estudiantes fueron desarrollando el gusto de aprender y el de leer, porque no significó ni para ellos, ni para nosotras, una labor agobiante y obligatoria, ellos proponían la actividad, le entregaban un significado y la ejecutaban. Fueron propulsores de ideas y significados.

Para nosotras realizar esta investigación nos significó un gran proceso de aprendizaje, el cual nos permitió profundizar nuestros conocimientos a través de la práctica, y así ampliar la investigación en el área de la pedagogía por proyectos.

Por otro lado consideramos la intervención como satisfactoria ya que, como se pudo apreciar en el análisis de resultados, gran parte de los estudiantes realizó cada una de las actividades planteadas, participó activamente en las mismas y más importante aún, lograron adquirir o fortalecer el gusto por la lectura, mediante estrategias y lecturas de textos diversos, ya sea de manera independiente o grupal. Los estudiantes lograron encontrar un sentido a su hacer y por lo mismo potenciaron sus habilidades de comprensión lectora.

Esperamos poder difundir los resultados de esta investigación con nuestros colegas docentes de aula, en nuestra futura práctica laboral, ya que son instancias de colaboración que se pueden establecer entre un cuerpo educativo con la finalidad única de construir más y mejores aprendizajes.

Al finalizar la presente investigación podemos concluir, que utilizando un enfoque pedagógico didáctico constructivista es posible escuchar las necesidades de los estudiantes para realizar experiencias de aprendizaje significativo, permitiendo que sean los mismos estudiantes

los constructores de su conocimiento, fortaleciendo así el pensamiento crítico, la autonomía, las relaciones con pares, la resolución de conflictos de manera efectiva, la responsabilidad y por último y significativamente más importante generar o potenciar el gusto por la lectura.

## X. BIBLIOGRAFÍA

- A. Gajardo, A. M. (2009). *Pruebas de Comprensión Lectora y producción de Textos*. Santiago: UC.
- Bischoffshausen, P. B. (2006). *La enseñanza de la lectura y la escritura en el programa. AILEMRev. Pensamiento educativo, Vol 39 N°2*. Santiago: Ediciones UC.
- C. Coll, E. M. (1993). *Constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao .
- Cooper, J. D. (1998). *Como mejorar la Comprension lectora*. Madrid: Visor.
- Fons, M. (2004). *leer para vivir*. barcelona: Grao .
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Grao.
- GARCÍA, N. B. (2011). *Viaje a la lectura*. Santiago.
- Gómez, E. F. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mexico.
- Gómez, M. C. (1992). *Los primeros pasos en la formacion de lectores*. Argentina: Aique.
- Inostroza, G. (2003). *Aprender a formar niños lectores y escritores, Talleres de formación docente*. AMITELA.
- Daniel Cassany, M. L. (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.
- Jolibert, J. (1992). *Formar niños lectores de textos* . Santiago: Dolmen Estudio.

- Jolibert, J. (1993). *Formar niños lectores de textos*. paris: Dolmen.
- Jolibert, J. (1998). *Interrogar y Producir Textos auténticos: vivencias en el aula*. Valparaiso: DOLMEN.
- MINEDUC. (2012). *Bases curriculares Lenguaje y Comunicación 1° a 6° básico*. Santiago.
- MINEDUC. (2012). *Síntesis de resultados en SIMCE de 4° básico*. Santiago.
- Chile, G. d. (1970). *JUNJI*. Obtenido de <http://www.junji.cl>
- Otero, V. y. (2009). *Indicadores para evaluar la comprensión lectora en educación parvularia*. Valparaiso.
- Rodriguez, G. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibem.
- S. Andricaín, F. A. (1993). *puertas a la lectura*. San José, Costa Rica: UNESCO.
- Salazar, S. (2006). *Claves para pensar, la formación del hábito lector*. Síntesis.
- Sandín, M. (2003). *Investigacion cualitativa en educacion, fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Serrano, G. P. (2000). *Modelos de investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Minguet, P. A. (1992). *Constructivismo y Educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Miras, M. (1993). un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En E. M. C. Coll, *Constructivismo en el aula* (págs. 47- 49). Barcelona: Grao.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura* . Barcelona: GRAO.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

## **X.I Anexos**