



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

**LOS PROYECTOS DE AULA: UNA APUESTA EDUCATIVA PARA EL
MEJORAMIENTO DE PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA DE NIÑOS Y
NIÑAS DE BÁSICA PRIMARIA**

MÓNICA OCAMPO GIRALDO

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL
MANIZALES**

2015

**LOS PROYECTOS DE AULA: UNA APUESTA EDUCATIVA PARA EL
MEJORAMIENTO DE PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA DE NIÑOS Y
NIÑAS DE BÁSICA PRIMARIA.**

MÓNICA OCAMPO GIRALDO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
DESARROLLO INFANTIL**

ASESORA

MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL
MANIZALES**

2015

Resumen

Este estudio muestra la incidencia de la implementación de un Proyecto de Aula sobre *mitos y leyendas*, en el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora de estudiantes de quinto grado de básica primaria de una Institución Educativa de la Ciudad de Pereira, bajo una metodología cuantitativa, que permitió comparar los niveles iniciales de los estudiantes, mediante un pre-test y las transformaciones finales con el pos-test, lo que ha evidenciado el avance significativo de los estudiantes a un nivel mayor de comprensión lectora.

Los hallazgos permiten concluir que el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora, requieren la implementación de propuestas pertinentes que partan de los pre-saberes y las experiencias de los lectores en contextos reales de comunicación e interacción que contribuyan realmente a la construcción de aprendizajes, lo cual implica trascender la concepción tradicional sobre los procesos de lectura y escritura.

Palabras clave: Lenguaje, Comprensión Lectora, Proyectos de Aula.

Abstrac

The Classroom Project was an educational investigation aimed at improving reading comprehension processes. It shows the impact of implementing a classroom project about myths and legends, and improving reading comprehension processes of the students in fifth grade from San Nicholas Elementary School in Pereira. The quantitative methodology allowed for a comparison of the initial state of the students, by means of a pre-test, and final transformations in the post-test, which demonstrated the significant progress of students reaching a higher level of reading comprehension

The investigation can be concluded with the research findings to improve the teaching and learning processes of reading comprehension. It requires first a change in the traditional concept we have of reading, To propose and implement relevant applications from background knowledge and experiences of readers in real contexts of communication, these experiences have to contribute to the construction of learning.

Keywords: Language, Reading Comprehension, Classroom Projects.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	8
1. Planteamiento del problema.....	10
2. Antecedentes	13
3. Justificación	17
4. Marco teórico	19
4.1 Perspectivas teóricas sobre el lenguaje	19
4.1.1 Lenguaje como actividad motriz y perceptiva.....	20
4.1.2 La perspectiva cognitiva.....	22
4.1.3 Lenguaje escrito como práctica cultural y social.....	23
4.2 La comprensión lectora desde la perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje	26
4.3 Los Proyectos de aula como alternativa pedagógica para la comprensión lectora	30
4.4. La evaluación de la comprensión lectora	34
_4.4.1 Las pruebas Saber.....	34
_4.4.2.1. Modelo Textual.....	37
_4.4.2.2. Proceso De Lectura.....	37
5. Objetivos	39
5.1 General	39
5.2 Específicos	40
6. Metodología	40
6.1 Tipo de estudio	40
6.2 Diseño metodológico.....	40
6.3 Población y muestra	41
6.4 Hipótesis y variables	41
6.4.1 Hipótesis.....	41
6.4.1.1 Hipótesis de trabajo.....	42
6.4.1.2 Hipótesis nula.....	42
6.4.2 Variables.....	42
6.4.2.1 Variable Independiente.....	42
6.4.2.2 Variable dependiente.....	42

6.5 Técnicas e instrumentos	44
6.5.1 Prueba tipo saber.	44
6.5.2 Cuestionario.....	45
6.5.3 Observación estructurada.	46
6.5.4 Diario de campo.....	46
6.6 Procedimiento.....	46
7. Resultados de la investigación	49
7.1 Caracterización de los Estudiantes	49
7.2 Niveles iniciales de Comprensión Lectora de los Estudiantes.....	49
7.2.1 Evaluación inicial Diagnóstica.	51
7.3 Implementación del proyecto de aula, para el mejoramiento de la comprensión lectora ...	52
7.3.1 Estructura del proyecto de aula.	52
7.3.2 Propósitos del proyecto de aula.	53
7.4 Sesiones realizadas	54
7.4.1 Sesión 1.....	54
7.4.2 Sesión 2.....	55
7.4.3 Sesión 3.....	55
7.4.4 Sesión 4.....	55
7.4.5 Sesión 5.....	56
7.4.6 Sesión 6.....	56
7.4.7 Sesión 7.....	56
7.4.8 Sesión 8.....	57
7.4.9 Sesión 9.....	57
7.5 Evaluación de los niveles de comprensión lectora durante el proceso	57
7.6 Evaluación Final y confrontación de resultados.....	59
7.7 Comparación de resultados	60
8. Discusión y conclusiones	61
9 Recomendaciones	64
Referencias bibliográficas.....	67

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Perspectivas teóricas sobre el lenguaje	24
Tabla 2. Operacionalización de las variables.....	43
Tabla 3. Descripción general de los niveles de desempeño en lenguaje para grados 3° y 5	45
Tabla 4. Distribución de los estudiantes según edad y género	49
Tabla 5. Estándares y procesos articulados en el proyecto de aula	53

Lista de gráficas

	Pág.
Grafica 1. Resultados evaluación diagnóstica	51
Grafica 2. Resultados evaluación durante el proceso	58
Grafica 3. Resultados evaluación final	59
Grafica 4. Comparación resultados obtenidos	60
Grafica 5. Comparativo pregunta por niveles	61

Lista de anexos

	Pág.
Anexo A. Evaluación diagnóstica.....	73
Anexo B. Textos trabajados.....	78
Anexo C. Prueba tipo saber	82
Anexo D. Respuestas	83
Anexo E. Registro fotográfico	90

Introducción

La presente investigación titulada “*Los proyectos de aula: una apuesta educativa para el mejoramiento de procesos de comprensión lectora*”, se desarrolló en el marco del proceso de formación de la Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad de Manizales, con el objetivo de comprender la incidencia de la implementación de una metodología basada en proyectos de aula, como parte de una apuesta o estrategia educativa que contribuyera a mejorar los procesos de comprensión lectora en niños y niñas de Básica Primaria.

El interés por el tema de estudio surgió de la reflexión sobre la práctica educativa de los docentes de básica primaria, para quienes una de las mayores preocupaciones que se genera día a día es la forma de cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área del lenguaje desde interrogantes fundamentales y frecuentes como: ¿Cómo aprenden los niños y las niñas? ¿Qué puedo hacer para mejorar los procesos de comprensión lectora? ¿Cómo puedo innovar? ¿De qué manera cautivo a mis estudiantes? ¿Por qué un método y no el otro? Pese a los múltiples intentos de transformación, aún se siguen presentando dificultades para dar respuesta a estos interrogantes y a la vez, a las nuevas formas de construcción de conocimiento que exige la sociedad actual.

Es frecuente encontrar en la literatura variedad de actividades y estrategias para la integración de la función social y cultural del lenguaje tales como la narración de historias, la hora de la lectura, proyección de videos y películas, los rincones de lectura, a manera de citar algunos ejemplos; encontramos que estas actividades no son suficientes para los estudiantes, ya que en la práctica se reconoce que los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren propuestas didácticas que asuman el lenguaje como instrumento para la relación con el mundo en contextos reales de utilización.

En este sentido, las orientaciones teóricas actuales sobre la didáctica del lenguaje reformulan sus conceptos en torno al sujeto que aprende, el objeto de aprendizaje, el sujeto

que enseña y la interacción entre todos los actores del proceso educativo, en otras palabras integra lo que se conoce como el sistema didáctico (Rincón,1999).

Así pues, para generar procesos de aprendizaje pertinentes es necesario realizar investigaciones contextualizadas donde se hagan evidentes los intereses, inquietudes y necesidades que tienen los sujetos involucrados; asumiendo que en los procesos educativos el estudiante es un sujeto activo que posee experiencias previas las cuales juegan el papel de facilitadoras de los procesos de aprendizaje.

De esta manera, se parte de la revisión de algunas propuestas teóricas referentes a los proyectos de aula (Jolibert, 2002 y Bonilla, 2007) y la comprensión lectora (Solé y Teberosky, 1990; Ferreiro y Teberosky, 1999 y Rincón, 2007) que plantean la idea de que los estudiantes llegan a la escuela con conocimientos construidos sobre los diferentes aspectos de la realidad, por lo cual se hace necesario considerar estos saberes en sus procesos de aprendizaje, acogiendo de esta manera al estudiante como un actor principal y determinante en la construcción de conocimiento.

1. Planteamiento del problema

Tradicionalmente se ha entendido la lectura como un proceso mecánico, de repetición carente de sentido, limitada a procesos de codificación y decodificación que destacan aspectos silábicos y fonéticos, desde el dominio del código alfabético y con actividades orientadas a aprender a decodificar que carecen de comprensión (Colomer & Camps, 1996). Desde esta perspectiva, Saussure (1983) y Chomsky (1973), plantean que leer es un proceso de unión fonética. Así; pareciera que lo importante es descifrar códigos y repetir silabas sin sentido, que aún es evidente en algunos docentes, tal como lo evidencia Solé (1987) en sus investigaciones, las cuales concluyen que en la escuela no se enseña habitualmente las estrategias de lectura, la comprensión lectora frecuentemente está supeditada a la lectura en voz alta, la capacidad de observación y la habilidad para responder preguntas cerradas.

Estas concepciones tradicionales de lectura han logrado permear las prácticas de enseñanza de algunos docentes, lo que ha generado dificultades en la comprensión lectora de los niños, convirtiéndose así en una problemática general, evidenciada en las pruebas nacionales SABER de 3° y 5° (2012), mostrando como resultados que el 43% de los estudiantes se ubica en el nivel mínimo de desempeño y el 21% se encuentran en el nivel insuficiente, es decir más de la mitad (64%) de los estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora de las pruebas, las cuales se basan en las competencias literal, inferencial y crítico intertextual, ya conocidas y fundamentadas desde los estándares básicos de competencias del lenguaje (MEN), por lo que se supone que se debe trabajar en la escuela.

Así pues, las dificultades que presentan los estudiantes de básica primaria en comprensión lectora, parten esencialmente de la falta de contacto con la lectura y la ausencia de estrategias por parte de los docentes para permitir que éstos accedan y se enfrenten positivamente a la lectura y la comprensión (Arango y Sosa, 2008). Los ejercicios de comprensión realizados en la escuela son mecánicos, buscan extraer

respuestas literales y pocas veces trascienden a lo inferencial y crítico. Puede ser debido a la concepción de lectura que tienen algunos docentes, que muchas veces son tradicionales, arraigadas y difíciles de transformar.

Estas evidencias distan de la realidad escolar actual, que demanda, entre otras, prácticas comunicativas del uso real del lenguaje. Tal como lo expresan Arbeláez y Ramírez (2014), al resaltar la "importancia de una perspectiva del lenguaje desde el discurso, que trasciende la mirada del lenguaje como codificación y decodificación de letras, frases y oraciones descontextualizadas; y que por consiguiente, trasciende a enunciados enmarcados en situaciones y prácticas reales de uso" (p.15).

En este contexto, leer se convierte en un proceso de negociación de sentidos que despliega una compleja actividad psíquica para construir múltiples significados (Reyes, 2007) y en consecuencia, el reto de la escuela sería en palabras de Lerner (2001) incorporar a los estudiantes a la comunidad de lectores y escritores, formarlos como ciudadanos de la cultura oral y escrita. Resaltando la importancia del lenguaje no solo en el contexto escolar, sino también en el social, ya que saber leer representa la llave de acceso a la cultura y al conocimiento (Colomer). Desde su función social, es decir desde su uso y función en la vida cotidiana.

Por su parte, León (1991), Joliber (2002) y Teberosky (1992) resaltan la importancia del uso de estrategias lectoras para favorecer la comprensión en los niños en contextos reales comunicativos y la integración de los conocimientos previos en los procesos lectores, que respondan al contexto sociocultural donde está implícito el sujeto que aprende. Pues la idea actual de lectura implica tanto el texto, como el sujeto que lee y su contexto, ya que estos acercamientos y conocimientos sobre otros textos van a enriquecer la comprensión.

A su vez, León (1991) destaca la importancia de los conocimientos previos y el uso de estrategias lectoras para favorecer la comprensión en los niños, reflejando la necesidad de darle sentido y ubicar el conocimiento en un contexto particular que apunte hacia la significancia de los procesos de aprendizaje para lograr el éxito escolar y social.

Todo lo expuesto, invita a pensar propuestas alternativas que contribuyan a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura. La presente investigación tiene como

propósito mejorar la comprensión lectora de estudiantes de básica, a través de la implementación de la metodología de Proyectos de Aula soportada en el uso real y con sentido del lenguaje, promoviendo estrategias de trabajo colaborativo.

En este contexto, el trabajo por proyectos es potente porque admite tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, al igual que sus conocimientos y aspiraciones, lo que permite realizar un trabajo más coherente y significativo. En concordancia con Quintanilla y Calles (2002) quienes asumen que los procesos de aprendizaje de los estudiantes son diferentes y el desarrollo de habilidades y actitudes es individual, cada uno tiene su propio ritmo por lo que la tarea del docente es jalonar hacia la obtención de ciertos resultados del grupo.

Los proyectos de aula constituyen una herramienta potente, tal como lo propone Peña (2006) al mejorar los ambientes de aprendizaje, promoviendo estrategias del trabajo colaborativo, entendidas como una herramienta de interacción. En este sentido, Velasco (2009), muestra que los proyectos de aula contextualizados y significativos en ambientes alfabetizados enriquecidos a través de los cuentos infantiles, favorecen en los niños la comprensión.

Así mismo, Arbeláez y Ramírez (2014), realizan una investigación que da cuenta de la incidencia de una secuencia didáctica enmarcada en un proyecto de aula, en la cual se destacan las fortalezas del proyecto de aula incidiendo positivamente en la comprensión lectora, desde la interacción de los niños y niñas con los textos para comprobar hipótesis y compartir lo que se ha comprendido, para construir conjuntamente una comprensión más elaborada.

Por lo anterior, en el presente proyecto se implementó la metodología de Proyectos de Aula soportada desde el uso real y con sentido del lenguaje, con el fin de mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto de la I.E. San Nicolás en la ciudad de Pereira, y que se sintetiza a través de la siguiente pregunta de investigación ¿La metodología basada en Proyectos de Aula mejora los procesos de comprensión lectora de estudiantes de básica primaria?

2. Antecedentes

Después de conocer el ámbito problémico del presente proyecto de investigación, se procede a presentar a continuación los antecedentes que lo sustentan. Se iniciara dando una mirada internacional, hasta llegar al ámbito nacional y regional. En el contexto internacional, se retomaron los siguientes estudios:

Sepúlveda (2011) realiza una investigación sobre el aprendizaje inicial de la escritura de textos desde la reescritura, se aborda la comprensión de libros de literatura infantil en los primeros años de básica para realizar la reescritura de dichos textos. La hipótesis principal del trabajo es que la actividad de reescribir textos infantiles constituye una herramienta en la alfabetización inicial haciendo un seguimiento de las producciones escritas con dos objetivos fundamentales: descripción de aprendizajes sobre la lectura de textos en niños durante los tres primeros años de primaria y la exploración de procedimientos lingüísticos que utilizaron para establecer equivalencias entre su contexto y los textos fuentes.

Los resultados de la investigación demuestran que los niños escriben textos cada vez más productivos y complejos y con un mayor número de convenciones del sistema de escritura, donde se evidencia la implementación de asuntos pragmáticos, sintácticos y semánticos bien estructurados, gracias a la comprensión profunda de los textos, llevando así a los estudiantes a producir textos con sentido.

La investigación realizada por González (2005), se propuso con el objetivo de mejorar la comprensión lectora de niños de básica primaria, a través de actividades de morfosintaxis y de prosódica orales y escritas, mediante un diseño de pre-test y post-test con grupo control. El estudio concluye, la potencialidad de los cuentos con soporte informático, puesto que parece que una señal visual para marcar el ritmo de la lectura, además de un modelo de expresividad, son componentes que tienen un efecto positivo en la comprensión lectora.

Por su parte Martínez (2009), realizó un estudio de caso de tipo descriptivo explicativo, con el fin de mejorar la comprensión lectora en niños de básica primaria, llegando a la conclusión de que no existe una adecuada promoción de lectura ni en la escuela, ni en el hogar, dado a que el docente no utiliza la metodología en el proceso de aprendizaje de la misma, y no brinda el apoyo adecuado para alcanzar la comprensión lectora, debido al poco tiempo que le dedican a la misma. Por lo que se hace necesario responder a los contextos reales de los niños y sus escuelas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños.

Subia, Mendoza y Rivera (2012) presentan un estudio sobre la influencia del Programa “Mis lecturas preferidas” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do Grado de educación Primaria. El diseño de investigación es experimental con un “Pre Test y Post Test” con dos grupos (experimental y control), cuyos resultados evidencian que se ha logrado incrementar el nivel de la comprensión lectora, en cuanto al desarrollo en las dimensiones literal, inferencial y crítico.

En el contexto nacional, encontramos investigaciones como: La lectura y escritura como procesos transversales en la escuela-experiencias innovadoras en Bogotá- realizada por Velasco (2009), la cual caracteriza el desarrollo de los procesos de lectura y escritura al utilizar estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles, con la participación de 48 estudiantes del nivel preescolar de una institución educativa pública, con edades entre 5 y los 7 años.

El punto de partida de la investigación fue la caracterización de las construcciones iniciales de los niños y niñas alrededor de la lectura y la escritura. En una etapa posterior, se implementaron estrategias didácticas fundamentadas en el alfabetismo emergente que posibilitaron el acercamiento a los cuentos infantiles, a través de la lectura compartida.

La investigación demostró que los niños en ambientes alfabetizados, enriquecidos a través de los cuentos infantiles, avanzan en el conocimiento y producen textos gracias a que se trasciende la tendencia a desarrollar proyectos de Lectura y escritura únicamente en la enseñanza inicial y en el área de lenguaje. El desarrollo de estos procesos generó en el aula modificaciones significativas en las prácticas pedagógicas de los docentes, en los procesos

de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes que participaron en cada uno de los proyectos y en la intervención pedagógica de los maestros con sus estudiantes.

En este sentido, Parrado (2010) investigó los “intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria”. El propósito del estudio consistió en describir los intereses, gustos y necesidades de los niños en el proceso de desarrollo de la lectura a través de la identificación de textos que cautivan a los estudiantes de primero de primaria en el desarrollo de la lectura.

Los hallazgos de este estudio contribuyeron a posicionar las múltiples mediaciones como parte del desarrollo lector de los niños, teniendo en cuenta que la lectura es un proceso social significativo donde el placer, displacer, gusto y goce permiten construir formas más complejas de pensamiento que aportan a su formación como lectores críticos y autónomos, desde un enfoque de dignidad e igualdad de oportunidades.

Esta investigación aportó a la consolidación del Proyecto Institucional de Lectura y Escritura, PILE1, en las instituciones del Distrito Capital, sugiriendo algunas prácticas pedagógicas de mediación para la promoción de la lectura en Primer grado.

En este sentido, Rico (2009) aporta con su investigación titulada: el proyecto de aula una alternativa para el aprendizaje del inglés como segunda lengua. El objetivo de esta investigación fue promover el uso del inglés en los estudiantes de primaria, mediante la intervención de corte constructivista, situada en la pedagogía por proyectos, como un trabajo que parte de los intereses de los niños. Durante el desarrollo del proyecto de aula el inglés fue utilizado con un propósito real de comunicación y brindó herramientas tanto al docente como a los estudiantes para avanzar en el proceso de la escritura, lectura y la comunicación oral, al contextualizarla y volverla parte importante del proceso de aprendizaje en el aula. La propuesta tuvo como elementos principales: la concertación de rutinas de lectura, espacios de escritura espontánea, y la pregunta como medio de reflexión.

Arango y Sosa (2008) investigaron sobre la “comprensión lectora de textos argumentativos en niños de quinto grado de educación básica primaria”, con el objetivo de diseñar, implementar y evaluar un programa de estrategias didácticas con énfasis en el análisis de la superestructura textual de textos argumentativos. Los aportes de esta investigación se enfocan en el estudio de la comprensión lectora de los textos

argumentativos, contribuyendo al desarrollo de las habilidades comunicativas que facilitan procesos de aprendizaje en los estudiantes, mediante el fortalecimiento de competencias argumentativas.

Esta investigación también arroja recomendaciones y conclusiones para que los docentes mejoren las prácticas en sus aulas, repensando los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la comprensión lectora de los textos argumentativos.

En el ámbito regional encontramos investigaciones como la realizada por Nieto y Carrillo (2013) titulada incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos en niños y niñas de grado primero, la cual se convierte en un referente importante para la implementación en el aula de propuestas novedosas y pertinentes que contribuyen a mejorar la comprensión lectora en los estudiantes.

Los autores concluyen que la secuencia didáctica con enfoque comunicativo, que implementa la re-narración como estrategia, mejoró significativamente la comprensión lectora de textos narrativos en niños y niñas, ya que brinda un contexto real de aprendizaje, promoviendo la interacción y utilizando el lenguaje de acuerdo a los usos verbales y no verbales que exigieron los diferentes actos comunicativos puestos en juego. La investigación le permitió a los docentes reflexionar acerca de sus prácticas tradicionales en la forma de evaluar y enseñar, constituyéndose la re-narración en una valiosa herramienta para valorar procesos y mejorar la comprensión lectora de textos narrativos.

El estudio realizado por Bedoya y Gómez (2014), titulada Incidencia de una secuencia didáctica basada en el análisis de las estructuras organizacionales del cuento en la comprensión lectora de los estudiantes del grado transición, permitió evidenciar que la comprensión lectora mejoró significativamente, además de fortalecer el trabajo colaborativo entre pares, y entre maestros-estudiantes, propiciándose el diálogo, el debate y la negociación, aspectos fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta secuencia didáctica diseñada para esta investigación puede ser tomada como modelo para que otros docentes planteen sus propias propuestas de intervención y evaluación, por ser una herramienta de gran valor para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos.

Y finalmente Arbeláez y Ramírez (2014), realizan una investigación que da cuenta de la incidencia de una secuencia didáctica enmarcada en el proyecto de aula “Los amigos especiales”, relacionada con los procesos de comprensión lectora en niños y niñas de preescolar. Para lograr este propósito se trabaja un diseño Cuasi experimental de un grupo con Pre test y Post test, en la que se trabajan las dimensiones del enfoque discursivo-interactivo: situación de comunicación y superestructura del texto narrativo.

Los resultados obtenidos permiten apreciar las fortalezas de la incidencia de la secuencia didáctica en la comprensión que logran los estudiantes frente a los textos narrativos, a consecuencia de permitir desde un enfoque discursivo, la interacción de los niños y niñas con dichos textos. Planificar con anterioridad cada sesión con propósitos de lectura, tales como leer para obtener información que se requiere en el objetivo de enseñanza – aprendizaje para comprobar hipótesis, compartir lo que se ha comprendido para identificar las exigencias de enunciación, exigencias textuales como la superestructura quinaria de los textos, entre otros.

Después de revisar diversas investigaciones tanto desde la comprensión lectora como desde las propuestas de aprendizaje mediante proyectos de aula o secuencias didácticas, los avances demuestran la potencialidad que tienen los proyectos de aula en el aprendizaje de los estudiantes, ya que parten de sus intereses y se articula a su contexto, mediante los usos reales del lenguaje.

3. Justificación

“Leer representa la llave de acceso a la cultura y al conocimiento, convirtiéndose en un tema de interés social” (Colomer, 1997, p.6). Desde esta perspectiva la lectura cobra importancia, no solo en el ámbito escolar, sino también en el social, por lo que su enseñanza no debería ser exclusivamente en el área de lenguaje, sino configurarse en un proceso interdisciplinar.

En este sentido, “Un buen lector hoy no es aquel que asimila mucha información, es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el

texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información” (Pérez, 2003, p. 9), convirtiéndose así la lectura en un “acto interactivo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que se proporciona en el texto como de los conocimientos del lector (Colomer, 1997, p.9).

Estos planteamientos demuestran la importancia del proceso de lectura para la interacción de los estudiantes en todos los ámbitos de su vida, por su atribución de significado y la capacidad de leer y representar nuevos mundos con miras a elaborar una nueva visión de la realidad. Por tanto, para lograr desarrollar procesos de lectura pertinentes en la escuela desde prácticas sociales reales, es necesario cambiar la concepción que se tiene de lectura, desde la perspectiva de la comprensión, en la cual se tienen en cuenta los conocimientos, experiencias y el rol activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Dado que la lectura es un proceso sumamente importante que atraviesa todos los ámbitos de interacción, trasciende la escuela y se convierte en una actividad cotidiana. “De esta manera, abordar la lectura con miras a la formación de ciudadanos activos se relaciona con las oportunidades que se abren en la escuela para comprender y participar de prácticas sociales de lectura” (Pérez, Roa, & Ramos, 2009, p.37).

Por consiguiente, es importante diseñar e implementar propuestas de intervención que contribuyan al mejoramiento de la comprensión lectora, lo que demostrará a los docentes la pertinencia de dichas propuestas y así se logre impactar las prácticas de enseñanza, que se verán reflejadas en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Es así que surge la relevancia de la presente investigación como estrategia didáctica, que se focaliza a través de la metodología de Proyectos de Aula, encaminada a fortalecer la comprensión lectora como aspecto sustancial para mejorar la capacidad interpretativa de los estudiantes en las diversas áreas del conocimiento, reconociendo a lo largo de su ejecución la multiplicidad de formas que tiene consigo el acto lector.

Esta investigación es de vital importancia en todos los contextos educativos, donde las prácticas cotidianas del lenguaje se muestran desarticuladas y se desconocen las características de los niños y las niñas que se encuentran en las aulas de clase. Así los hallazgos y resultados de este estudio podrían convertirse en un camino para la construcción de propuestas innovadoras de enseñanza y aprendizaje del lenguaje en el contexto escolar, aportando de esta manera a mejorar los procesos de comprensión lectora desde la interacción de los niños con diferentes textos, mostrando como los proyectos de aula pueden ser una propuesta potente que da sentido y significado a los procesos y que permiten transformar tanto las prácticas de aula de los docentes como las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

4. Marco teórico

4.1 Perspectivas teóricas sobre el lenguaje

El lenguaje es considerado como uno de los logros fundamentales y principales en la evolución humana en tanto es determinante en la constitución cultural y social de la sociedad. El estudio del lenguaje concita el interés primordial de diferentes disciplinas tales como la lingüística, la psicología, la antropología, la sociología, entre otras. Cada una de ellas abordando aspectos particulares que permiten conceptualizaciones y aportes a su campo de estudios.

Acogiendo de manera general lo planteado por el investigador español Cassany (1999), podría entenderse el lenguaje como la “capacidad de convertir la experiencia humana de la realidad en significación” (p.80), puesto que a través de él las personas se relacionan con su mundo, consigo mismo y con los otros, constituyendo sujetos activos en una sociedad de cambio constante.

Esta mirada sobre el lenguaje implica que aparte de la función comunicativa que usualmente se le atribuye, el lenguaje juega un papel fundamental en la configuración del universo simbólico y cultural de los sujetos; en otras palabras, cumple una función de significación a la realidad. De esta forma el lenguaje se entiende como el proceso de

construcción de sentido relacionado con las interacciones que se establecen con los demás, y en general, la inmersión en la cultura (Rincón, 2007)

Vigotsky (1988) brinda al lenguaje una función simbólica, porque para él, las palabras son símbolos que representan objetos. La conceptualización del autor sobre el lenguaje, ha producido un interés renovador en el tema, al proponer el origen y la naturaleza social del lenguaje, visibilizando algunas implicaciones, como el reconocimiento del lenguaje como un producto cultural que involucra la historia de una sociedad, donde el sujeto utiliza su lenguaje como representación del mundo, para darle sentido con propósitos definidos. Por tanto se puede decir, que actualmente, la mirada sobre el lenguaje se centra en la función social que éste posee, dándole valor al sentido pragmático y su uso con sentido. Sin embargo, algunos de los modelos culturales, entendidos como ideas, apreciaciones y directrices para comprender el lenguaje, demuestran que no siempre este ha sido considerado desde esta perspectiva. A partir de la aparición del sistema alfabético en la Grecia Antigua, han surgido distintas concepciones sobre el lenguaje escrito (Céspedes, 2012).

Para las pretensiones de la presente investigación se presentan tres grandes concepciones que agrupan, de manera sistemática, un conjunto más o menos coherente de estos modelos; la primera tiene que ver con el lenguaje como actividad motriz y perceptiva; la segunda está relacionada con el lenguaje como un proceso mental; y la tercera concibe el lenguaje como práctica social y cultural, en palabras de Solé y Teberosky (1990), tres perspectivas: La perspectiva conductista, la perspectiva cognitiva y la perspectiva constructivista respectivamente.

4.1.1 Lenguaje como actividad motriz y perceptiva.

El grupo de concepciones que considera el lenguaje como producto de una actividad motriz y perceptiva está constituido por los modelos en los que se privilegia la codificación y decodificación. Algunos de los antecedentes que pudieron dar origen a esta concepción se encuentran en autores que no diferenciaban claramente entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral, por lo que no era necesario reconocerlo como un proceso que requería

atención especial. Por ejemplo, Aristóteles (1983, Citado por Olson, 1998, p. 23) afirmaba que “las palabras escritas son los signos de las palabras habladas. Aceptar que casi todo lo que se dice se puede escribir y todo lo que se escribe se puede leer en voz alta, es la expresión que apoya esta idea, también aceptada por autores como Saussure (1980) y Bloomfield (1993)”.

Por su parte, durante la Edad Media el lenguaje escrito se limitó a la traducción, estudio y aplicación de textos clásicos. Entonces leer se limitaba a la repetición de un texto que no se podía, ni se debía interpretar de manera diferente a la “interpretación oficial”. Es más, leer era simplemente decodificación sin comprensión. El texto poseía un carácter de objetividad intrínseca, lo que derivaba en una lectura repetitiva; todo esto influido principalmente por la iglesia católica que pretendía transmitir “la” interpretación correcta sobre el libro sagrado y no permitía otras interpretaciones.

En la actualidad, los planteamientos más cercanos a esta concepción se enmarcan en el *conductismo*. Según esta perspectiva teórica leer y escribir se reduce al desarrollo de habilidades perceptivas y motrices para la codificación y decodificación. En su texto *Verbal Behavior* Skinner (citado por Ribes y Iñesta, 2008) presenta una extrapolación de los principios del condicionamiento operante para explicar el lenguaje como conducta, aunque el autor presta especial atención al habla como modo dominante de la conducta verbal.

La lectura desde esta concepción es vista como la asociación de unos grafemas con unos determinados fonemas para llegar a un significado (Rincón, 2007); leer es la “extracción” de la información de un texto, es un fenómeno observable en el que la función del lector es decodificar. Lo importante en esta concepción es en primer lugar, el reconocimiento de las palabras, puesto que es el texto en sí mismo portador de significado. Esto quiere decir que, el papel del lector se reduce a extraer el sentido, la información que hay en el texto.

Del mismo modo, este enfoque se adscribe a una “epistemología dualista y objetivista, ya que el lector y el texto se consideran entidades independientes; se relaciona con una ontología realista puesto que existe un texto-objeto que porta conocimiento que tiene un

lugar en el texto; y presenta un modelo jerárquico-lineal que va de lo simple a lo complejo” (Dubois, 1987, p.10)

En esta perceptiva lo principal resulta siendo la lectura para desarrollar la memoria a corto plazo y poder reproducir las letras de las palabras y poner en correspondencia las unidades gráficas con las sonoras.

4.1.2 La perspectiva cognitiva.

Esta perspectiva continua con los estudios de los temas que abordaba el conductismo, pero incluyendo los procesos mentales. A diferencia de los que propone el conductismo, “el cognitivismo sostiene que en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura intervienen dos subprocesos que implican procesamiento del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de palabras” (Teberosky, 1980, p.43).

Lenguaje como proceso cognitivo. Según Solé y Teberosky (1990) dentro de esta concepción se propone la existencia de fases o etapas en el proceso de lectura:

La primera fase consistiría en la logográfica, la segunda la alfabética y la tercera la ortográfica. La primera de ellas, consiste en el reconocimiento global y selectivo de las palabras sin analizar sus componentes gráficos o sonoros; en la segunda fase, la alfabética, los niños ya conocen las letras con sus nombres y empiezan a adquirir una conciencia fonética al inicio y al final de las palabras; en la tercera fase, la ortográfica, se logra la asociación sistemática entre la secuencia de letras y las constituyentes fonológicos de la palabra.

Planteamientos posteriores visibilizan el lenguaje como el proceso de comprensión - qué creo que se va a decir, qué sé sobre eso, cómo lo dice, por qué, y a mí cómo me parece lo que dice-. Se señala también que aunque la composición de textos y la comprensión lectora sean procesos diferentes, existen relaciones entre ambos, puesto que son procesos de construcción de significados, por ejemplo, el papel de los conocimientos previos y el pensamiento estratégico que se exige para la resolución de un problema.

En cuanto a la lectura, podría afirmarse que la concepción de la lectura como proceso cognitivo presenta algunas coincidencias con la concepción de la lectura como proceso interactivo propuesto por Dubois (1987) al incorporar elementos de la psicología cognitiva para la explicación del proceso de lectura. Específicamente, introduce la teoría de los esquemas, entendiendo el esquema como una estructura cognitiva creada a partir de la experiencia previa de una persona. Según esta teoría, la lectura es el proceso por el cual el lector trata de encontrar los esquemas adecuados para explicar el texto.

La perspectiva cognitiva aportó elementos importantes para la comprensión de los procesos de lectura y escritura, pero luego figuraría una tercera concepción que entraría a considerar que aparte de la comprensión, es necesario tener en cuenta que el lenguaje permite representar situaciones y apropiarse de un código culturalmente relevante para la participación social, por ello el lenguaje se constituiría sobre todo como una práctica social y cultural.

4.1.3 Lenguaje escrito como práctica cultural y social.

Esta concepción, enmarcada en la perspectiva constructivista, no desconoce el papel que juegan los procesos mentales en la lectura, pero incorpora además las dimensiones histórica, evolutiva y social.

Uno de los precursores de esta concepción fue Hymes (1996), quien introduce la noción de competencia comunicativa referida al uso del lenguaje en actos de comunicación concreto, particular, social e históricamente situado, lo que implica una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos sociales y culturales juegan un papel fundamental en los actos comunicativos.

Para el autor, la competencia comunicativa incluye el reconocimiento de qué, cuándo, cómo, con quién, dónde y en qué forma hablar, es decir, la capacidad de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros; encierra además actitudes, valores y motivaciones, así como, las características y usos de la lengua y su interrelación con otros códigos de conducta comunicativa. Los planteamientos de este autor influyeron en las prácticas pedagógicas

sobre el lenguaje, que a partir de allí se orientarían hacia los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación.

Otros trabajos como los de Ferreiro y Teberosky (1999) aportarían al cambio de concepción, al afirmar que la lectura es una de muchas formas de actividad humana que procura la consecución de un objetivo particular. Para estas autoras, los niños y niñas poseen saberes sobre la lectura antes de la escolaridad, aunque sus hipótesis no correspondan con el sistema convencional. Según los resultados de sus investigaciones, el proceso de construcción del sistema de lectura se va desarrollando a través de diferentes periodos que van desde la distinción icónico/no icónico hasta la fonetización de la lectura.

Esta distinción plantea la idea de que aún antes de la entrada a la escuela, los niños exploran objetos portadores de textos, como libros, empaques, sobre los cuales va construyendo un conocimiento. Estas interacciones son mediadas por hipótesis que enfrentan al sujeto a la lectura y lo que ella representa y se “van construyendo a partir de la observación de las prácticas socioculturales que los usuarios de la lengua realizan con los textos (y por esto, no todos avanzan al mismo ritmo), es decir, es mediada por la confrontación con las concepciones de los otros, es una construcción intersubjetiva” (Rincón, 2007, p.3).

La siguiente tabla, sintetiza las perspectivas descritas:

Tabla 1. Perspectivas teóricas sobre el lenguaje

Lenguaje escrito como actividad motriz y perceptiva			
Lectura			
Conceptualización	Rol	Función	Proceso
Leer es recitar un texto en voz alta.	Quien descifra el código.	Para descifrar el código.	Decodificando los signos escritos.
Leer es acceder a un texto a través del descifrado.	Quien reproduce de manera fiel “lo que dice” el texto.		Relacionando cada letra con su sonido.
Leer es reproducir lo que el texto dice.			Decodificando y reproduciendo lo que

dice el texto.

Lenguaje escrito como proceso cognitivo

Lectura

Conceptualización	Rol	Función	Proceso
Es procesar información de manera secuencial y jerárquica.	Quien posee un sistema cognitivo que puede procesar información escrita.	Para resolver un problema que se presenta en una situación específica.	Se lee a través de procesamientos “hacia arriba” y “hacia abajo” de la información del texto.

Lenguaje escrito como práctica social y cultural

Lectura

Conceptualización	Rol	Función	Proceso
Interpretar un texto en un contexto.	Quien hace parte de un sistema cultural y establece un diálogo con el autor.	Para intercambiar significados.	Estableciendo un diálogo con el texto en una situación particular.

Fuente: Elaboración propia

En consecuencia los procesos de lectura son desarrollados por los niños y niñas en sus experiencias cotidianas e influyen decisivamente en sus aprendizajes posteriores. Desde pequeños, los niños y niñas comienzan a preguntarse por el lenguaje y a construir conocimiento sobre él a través de los intercambios que establecen con los espacios donde interactúan. Los aprendizajes sobre el lenguaje incluyen no solo las situaciones donde el niño escribe y lee sino también la lectura, la escritura y el habla sobre la lectura y la escritura en la que están inmersos; por lo que es importante conocer la historia social de alfabetización de cada niño cuando ingresa a la escuela.

En síntesis, puede afirmarse que dentro de la concepción del lenguaje escrito como práctica social y cultural:

- La interacción social es necesaria para la adquisición del lenguaje.
- Leer no es descifrar, sino construir sentido a partir de signos gráficos y de los esquemas de pensamiento del lector.
- La lectura y la escritura son herramientas culturales que no se restringen al espacio escolar.

Desde esta concepción la enseñanza debe ir al encuentro de diferentes conocimientos de los niños ofreciendo situaciones reales de uso del lenguaje. Las propuestas metodológicas deben entenderse no como una imposición desde afuera, sino como una ayuda al proceso de construcción del niño en el contexto de prácticas culturales que promueven el aprendizaje (Solé y Teberosky, 1990).

4.2 La comprensión lectora desde la perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Específicamente el proceso de comprensión lectora se enfoca hacia la construcción de significados a través de todas las formas -códigos y símbolos-, que son producto de complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se desenvuelven los sujetos en relación constante con el lenguaje.

Es así como, Hymes (1996), propone una *competencia comunicativa*, que se refiere al uso del lenguaje en actos comunicativos particulares, concretos y sociales, introduciendo una visión del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales son de suma importancia en los actos comunicativos.

Para las interpretaciones de los contextos de realidad que integran este trabajo investigativo se retomarán las orientaciones planteadas en los lineamientos curriculares de lengua castellana para los procesos de comprensión lectora, enmarcadas en el eje referido a los procesos de *interpretación y producción de textos*, el cual apunta al fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes para comprender, interpretar, analizar y producir textos según sus necesidades comunicativas.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (1998) plantea este eje para abordar la comprensión de textos considerando que se pueden pensar en tres tipos de procesos:

Proceso referido al nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, la presencia de microestructuras y macro estructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos.

Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto. En este nivel se ponen en juego básicamente las competencias gramaticales, semánticas y textuales.

El segundo proceso referido al nivel intertextual que tiene que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos, es decir la presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales. En el trabajo sobre este nivel se pone en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria.

El tercer proceso, se relaciona con el nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tiene que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos. En el trabajo sobre este nivel se pone en juego, especialmente, la competencia pragmática (MEN, 1998)

En el contexto normativo de la Lengua Castellana, *leer* se constituye como un proceso mental complejo donde hay intercambio de tres personajes: el lector, el escritor, y el texto; estos tres elementos construyen el significado que se hace a partir de la información del sujeto (conocimientos previos), y la información que el texto brinda. Este trabajo se desarrolla a partir de estrategias de *antes*, *durante* y *después* de la lectura, momentos en los cuales van acompañados de preguntas inferenciales, literales, crítico-intertextuales, de anticipación y predicción; que le permiten al estudiante encontrar datos que están escondidos dentro del texto, además estas preguntas resultan propicias para evaluar el proceso de comprensión lectora, donde el lector, en este caso el estudiante, elabora un significado de su interacción con el texto y este significado se relaciona con sus experiencias; verificando de esta manera cómo está siendo entendido e interpretado el contenido que el texto presenta.

De manera concisa cada una de las estrategias y preguntas sobre el proceso de comprensión lectora, se plantean en tres momentos (Solé, 1997):

- **Antes:** Tiene como elemento principal *la anticipación*, referida a la capacidad del estudiante para enunciar algunos aspectos del texto antes de leerlo con el fin de empezar a formular algunas ideas de lo que va a conocer, despertar interés y

centrar la intencionalidad del texto, además contiene la *predicción* relacionada con advertir previamente eventos que se van a presentar en el texto.

- **Durante:** Corresponde a la formulación de interrogantes y cuestionamientos relacionados con el texto que se está leyendo; con estas preguntas se busca que los estudiantes piensen acerca de los aspectos que el texto va a presentar y tenga una mirada crítica de los contenidos.
- **Después:** Tiene que ver con la enunciación de diferentes interrogantes y cuestionamientos relacionados con el texto que se ha leído.

En este estadio se emplean preguntas dirigidas a los siguientes niveles de comprensión lectora:

Nivel Literal: Estas preguntas tienen su respuesta literal en el texto; es decir, se encuentra escrita en alguna parte y para encontrarla es necesario volver al texto varias veces.

Nivel Inferencial: Las respuestas a estas preguntas no están implícitas en el texto y por tanto es necesario deducirlas teniendo en cuenta el contenido presentado.

Nivel Crítico-intertextual: El objetivo de estas preguntas es permitir al estudiante adoptar una posición frente a los contenidos o problemáticas que el texto le ha generado.

En este momento se realiza el análisis de los elementos que componen el texto, desde el enunciador, el enunciado, las claves del texto, las ideas y contenidos, acudiendo necesariamente a la relectura, la detección de marcas textuales y la recreación del texto.

Una de las exponentes que nutre teóricamente las orientaciones hacia la construcción de estrategias pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje en los grados iniciales y Básica Primaria, es la autora francesa Jolibert (2002), quien ha dedicado los últimos años a la investigación sobre la comprensión y producción textual de niños en el aula y sobre la manera como se enfrentan a las diferentes situaciones comunicativas, enfoque que privilegia la presente investigación.

Estos aportes se basan principalmente en los fundamentos teóricos del constructivismo, el aprendizaje significativo, la sociolingüística y la lingüística textual, contextualizados en

el acto de interrogar el mundo para luego comprender y producir textos (Jolibert, 2002), lo que contribuye al desarrollo auténtico de la comunicación en contextos de significación y realidad. Desde esta perspectiva de construcción el educador asume un rol de facilitador, que genera andamiajes desde sus propuestas metodológicas y desde los espacios significativos, innovadores, creativos y reales de comunicación sobre el uso del lenguaje; además de ser un facilitador también debe asumir la actitud de transformador, a partir del auto-cuestionamiento de su hacer, proponiendo nuevas alternativas para lograr el cambio en los procesos frustrados y tortuosos que se relacionan con la lectura y la escritura.

Desde esta perspectiva Jolibert (2002, citada en Patiño, 2013, p. 63) propone que leer es:

Un acto complejo en el cual la comprensión se sitúa en la intersección entre -el conocimiento del funcionamiento mismo del acto léxico y de los procesos de lectura, - el conocimiento lingüístico de la lengua escrita, -los intereses, tensiones e interrogaciones de los estudiantes frente a el encuentro con el lenguaje, -el aspecto global del texto, poniendo en la cabeza lo que tiene sentido para los niños.

...Leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, a un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario, un panfleto, etc., en el momento en que tenemos verdadera necesidad, en una situación precisa.

Jolibert (2002) hace un llamado a la participación activa de los educadores en todo el proceso educativo, generando responsabilidades a los estudiantes sobre su aprendizaje, sobre su capacidad para actuar, discutir, decidir sobre el medio en el cual se desenvuelven día a día, sin desconocer a los otros y los aportes que estos realizan desde la cooperación para la construcción del conocimiento; es claro que el sentido de la comprensión del texto no está sólo en el dominio semántico, lingüístico y pragmático de los signos, palabras e ideas que contiene un texto, sino en la cotidianidad de la vida escolar, de la vida familiar y de la interacción con los pares; convirtiendo el acto de enseñar en espacios reales y placenteros para la construcción de estrategias y herramientas propias de aprendizaje.

Estas transformaciones surgen gracias al abandono de la decodificación¹ lineal y regular que parte de la primera palabra y de la primera línea para terminar en la última palabra de la última línea, de lo fonético-silábico, como la propuesta del texto tradicional Nacho lee, a la búsqueda de información en todos los textos que lo rodean desde etiquetas hasta anuncios publicitarios, dando prioridad al texto completo y no a la palabra o sílaba. Desde lo contextual y cotidiano el docente desarrolla estrategias de pensamiento para la construcción de la lectura y la escritura.

Se constituye así una apuesta hacia un enfoque global que priorice la construcción de sentido, partiendo del contexto en el cual los escritos son encontrados, este sentido subyace en los conocimientos previos, en las predicciones, en las deducciones, en las hipótesis y anticipaciones que realizan constantemente los estudiantes. También este sentido global surge de las claves que el texto brinda, como son las ilustraciones, colores, formas, hologramas, estructura, formato, entre otras; aquí la lectura es realizada por los estudiantes y posteriormente se realiza la confrontación del texto experto con sus propias construcciones, no para validar sino para enriquecer el proceso.

De esta forma se configura una ardua labor por parte del maestro para proponer proyectos que interesen e involucren a los estudiantes para seleccionar diferentes tipos de textos, no sólo narrativos - mitos, fábulas, y cuentos-, como por ejemplo afiches, poemas, recetas, textos instruccionales, historietas, crónica, artículos científicos, artículos en línea, infografías, entre otros, que permitan acceder a una riqueza textual para generar cambios en la forma como se acercan los estudiantes a la lectura y la escritura, en la organización del pensamiento y en el significado que le atribuyen al mismo.

4.3 Los Proyectos de aula como alternativa pedagógica para la comprensión lectora

¹Decodificación: En el contexto de la lectura se refiere a la unión de letras para convertirlas en sílabas y a la vez la unión de sílabas para convertirlas en palabras, hasta llegar al párrafo. Realizando siempre combinaciones a nivel fonético.

La metodología de proyectos de aula se sustenta en los modelos pedagógicos socioconstructivistas, donde la escuela se constituye como el escenario propicio en el cual se impulsan acciones encaminadas a mejorar y fortalecer los procesos de comprensión lectora, escenario que a su vez se concretiza en el aula de clase, mediante la promoción de estrategias que se desarrollan dentro de los proyectos que se conciben en el ámbito educativo.

Los proyectos educativos pueden tener clasificaciones diversas. De acuerdo con Chau, Lleras y Velásquez (2004), se pueden reconocer: Proyectos de aula, institucionales y comunitarios. Los proyectos institucionales permiten que varios cursos o grados participen activamente en la resolución de problemas o la atención de necesidades que involucren a la institución. Los proyectos aula pueden tener estrategias que van desde lo más puntual hasta lo más global. Y los comunitarios involucran a toda la comunidad educativa y puede adelantar proyectos de servicio social (p.71)

Para los propósitos e intereses de la presente investigación, se entenderán, como lo plantea Bonilla (2007) los proyectos de aula como la construcción colectiva que hace el maestro con sus estudiantes a partir de un problema o interés que surge del grupo y genera una variedad de acciones en donde la interacción social y el reconocimiento del contexto sociocultural son el fundamento para la construcción y reconstrucción de nuevos saberes y que tienen por finalidad llevar al estudiante a realizar algo concreto, real y práctico; por tanto, es un método especialmente activo en que se establece una tarea específica que se ha de seguir.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Chau, Lleras y Velásquez, 2004):

Los proyectos de aula permiten trabajar cualquier temática y competencia de cualquier área, planteándola como un problema a resolver. Estos proyectos pueden surgir de los intereses de los estudiantes y de sus necesidades, pueden desarrollar una temática específica o integrar contenidos de varias áreas, girar en torno a la vida cotidiana de los estudiantes o al desarrollo de competencias en lenguaje, matemáticas o ciencias (p.71).

En este sentido, los proyectos de aula son por excelencia articuladores del modelo pedagógico constructivista; ya que ve al sujeto como un ser cognoscente, como un ser que participa activamente en el proceso de adquisición de conocimiento. Algo fundamental de este modelo es que toma en cuenta tanto los aspectos cognitivos, como los afectivos y sociales; cuestión que es muy importante si se considera la educación como un proceso global e integral y no meramente formativo.

Sumado a lo anterior, podemos identificar diferentes tipos de proyectos de aula relacionados a:

- **Realización:** Comprende las convivencias, visitas, exposiciones; entre otros.
- **Estudio:** Tienen que ver con la necesidad de dar respuesta a grandes interrogantes; como por ejemplo: ¿Por qué se nos caen los dientes a los 6-7 años? O en la necesidad de profundizar un concepto.
- **Investigación:** Involucra encuestas, entrevistas y todos los medios y herramientas que corresponden a la búsqueda de información.

El abordaje de los proyectos de aula permite desarrollar aspectos relevantes y pertinentes en el ámbito escolar tales como:

- Dar sentido a las actividades del curso, las que adquieren significado para los niños ya que responden a las necesidades y han sido planificadas para ellos.
- Ayudar a los estudiantes para que organicen su trabajo escolar, jerarquicen las tareas, las definan, tomen acuerdos, ejecuten, busquen información, entre otras.
- Permitir a los estudiantes poder tomar sus propias decisiones, asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas.
- Permitir a los estudiantes realizar un trabajo cooperativo, favoreciendo las relaciones intergrupales incrementando la socialización y autoestima.
- Facilitar la apertura de la escuela hacia la familia, el barrio, la comunidad; sobre la base de una red de comunicaciones y acciones.

Finalmente, en consonancia con lo postulado por Jolibert (2002), los proyectos de aula presentan las siguientes fases:

- *Planificación del proyecto - elección del tema -* : se lleva a cabo con los estudiantes como primer punto, permite hacer explícitos tanto los intereses, las inquietudes, los procedimientos y llegar a compromisos que impliquen la negociación y la búsqueda del consenso para poder construir un plan futuro, dentro de este es fundamental la participación de todos desde la preparación del proyecto.

- *Realización de las tareas necesarias - Estrategias didácticas y metodológicas -* : se lleva a cabo con los estudiantes como primer punto, permite hacer explícitos tanto los intereses, las inquietudes, los procedimientos y llegar a compromisos que impliquen la negociación y la búsqueda del consenso para poder construir un plan futuro, dentro de este es fundamental la participación de todos desde la preparación del proyecto y atiende a las necesidades propias y puntuales de la población.

- *Culminación del proyecto-formas de socialización-*: es fundamental explorar diferentes formas de socializar los procesos para poder compartir, comunicar y presentar públicamente lo que se aprendió.

- *Evaluación del proyecto mismo-evaluación-*: se analizan los objetivos, la responsabilidad, la solidaridad y la cooperación en el logro de los objetivos.

- *Evaluación de los aprendizajes y sistematización la evaluación:* es permanente se hace durante el desarrollo del proyecto y la final se hace sobre los aprendizajes logrados con el proyecto.

Para finalizar es pertinente decir, que los proyectos de aula hacen una ruptura en las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, ya que permiten a los estudiantes involucrarse, aportar y responsabilizarse de sus propios aprendizajes.

4.4. La evaluación de la comprensión lectora

4.4.1 Las pruebas Saber.

El diseño y construcción de los exámenes SABER se realiza sobre la base de las especificaciones de cada prueba. Estas determinan con exactitud en qué consisten las competencias que se evalúan y cómo se evalúan. Son diseñadas por el ICFES junto a equipos de expertos en cada área. Las especificaciones se desarrollan siguiendo el modelo basado en evidencias. De acuerdo con este modelo, en las especificaciones se formalizan, primero, las afirmaciones sobre las competencias que posee un estudiante dado su desempeño en la prueba. Luego, se describen las evidencias que sustentan cada una de las afirmaciones. Por último, se describen las tareas que se le pide realizar al evaluado para obtener las evidencias que dan sustento a las afirmaciones. De esta manera, la elaboración de las especificaciones garantiza una completa comparabilidad de los exámenes que se construyan a partir de ellas.

La prueba de Lectura crítica:

Esta prueba evalúa las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados. Se espera que los estudiantes que culminan la educación media cuenten con una comprensión lectora que les permita tomar posturas críticas frente a diferentes tipos de texto. Competencias de lectura crítica La prueba de lectura crítica evalúa tres competencias que recogen, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para leer de manera crítica: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido.

Las dos primeras competencias se refieren a la comprensión, ya sea a nivel local o global, del contenido de un texto, y la tercera a la aproximación propiamente crítica frente a este. Ahora bien, estas competencias se evalúan mediante textos que difieren en su tipo y propósito. Esto se debe a que, si bien la lectura crítica de todo texto exige el ejercicio de las competencias mencionadas, estas se ejercitan de diferentes maneras en función de las

características particulares del texto de que se trate. A continuación se explica en qué consisten las tres competencias mencionadas:

A. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto. Esta competencia consiste en la capacidad de comprender el significado de las palabras, expresiones y frases que aparecen explícitamente en el texto. Su evaluación no indaga por conocimientos propios de la gramática, pero sí por la comprensión de las relaciones semánticas que existen entre los diferentes elementos que constituyen una frase. En ausencia de esta competencia, no es posible contar con las dos siguientes.

B. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. Esta competencia consiste en la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiera un sentido global (a nivel del párrafo, sección, capítulo, etcétera). En esa medida, las preguntas correspondientes involucran varios elementos locales de un texto (por ejemplo diferentes frases) y exigen reconocer y comprender su articulación. Esta competencia es necesaria para contar con la siguiente.

C. Reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido. Esta competencia consiste en la capacidad de enfrentar un texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar contenidos con variables contextuales, etcétera. Se trata de la competencia propiamente crítica, pero adviértase que exige un ejercicio adecuado de las dos anteriores.

Las pruebas SABER enfatizan las competencias segunda y tercera puesto que, de acuerdo con los Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas (MEN, 2006), al finalizar undécimo grado los estudiantes deben poder leer de manera crítica. Dentro de los “saberes específicos” descritos en los Estándares se encuentran, por ejemplo, los siguientes: “comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa”; “analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal”; “interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva”; y “retomo críticamente los lenguajes no verbales

para desarrollar procesos comunicativos intencionados”. Igualmente, en los lineamientos de filosofía del MEN (2010), se destaca el pensamiento crítico como una de las competencias principales del ejercicio filosófico. Así pues, tanto los Estándares de lenguaje como los Lineamientos de filosofía propuestos por el MEN resaltan el pensamiento crítico como un aspecto fundamental de la formación.

II. Tipos de textos: hay dos grandes tipos de textos que se utilizan en la prueba: continuos y discontinuos. Los primeros se leen de manera secuencial y se organizan en frases, párrafos, secciones, capítulos, etcétera. Los segundos, en contraste, no se leen secuencialmente e incluyen cuadros, gráficas, tablas, etcétera.

Ahora bien, tanto los textos continuos como los discontinuos se dividen en literarios e informativos; y estos últimos, a su vez, en descriptivos, expositivos y argumentativos. Ejemplos de textos continuos son las novelas (literarios) y columnas de opinión (informativos); ejemplos de textos discontinuos son los cómics (literarios) y diagramas (informativos) (MEN, 2006). No se presuponen ni se exigen conocimientos especiales en alguna disciplina. Se evalúa, en cambio, la capacidad de interpretarlos y analizarlos de manera coherente y apropiada. Las preguntas se centran en la capacidad de identificar y comprender la manera como se estructura un texto, las ideas que presenta, los argumentos que las sostienen, etcétera. Debido a limitaciones prácticas, los textos usualmente no contienen más de 600 palabras. Esto, naturalmente, incide en la profundidad de la evaluación de las diferentes competencias de lectura crítica: no puede evaluarse directamente la comprensión de textos relativamente extensos.

4.4.2 Ítems para evaluar la comprensión lectora.

Otro elemento que se utilizará para valorar la comprensión lectora, serán los ítems orientadores sobre el modelo textual narrativo y los momentos de la lectura, los cuales se presentan a continuación:

4.4.2.1. Modelo Textual.

El texto narrativo es el relato de acontecimientos de diversos personajes, reales o imaginarios, desarrollados en un lugar y a lo largo de un tiempo, puede ser cuentos, novelas, mitos, leyendas, fabulas, entre otros; este presenta las siguientes características:

- **Apertura:** Aquí se plantea la situación inicial.
- **Conflicto:** En esta etapa aparece una situación que será el problema. Este será el tema principal del texto e intentará ser resuelto.
- **Cierre:** Finalmente, el conflicto encuentra solución.

A su vez, podemos distinguir en este tipo de texto una estructura interna y una estructura externa:

- **Estructura externa:** Divide el contenido en capítulos, cantos, partes, tratados, secuencias, etc.
- **Estructura Interna:** Son los elementos que conforman la narración:
 - **Narrador:** Puede haber un narrador o más. Puede ser un personaje dentro de la historia (relatará en primera o segunda persona) u omnisciente (narrará en tercera persona).
 - **Espacio:** El espacio es de suma importancia en la narración. En su descripción, podemos encontrar mucho de lo que el autor nos está tratando de comunicar en la generalidad del relato.
 - **Tiempo:** Existe un tiempo histórico (o externo) que es la época en la que se desarrolla la historia, y un tiempo interno que es la duración de los sucesos del relato. Este tiempo interno puede seguir un orden lineal, o puede haber idas y vueltas en el tiempo, jugando con el pasado, el presente y el futuro.

4.4.2.2. Proceso De Lectura

En cuanto al proceso de lectura se valorará teniendo en cuenta que es la herramienta por medio del cual se construyen significados a través de la interacción dinámica entre el

conocimiento previo del lector y la información sugerida en el lenguaje escrito y el contexto.

Para la evaluación de este proceso se consideró lo que los estudiantes pueden hacer en los diferentes momentos, así:

- **Antes De La Lectura** Se busca que los niños den cuenta de lo que creen que va a suceder.

En este aspecto es muy importante que los estudiantes:

-Anticipen los contenido de un texto, este puede ser por medio del título o una imagen representativa del texto.

-Identifique los propósitos de la lectura de un texto, es decir encuentren la esencia de este antes de leerlo.

-Utilice los conocimientos previos para hacer predicciones frente al texto, de acuerdo con sus experiencias pueden relacionar el texto, o la imagen con la vida cotidiana.

-Haga uso de las imágenes para realizar anticipaciones.

-Utilice de otros indicios textuales para realizar anticipaciones, se apoya en otros contenidos que tengan expresiones similares (título, personajes...).

- **Durante La Lectura** Es necesario durante la lectura realizar predicciones acerca de los acontecimientos que se van desarrollando a lo largo del texto. En este aspecto se plantean preguntas acerca de lo que sucederá durante la lectura, revisar y comprobar las comprensiones que se han ido obteniendo. Aquí es interesante que el estudiante comience a:

- Anticipar las situaciones a medida que se lee el texto, esto se da por medio de preguntas que tratan de identificar lo que pasará seguidamente dentro del texto.

- Plantear predicciones sobre la forma como termina el texto, es decir que con base a lo que se va entendiendo a cerca del texto se de un posible desenlace de este.

-Confrontar sus conocimientos previos e hipótesis con los contenidos del texto, esto es, porque muchas veces las cosas que van sucediendo en el texto no se tenían previstas para ser desarrolladas dentro de este y tiene que ver con las

primeras perspectivas que se dieron en la anticipación a cerca de lo que iba a acontecer en el desenlace de lo que se está leyendo o escuchando.

- **Después De La Lectura** busca que después de haber leído un texto se exprese de una manera significativa lo que se ha dicho en él. Aquí es indispensable que el lector:
 - Identifique las ideas principales del texto, es decir lo que el texto resalto durante todo su desarrollo.
 - Identifique ideas secundarias en el texto, es decir cuales complementan el desarrollo de la idea principal.
 - Reconstruye el sentido global del texto, es decir cuando se le pregunte a cerca del texto sea capaz de decirlo con sus propias palabras.
 - Formular y responder preguntas, a *nivel literal* que busca que el sujeto que lee o escucha responda las preguntas de acuerdo a lo que esta explícito en el texto; a *nivel inferencial o interpretativo* donde se identifica los aspectos que no están explícitos pero hacen parte del texto de una manera oculta y a *nivel crítico* para el establecimiento de relaciones con otros textos, en esta crítica se busca que los individuos comparen textos buscando semejanzas y diferencias acerca de dicho texto.

5. Objetivos

5.1 General

Determinar la incidencia de la metodología basada en Proyectos de Aula para el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora de estudiantes de educación básica primaria.

5.2 Específicos

- Reconocer el nivel inicial de los procesos de comprensión lectora en estudiantes de educación básica primaria.
- Diseñar e implementar un proyecto de aula para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.
- Analizar la incidencia de la implementación de la metodología de proyecto de aula en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes.

6. Metodología

6.1 Tipo de estudio

Esta investigación fue desarrollada a través del enfoque Cuantitativo; en cuanto analiza y recoge datos numéricos verificables, estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas en contextos estructurales y situacionales (Hernández, Fernández y Batista, 2010), esto se evidencia en el análisis de los resultados alcanzados al aplicar los instrumentos de Pruebas tipo Saber seleccionadas en tres momentos: *al inicio* con el fin de establecer un diagnóstico del grupo y conocer el nivel inicial en que se encuentran, *durante el proceso* con el fin de valorar los avances y procesos que van desarrollando los estudiantes a lo largo de las sesiones de clase y *al final* para establecer el impacto del Proyecto de Aula en el mejoramiento de la comprensión lectora.

6.2 Diseño metodológico

La presente investigación se concreta en un diseño cuasi-experimental, el cual es particularmente útil para estudiar problemas en los cuales no se puede tener control absoluto de las situaciones, debido a que se trabaja con niños y contextos reales en los cuales intervienen diversas variables, es cuasi-experimental, ya que la muestra no ha sido seleccionada de forma aleatoria, sino que se trabajó con un único grupo ya constituido y elegido de manera intencional por la cercanía con la autora, el cual presenta características comunes de aspectos socioculturales, de edad y de relaciones interpersonales, dando cuenta de los objetivos del proyecto.

6.3 Población y muestra

La población la conformaron 50 estudiantes de los grados 5-1 y 5-2 de Básica Primaria, jornada del mañana de la Institución Educativa, ubicada en el municipio de Pereira, en el transcurso del año escolar 2013.

De allí se seleccionó una muestra de 25 estudiantes de sexo masculino y femenino; esta elección se realizó de forma aleatoria, tratando que el grupo fuera equilibrado y armonioso para el desarrollo de la estrategia.

6.4 Hipótesis y variables

Para el desarrollo de la presente investigación se tienen en cuenta las siguientes hipótesis y variables, según el diseño metodológico.

6.4.1 Hipótesis.

6.4.1.1 Hipótesis de trabajo.

Al implementar una estrategia pedagógica basada en la metodología de Proyectos de aula, los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa San Nicolás de la ciudad de Pereira, incrementaran su nivel de comprensión de textos narrativos-descriptivos, como lo son los mitos y las leyendas.

6.4.1.2 Hipótesis nula.

Al implementar una estrategia pedagógica basada en la metodología de Proyectos de Aula, los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa San Nicolás de la ciudad de Pereira, no incrementaran su nivel de comprensión de textos narrativos- descriptivos, como lo son los mitos y las leyendas.

6.4.2 Variables

6.4.2.1 Variable Independiente.

La variable independiente es la estrategia basada en un Proyecto Pedagógico de Aula relacionado con los mitos y Leyendas Colombianas. Entendiendo los Proyectos de Aula, según Bonilla (2007) como:

La construcción colectiva que hace el maestro con sus estudiantes a partir de un problema o interés que surge del grupo y genera una variedad de acciones en donde la interacción social y el reconocimiento del contexto sociocultural son el fundamento para la construcción y reconstrucción de nuevos saberes y que tienen por finalidad llevar al estudiante a realizar algo concreto, real y práctico; por tanto, es un método especialmente activo en que se establece una tarea específica que se ha de seguir (p.49).

6.4.2.2 Variable dependiente.

Niveles de comprensión de textos narrativos- descriptivos, como lo son los mitos y las leyendas.

Tabla 2. Operacionalización de las variables

Variable Independiente	Etapas:	Subvariable	Valores/indicadores
Proyecto de aula	I.	Observación de la población	I. Construcción de UN Diagnostico D.O.F.A para el reconocimiento de la población
	II.	Evaluación diagnóstica	II. Implementación prueba saber (pretest) 10 preguntas sobre la leyenda Indígena “El sol y la luna”
	III.	Ejecución del proyecto de aula: - Indagación e Intervención	III. Determinación colectiva del tema para el proyecto de aula. INTERVENCIÓN: 9 sesiones de clase, donde se trabajaron el mito “Origen de Bachue y los Chibchas” y la leyenda “la Sihuanaba” trabajadas desde los momentos de la lectura: Antes, durante y después
	IV.	Evaluación	IV. Implementación de 3 pruebas saber, antes, durante y al final del proyecto de aula
Variable dependiente	Niveles de comprensión lectora:		Elementos implementados para valorar la comprensión lectora:
Comprensión lectora	Literal		<p>Literal: Análisis de los personajes de la leyenda, elaboración de una álbum con los personajes detectados. Detección de ideas principales y secundarias, búsqueda de marcas textuales en el mito.</p>
	Inferencial		<p>Inferencial: formulación de preguntas inferenciales sobre el título de la leyenda y del mito.</p>

Critico- Intertextual

Critico-Intertextual: Recreación del final del mito y la leyenda, relacionándolo con otros textos leídos.

6.5 Técnicas e instrumentos

Para el desarrollo del presente estudio se implementaron los siguientes instrumentos:

6.5.1 Prueba tipo SABER.

Esta prueba según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES- (2012) tiene como objetivo contribuir al mejoramiento de la Calidad de Educación Colombiana, mediante la aplicación periódica de evaluaciones que permiten comprobar el desarrollo de competencias de los estudiantes que hacen parte de la educación Básica Primaria.

Por tanto, durante el proyecto se implementaron Pruebas tipo saber seleccionadas, para identificar el nivel de competencia en cuanto a la comprensión lectora en cada momento: *al inicio* (pre-test) con el fin de establecer un diagnóstico del grupo y conocer el nivel inicial en que se encuentran, *durante el proceso* con el fin de valorar los avances y procesos que van desarrollando los estudiante a lo largo de las sesiones de clase y *al final* (post-test) para establecer el impacto del Proyecto de Aula en el mejoramiento de la comprensión lectora.

Esta prueba se conforma por diez (10) preguntas de selección múltiple con única respuesta, que permite ubicar al grupo en un nivel básico, avanzado o intermedio, según los resultados obtenidos. Esta prueba diseñada para la evaluación se creó teniendo en cuenta los Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional (1998) para los grados 3° y 5°(ver anexo A, B y C).

Específicamente las Pruebas Saber evalúan las competencias lectoras puntualmente en tres competencias básicas:

- Semántico: ¿Qué dice el texto?
- Sintáctico ¿Cómo se organiza el texto?
- Pragmático: ¿Cuál es el propósito del texto?

Estas competencias se valoraron en los desempeños de los estudiantes, teniendo en cuenta la siguiente escala de valoración:

Tabla 3. Descripción general de los niveles de desempeño en lenguaje para grados 3° y 5

Descripción general de los niveles de desempeño en lenguaje para grados 3° y 5°		
Niveles	Rangos del puntaje	Un estudiante promedio ubicado en el nivel...
Avanzado	9-10	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y aspectos de la comprensión lectora.
Intermedio	5-9	Presenta un desempeño adecuado en las competencias exigibles para el grado y contenido del área evaluada. Este es el nivel que la gran mayoría de los estudiantes deberían alcanzar
Básico	1-4	Muestra un desempeño mínimo en las competencias exigibles para el grado y proceso valorado del área

Fuente: Tomado y adaptado de www.icfes.gov.co.

6.5.2 Cuestionario.

Es un método de medición en el cual se busca obtener información de un grupo socialmente significativo de personas, sobre los problemas en estudio, para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo determinar las conclusiones que correspondan con los datos recogidos.

Los cuestionarios aplicados, ayudaron en la recolección de los datos, los cuales contenían un conjunto de lecturas y preguntas dirigidas a los estudiantes e indagaban sobre las habilidades y niveles para la comprensión lectora tipo saber con opción múltiple y única respuesta, las cuales fueron utilizadas como elemento direccionador de las secciones de clase dentro de la implementación del proyecto de aula.

6.5.3 Observación estructurada.

La observación estructurada es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una indagación. La observación estructurada se llevó a cabo con el fin de analizar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, la cual se registra en el diario de campo (Ver: matriz de observación)

6.5.4 Diario de campo.

Esta técnica permite registrar todas las situaciones que se presentan y se producen en el aula de clase o en el escenario donde se desarrollen las intervenciones pedagógicas (Porlán, 1994), tal como ocurren sin omitir detalles. La observación participante se focalizó a través del diario de campo, en el que se consignaron las observaciones de cada una de las sesiones de clase, permitiendo reflexionar sobre las dinámicas, situaciones, actividades, actitudes, dificultades y fortalezas.

6.6 Procedimiento

La investigación se llevó a cabo a través de las siguientes fases:

Momento inicial: En este primer momento, se llevó a cabo una consulta de las investigaciones realizadas sobre el tema, en el ámbito nacional e internacional. Esta búsqueda se hizo con el fin de construir un tejido teórico-conceptual referente al interés de investigación.

Momento descriptivo: aquí se establecieron las variables desde el recorrido teórico acerca de la comprensión lectora y se elaboraron los instrumentos para la recolección de la información, de manera que permitieran identificar las habilidades, competencias y niveles individuales. Una vez contruidos los instrumentos, se realizó el proceso de validación de

los mismos y se diseñó la estrategia basada en el Proyecto de Aula para la comprensión lectora.

Momento de Implementación: Correspondió a la ejecución del Proyecto de Aula, como espacio que permitió llevar a cabo la recolección de información a través de la aplicación de los instrumentos construidos. En primer término la aplicación de la prueba saber inicial (pre-test); en las sesiones siguientes las observaciones realizadas sobre las actuaciones de los niños y las niñas realizando registros descriptivos acordes a criterios delimitados con anterioridad. Posteriormente, para cada sesión de trabajo la investigadora realizó registros de situaciones significativas y particulares en el diario de campo y, al finalizar la implementación, se dio cierre al Proyecto de Aula con la aplicación de la Prueba Saber (post-test) para establecer su impacto en el mejoramiento de la comprensión lectora, de acuerdo a las siguientes etapas:

I Etapa: *Observación de la población:* Se refiere al primer acercamiento con la población o grupo con el que se realizó el estudio, el propósito de esta observación fue conocer las fortalezas y problemáticas más evidentes del grupo de estudiantes en aras de iniciar un acercamiento y determinar las condiciones en las que se encontraba el grupo.

II Etapa: *Evaluación Diagnóstica:* Para esta evaluación se aplicó una prueba tipo saber diagnóstica (pre-test) específicamente en el ámbito de la comprensión lectora, con el fin de identificar el nivel en que se encuentra el grupo y tomar estos saberes previos como punto de partida para el desarrollo de contenidos en el proyecto.

III Etapa: *Ejecución del proyecto de aula:* Esta etapa comprendió dos momentos en los cuales los estudiantes desempeñaron un papel activo e interactivo con la investigadora:

- **Indagación:** se llevó a cabo con la finalidad de determinar el tema para el proyecto de aula. Se realizó en elección conjunta con todo el grupo de estudiantes tratando de escuchar propuestas argumentadas por parte de los niños y las niñas; teniendo en cuenta los intereses del grupo, en razón de ello, fueron presentados

algunos contenidos o temas a los estudiantes para encaminar el proyecto, por medio de cuentos, juegos, cajas de sorpresas y diversas estrategias, para de esta manera elegir el tema en acuerdo colectivo.

- **Intervención:** se realizaron nueve sesiones de clase, con una duración de 45 minutos cada una relacionada con contenidos de enseñanza y aprendizaje propios de la comprensión lectora. Para la planeación de las intervenciones se toma como punto de partida el tema elegido por los estudiantes “Los mitos y las leyendas”, para fortalecer los procesos de comprensión lectora.

IV Etapa: *Evaluación:* La etapa evaluativa acogió las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (1998), entendiendo el componente evaluativo como un proceso sistemático y riguroso de recolección de información significativa que permite formar juicios de valor sobre el proceso de formación y el desarrollo del estudiante, para así tomar decisiones oportunas que permitan mejorar la actividad educativa.

7. Resultados de la investigación

7.1 Caracterización de los Estudiantes

En esta investigación participaron 25 estudiantes de grado quinto de ambos géneros, con edades comprendidas entre 10 y 13 años como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4. Distribución de los estudiantes según edad y género

Edad	Género		Total
	Femenino	Masculino	
10	6	4	10
11	2	8	10
12	3	0	3
13	0	2	2
TOTAL	11	14	25

Fuente. Elaboración propia

En términos porcentuales se destaca la participación del 56% de niños y el 44% de niñas, un 80% de estos en edades entre 10 y 11 años y solo un 20 % entre 12 y 13 años.

7.2 Niveles iniciales de Comprensión Lectora de los Estudiantes

De acuerdo al proceso metodológico, fueron aplicadas Pruebas tipo Saber en tres momentos: *al inicio* (pre-test) con el fin de establecer un diagnóstico y conocer el nivel inicial en que se encontraba el grupo; *durante el proceso* con el fin de valorar los avances y procesos que van desarrollando los estudiantes a lo largo de las sesiones de clase; y *al final* (post-test) para establecer el impacto del Proyecto de Aula en el mejoramiento de la comprensión lectora.

En esta perspectiva, la evaluación realizada a los niños y las niñas que participaron en este estudio fue *continua, constante y permanente*, es decir, durante todo el desarrollo del Proyecto de Aula, desde su inicio con la observación y las pruebas saber hasta el día de su finalización con la prueba post-test; lo cual permitió apreciar el progreso y las dificultades presentadas en el proceso de formación de cada estudiante. Igualmente fue flexible en tanto consideró los diferentes ritmos de desarrollo de cada estudiante, sus capacidades, intereses, conocimientos, y dificultades, para adaptar cada una de las estrategias de aprendizaje a las necesidades del grupo, todo esto con el único fin de reorientar los procesos educativos de manera oportuna y lograr así su mejoramiento y avance.

- *Evaluación durante el proceso*: la evaluación se realizó de manera continua durante la ejecución del Proyecto de Aula. Al finalizar cada sesión de clase fue aplicada una prueba tipo saber de seguimiento (anexo C) relacionada con cada uno de los contenidos abordados.
- *Evaluación final*: se aplicó la misma prueba tipo saber, implementada en la primera etapa del Proyecto de Aula “Evaluación diagnóstica”, con el propósito de conocer el estado y nivel final de los procesos en la comprensión lectora de los estudiantes.
- *Confrontación de resultados*: este proceso consiste en confrontar los resultados obtenidos en la evaluación inicial con los resultados de la evaluación de proceso y la evaluación final, esta información se triangula con las observaciones para realizar el análisis e interpretación, y así llegar a las conclusiones sobre la incidencia del Proyecto de Aula desarrollado en los procesos de comprensión lectora, atendiendo de esta manera a los propósitos orientadores de la investigación.

Por esta razón la investigación pretendió evaluar los procesos y no las personas, buscando cumplir con las siguientes finalidades:

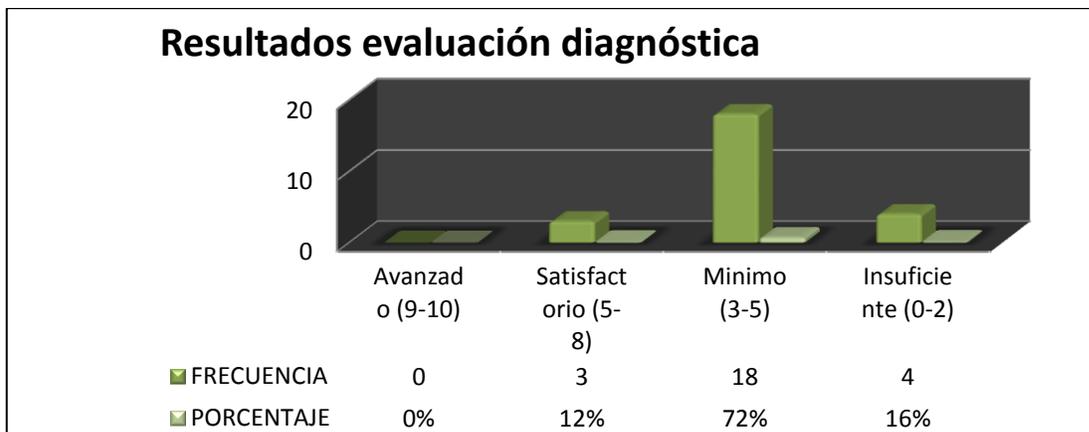
- Asegurar el éxito del proyecto para mejorar la comprensión lectora.

- Ofrecer oportunidades a los niños y a las niñas para avanzar en los niveles de comprensión lectora, teniendo en cuenta los errores, las experiencias pasadas y los conocimientos adquiridos.
- Analizar los aciertos y corregir los errores de los estudiantes.
- Obtener información de todas las situaciones, procesos generados, actividades o estrategias utilizadas que permitieron tomar decisiones oportunas y adecuadas en pro de la mejora de los niveles de comprensión lectora.

7.2.1 Evaluación inicial Diagnóstica.

En la gráfica 1 se muestran los resultados obtenidos por los niños en la evaluación inicial, la cual se utilizó para determinar el diagnóstico del nivel inicial de los niños y como punto de partida para el desarrollo del proyecto de aula, con las dificultades encontradas.

Grafica 1. Resultados evaluación diagnóstica



La prueba arrojó que el 12% de los estudiantes, representados en 3 estudiantes, se ubican en un nivel satisfactorio; por otra parte el 72% de los estudiantes evaluados, representados en 18 estudiantes, se encuentran con niveles mínimos de comprensión lectora, lo que sumado al 16% que se encuentran en nivel insuficiente – 4 estudiantes – suman un estimado de 88% en nivel insuficiente de estudiantes que no logran los

conocimientos esperados para la comprensión de un texto narrativo, lo que permitió sustentar la necesidad de implementar el proyecto de aula, basado en los principios orientadores propuestos por Jolibert y Sraiki (2009) respecto a las estrategias para potencializar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, tales como:

- Propiciar espacios de uso real de la comunicación.
- Permitir una interacción directa del estudiante con el texto a partir de la anticipación, predicción e inferencia del contenido del texto.
- Identificación de las voces del texto – narrador, personajes, situaciones implícitas
- Recreación, renarración e identificación de marcas textuales para convertir al estudiante en un lector activo e interactivo con el texto.

7.3 Implementación del proyecto de aula, dirigido al mejoramiento de la comprensión lectora

El Proyecto de Aula se implementó con la pretensión de generar actitudes y valores vinculados a la formación de personas que de manera autónoma organicen y construyan sus propios aprendizajes a través del cuestionamiento, la investigación y la reflexión continua.

De esta forma el proyecto se compone de estrategias de enseñanza y aprendizaje que propician un aprendizaje creativo, autónomo, significativo y duradero; donde se trabaja sobre lo que el estudiante debe saber y desde lo que puede hacer con el lenguaje desde situaciones significativas, con el fin de transformar la realidad desde actos comunicativos variados.

7.3.1 Estructura del proyecto de aula.

El Proyecto de Aula se estructuró desde tres ideas pedagógicas fundamentales:

- a. La pedagogía de la literatura*, tiene que ver con el goce, disfrute, sentido estético, conocimiento y función comunicativa que genera el juego del lenguaje con las circunstancias y situaciones comunicativas concretas. En esta instancia se parte del análisis de textos literarios, específicamente mitos y leyendas Colombianas, se busca que el estudiante tenga un acercamiento al texto a partir de la interacción directa con el, antes de buscar información específica en el texto.
- b. La pedagogía de la lectura*, se constituye en la idea que las tipologías textuales tienen que ver con la función que cumple el lenguaje en cada uno de los textos. Atendiendo a la secuencialidad, presentación, diseño y organización, aspectos que apoyan al estudiante en nuevas formas para la comprensión. En este enfoque apunta a la construcción de significado que inicia en la interacción constante entre el texto, el lector y el contexto, que en conjunto determinan la comprensión interactiva.
- c. La pedagogía de la comunicación*, se refiere al lenguaje como instrumento de comunicación, representación, interpretación y comprensión de la realidad; a partir del uso intencional y con sentido del lenguaje. En este sentido se consolida una comprensión lectora donde se promueve la competencia comunicativa a través del proceso de interpretación textual.

7.3.2 Propósitos del proyecto de aula.

El proyecto de aula se implementó con dos propósitos principales relacionados con la comprensión y la interpretación de textos, además de la competencia textual, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5. Estándares y procesos articulados en el proyecto de aula

ESTANDARES	PROCESOS
Literatura	• Leo diversos tipos de textos literarios, relatos

Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.	<p>mitológicos, leyendas, cuentos, fabulas, poemas y obras teatrales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco en textos literarios que leo, elementos tales como: tiempo, espacio acción, personajes. • Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario , partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.
<p>Comprensión e interpretación textual</p> <p>Comprendo diferentes tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leo diferentes tipos de textos: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo • Comprendo los aspectos formales y conceptuales de cada texto leído • Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos • Establezco diferencias y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información.

Fuente: tomado de los Estándares Básicos de Lenguaje 3° a 5°.

Teniendo en cuenta las intenciones pedagógicas el Proyecto de Aula, el mismo se enfocó a promover el fortalecimiento de los *procesos de comprensión e interpretación textual* que se evidencian en la lectura, según los Estándares Básicos de competencias del Lenguaje (MEN, 2006) referidos a la búsqueda y reconstrucción del sentido y los significados presentes en diferentes tipos de texto - literarios, informativos, descriptivos, avisos, tablas, gráficos, entre otros.

También se propendió por el mejoramiento de la *competencia textual* que permite que el estudiante distinga las tipologías textuales, identifique y reconozca las características de cada clase de texto, los analice, descubra sus mensajes, reconstruya su organización e identifique su intención, priorizando así el nivel pragmático del mismo, descentralizando los aspectos lingüísticos que se han venido trabajando en este ámbito.

7.4 Sesiones realizadas

7.4.1 Sesión 1.

Esta sesión correspondió a la presentación y elección del tema para el proyecto de aula, para lo cual se realizó con los estudiantes diferentes actividades interactivas como la visualización de videos, proyección de narración y construcción de materiales manuales con material reciclado, relacionadas con tres opciones de temáticas: los deportes extremos, los mitos y leyendas y la época egipcia. Después se dio paso a la realización de una votación donde se realizó la simulación de una experiencia real de elección; al contar los votos el tema ganador fue "mitos y leyendas", constituyéndose así la temática que direccionó el proyecto de aula.

7.4.2 Sesión 2.

Se dio paso a la aplicación de la prueba saber diagnóstica que permitió dar cuenta de los conocimientos previos de los estudiantes antes de iniciar con los contenidos del proyecto, con el fin de identificar las fortalezas y debilidades a nivel de comprensión de textos literarios. Esta prueba constó de 10 preguntas relacionadas con la leyenda Indígena "El sol y la luna" (Anexo B)

7.4.3 Sesión 3.

Se inició con el abordaje de las *anticipaciones*, desde la presentación de dos rompecabezas gigantes que contenían el título del mito y de la leyenda: "*El origen del Bachué y de los Chibchas*" "*La Sihanaba o Sinaguanaba*" (Anexo B). Los estudiantes armaron los rompecabezas y descubrieron los títulos de los textos, luego se realizó una lluvia de preguntas de anticipación y predicción para que los estudiantes se acercaran al contenido que les presentará el texto, después de escuchar las ideas de los estudiantes se da cierre a la clase con la invención de una portada para estos textos.

7.4.4 Sesión 4.

Correspondió al momento *durante* la lectura, donde se dio paso a la lectura colectiva tanto del mito como de la leyenda, antes de iniciar la lectura se realizó la descripción de imágenes relacionadas con los textos; durante la lectura se realizaron pausas para la formulación de preguntas de anticipación, predicción e inferencia, permitiendo así la interacción de los estudiantes con los textos, para finalizar la intervención los estudiantes realizan mini afiches con lo comprendido de la lectura.

7.4.5 Sesión 5.

Relacionada con la aplicación de prueba Saber de seguimiento (anexo C) relacionada con el mito “Cómo aparecieron el Sol y la Luna” constituida por cinco actividades y la leyenda “El rey mocho” que consta de cinco actividades, esta prueba se realiza con textos diferentes a los trabajados en clase con el fin de llevar a los estudiantes a la intertextualidad y reconocer los avances logrados con las intervenciones anteriores en cuanto a la comprensión lectora.

7.4.6 Sesión 6.

Se enfatizó en el análisis de los personajes de la Leyenda “*La Sihanaba o Sinaguanaba*”, donde los estudiantes subrayaron sus nombre en el texto, después se elaboró de manera colectiva un álbum con los personajes detectados en el texto, donde se utilizaron imágenes, recortes de revistas, periódicos y materiales variados, al finalizar cada grupo se expone la construcción elaborada.

7.4.7 Sesión 7.

Para continuar con el Después de la lectura se trabajó con el mito “*El origen del Bachué y de los Chibchas*” a partir de la detección de ideas principales y secundarias en el texto, los estudiantes buscaron marcas textuales y las clasificaron en un mapa conceptual

según el tipo, finalmente se trabajó con los estudiante los tipos de mitos y se identificaron cada uno.

7.4.8 Sesión 8.

Se dio paso a la recreación de los finales en maquetas tanto del mito como de la leyenda trabajada, los estudiantes construyeron de manera grupal el final del texto que prefirieron, para ser socializado y expuesto con el grupo al final de la sesión.

7.4.9 Sesión 9.

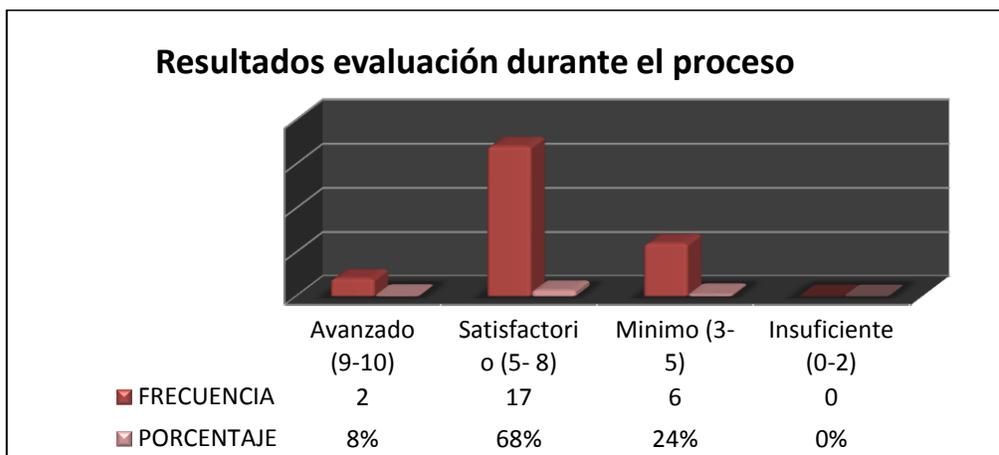
Se relaciona con la aplicación de prueba Saber final (post-test, anexo C), que consta de 10 preguntas de selección múltiple con única respuesta, con esta prueba se pretendió dar cierre al proceso desarrollado en el proyecto pedagógico de aula.

7.5 Evaluación de los niveles de comprensión lectora durante el proceso

Después se realizó la segunda evaluación en la *III Etapa*, a través de la *Ejecución del proyecto de aula*, conllevó la aplicación de la prueba Saber de seguimiento relacionado con el mito "Cómo aparecieron el Sol y la Luna". Esta prueba se realizó en la quinta sesión de las nueve propuestas, con diferentes textos, con el fin de llevar a los estudiantes a la intertextualidad y reconocer los avances logrados en la comprensión lectora con las intervenciones anteriores.

De acuerdo a lo planteado por Hymes (1996) la *competencia comunicativa* referida al uso del lenguaje en actos comunicativos particulares, concretos y sociales, ha permitido, a lo largo de las primeras sesiones, introducir una visión del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales cobran una gran relevancia en los actos comunicativos de los estudiantes, los resultados de la evaluación de seguimiento son los siguientes:

Grafica 2. Resultados evaluación durante el proceso



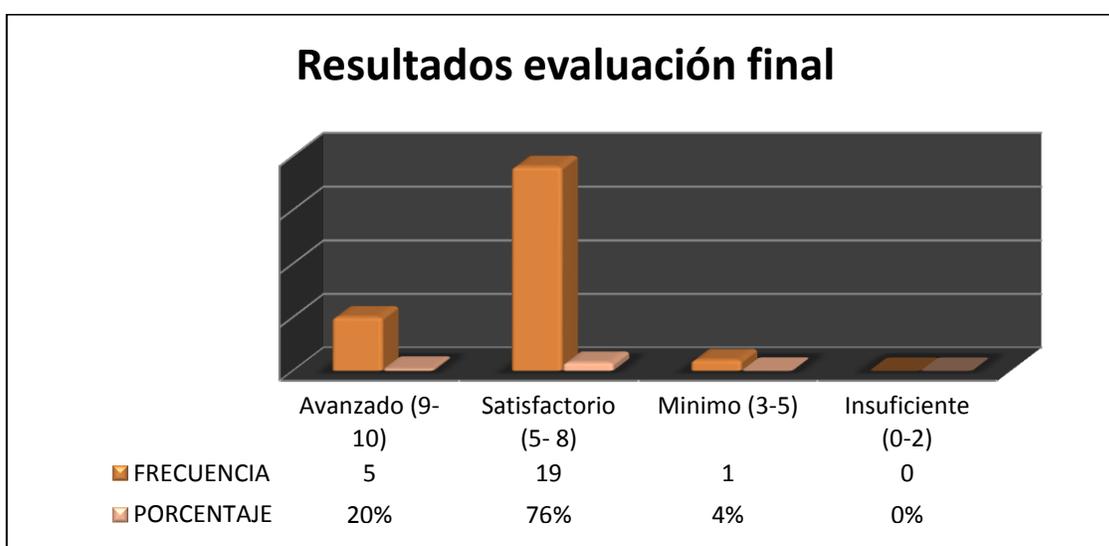
Los resultados obtenidos tras la implementación y desarrollo de cinco sesiones de trabajo permitieron apreciar un notable desempeño en las competencias lectoras de los estudiantes, ubicando un 68% de estos en nivel satisfactorio y el 8% en nivel avanzado, para un total de 76% representados en 19 estudiantes, que alcanzaban los niveles esperados para dicho grado en cuanto a comprensión lectora se refiere. Esto evidente en el reconocimiento de diferentes tipos de textos, identificando en ellos espacio, tiempo, personajes, realizando inferencias, predicciones y anticipaciones y en la identificación de algunos aspectos formales.

De los resultados preliminares obtenidos se infiere la importancia de trabajar los procesos de comprensión lectora desde el eje de *interpretación y producción textual*, propuestos en los lineamientos curriculares (MEN, 1998), que destaca el fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes para comprender, interpretar, analizar y producir textos según sus necesidades comunicativas, a partir de la contextualización y la coherencia que permite el proyecto de aula.

7.6 Evaluación Final y confrontación de resultados

En la novena sesión fue realizada la aplicación de la prueba Saber final (post-test), integrada por 10 preguntas de selección múltiple con única respuesta, prueba que dio cierre al proceso desarrollado, consolidando el impacto positivo del Proyecto de Aula para el mejoramiento de la comprensión lectora, de acuerdo a los resultados obtenidos:

Grafica 3. Resultados evaluación final



Los resultados evidenciaron que el 96%, representados en 24 de los 25 estudiantes del grado 5 de primaria, alcanzaron niveles satisfactorios (76%) y avanzados (20%) en el área de lenguaje, y un logro ostensible de cinco estudiantes (20%) que muestran un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas en la comprensión lectora, precisamente en los niveles literal, inferencial y crítico intertextual.

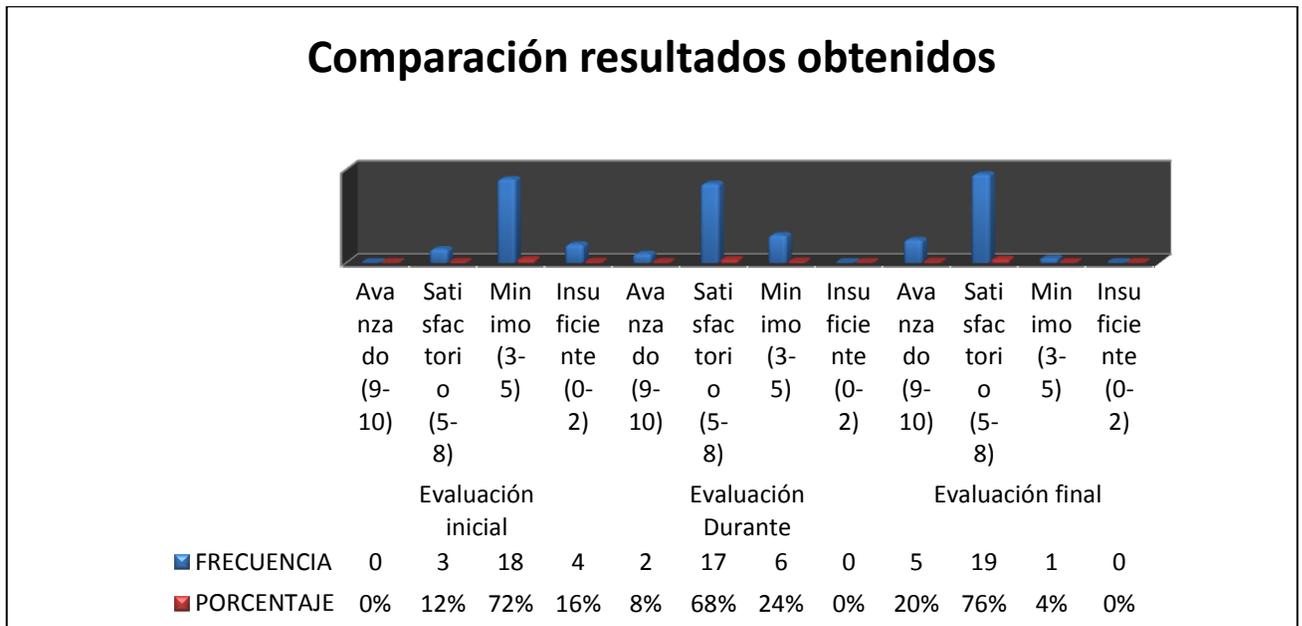
En este contexto, se hace evidente la transformación derivada del cambio de concepción en la enseñanza del lenguaje, cambiando la decodificación lineal y regular, de lo fonético-silábico, por la búsqueda de información que conllevo a abordar la diversidad de textos que circulan en el entorno de los estudiantes, acentuando la prioridad al texto

completo y no a la palabra o sílaba, en la que se destaca lo contextual y cotidiano para que el docente desarrolle estrategias de pensamiento para la construcción de la lectura, en síntesis, los resultados obtenidos se derivan del enfoque global que destaca la construcción de sentido.

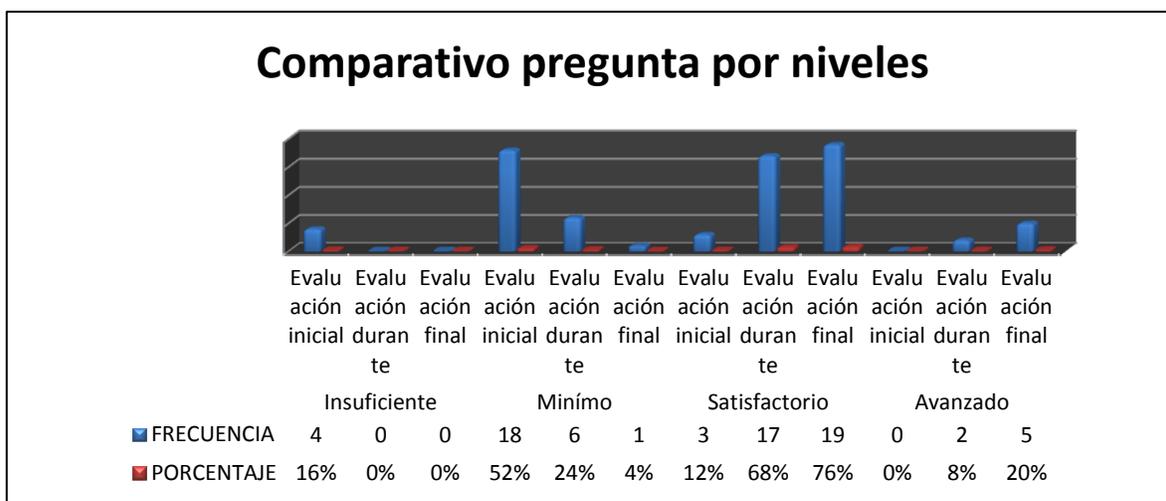
7.7 Confrontación de resultados

Los resultados comparativos del proyecto muestran una mejora sustancial en el proceso, destacando dos aspectos implementados: la incidencia del Proyecto de Aula como aspecto metodológico y el desarrollo de los procesos de comprensión lectora, atendiendo de esta manera a los propósitos orientadores de esta investigación.

Grafica 4. Comparación resultados obtenidos



Grafica 5. Comparativo pregunta por niveles



Los resultados de la investigación, llevan a pensar que con la implementación del Proyecto de aula se desafía al maestro a proponer alternativas que involucrarán a los estudiantes de manera directa al momento de seleccionar diferentes tipos de textos lo que permite acceder a una riqueza textual, para generar cambios en la forma como se acercan los estudiantes a la lectura, en la organización del pensamiento y en el significado que le atribuyen al mismo. Proceso que conlleva a mejorar el proceso de comprensión lectora en los niños involucrados.

En conclusión, el presente proyecto incidió en las prácticas de enseñanza del docente y en los procesos de aprendizaje de los niños, en cuanto a la comprensión lectora, reflejándose como procesos recíprocos, es decir que si se mejora la enseñanza se podrá mejorar el aprendizaje, lo que implica primero que todo cambiar la forma de entender el lenguaje, para repensar propuestas coherentes que contribuyan a fortalecer la comprensión lectora en los niños.

8. Discusión y conclusiones

Esta investigación se orientó con el propósito de determinar la incidencia de la metodología basada en Proyectos de Aula para el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora

de estudiantes de educación básica primaria. Mediante un proceso que parte de reconocer los niveles iniciales de comprensión en los niños, para el diseño e implementación del proyecto de aula pertinente y finalmente la evaluación de la incidencia del proyecto en la mejora de la comprensión lectora de los niños.

Los procesos de comprensión lectora iniciales de los estudiantes reflejan la necesidad de implementar un proyecto que parta del contexto de los niños, considerando los diferentes ritmos de desarrollo de cada uno, sus capacidades, intereses, conocimientos, y dificultades, para adaptar cada una de las estrategias de aprendizaje a las necesidades del grupo, todo esto con el único fin de reorientar los procesos educativos de manera oportuna y lograr así su mejoramiento y avance, de aquí la importancia del monitoreo permanente que permitió el ajuste inmediato para alcanzar los resultados esperados. Basados en los planteamientos de León (1991), Jolibert (2002) y Teberosky (1992) quienes resaltan la importancia del uso de estrategias que favorezcan la integración de los conocimientos previos en los procesos lectores, que respondan al contexto sociocultural donde está implícito el sujeto que aprende.

En este sentido el MEN (1998), destaca el fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes para comprender, interpretar, analizar y producir textos según sus necesidades comunicativas, a partir de la contextualización y la coherencia que permite el proyecto de aula. De acuerdo con Jolibert (2002) la riqueza y avance en los procesos de comprensión lectora se da en espacios donde el estudiante utiliza el lenguaje de manera real y contextualizada construyendo sentido y significado de lo que lee en aras de mejorar sus desempeños académicos. Por lo que Quintanilla y Calles (2002), proponen que las estrategias utilizadas en el aula de clase implican una planeación curricular que tenga en cuenta los intereses y necesidades del grupo.

Al diseñar e implementar un proyecto de aula para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, se evidenció que la propuesta metodológica que partía de los intereses y necesidades de los estudiantes dejó a un lado la enseñanza tradicional y se apostó por un proyecto de aula contextualizado. En este sentido, se hace evidente la transformación de concepción en la enseñanza del lenguaje, cambiando la decodificación lineal, por la búsqueda de sentido, con la utilización del lenguaje en contextos reales tal como lo propone Céspedes (2012).

En este contexto, se desafía al maestro a proponer alternativas que involucraran a los estudiantes de manera directa, para generar cambios en la forma como se acercan a la lectura, en la organización del pensamiento y en el significado que le atribuye al mismo para mejorar la comprensión lectora en los niños involucrados. En este proceso los estudiantes desarrollaron la capacidad de autorregularse, trabajar de manera autónoma y adquirir un pensamiento crítico y analítico; permitiéndoles interactuar de manera eficaz en los contextos en los que se desarrollaron, dándose un rompimiento de rutinas tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Ya que como lo proponen diferentes investigaciones realizadas por Bonilla (2007), Parrado (2010), Ramírez y Arbeláez (2014), Rico (2009) y Velasco (2009), los proyectos de aula contextualizados y significativos en ambientes alfabetizados enriquecidos en intervención de corte constructivista, resaltan una perspectiva del lenguaje desde el discurso, que trasciende la mirada del lenguaje como codificación y decodificación. Resultados que concuerdan con los estudios de Nieto y Carrillo (2013), quienes concluyen que este tipo de investigaciones le permiten a los docentes reflexionar acerca de sus prácticas tradicionales en la forma de evaluar y enseñar.

De acuerdo con lo expresado por Quintanilla y Calles (2002), la implementación de proyectos de aula implican cambios en los roles tanto del estudiante como del profesor. Este proceso se aprende con la práctica, conforme avanzan las sesiones el estudiante va adquiriendo habilidades y conocimientos nuevos que le sirven para seguir trabajando en el proyecto. En este sentido Nieto y Carrillo (2013), sostienen que la implementación de proyectos brinda a los estudiantes un contexto real dejando de lado propuestas tradicionales, con lo que se logra situar el trabajo con los niños y niñas en situaciones reales de aprendizaje promoviendo la interacción con otros y utilizando el lenguaje de acuerdo a los usos reales.

Finalmente, al analizar la incidencia del proyecto de aula en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, se evidencia la incidencia significativa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes, ya que finalmente el 96% de los niños terminó con niveles avanzados y satisfactorios, así como en las diferentes investigaciones estudiadas (Bonilla, 2007; Parrado, 2010; Ramírez y Arbeláez, 2014; Rico, 2009 y Velasco, 2009), esto debido a que el proyecto de aula permitió la integración de contenidos, lo cual va más

allá de la articulación de áreas o disciplinas, esta integración se relaciona con criterios contextuales, teóricos y prácticos, funcionales y metodológicos; sin embargo es importante considerar situaciones como la cantidad de tiempo requerido para abordar a profundidad los contenidos curriculares particulares, lo que requiere adaptación e innovación por parte del docente. Desde Ferreiro y Teberosky (1999) los currículos son susceptibles a ser redefinidos constantemente y transformados según la intencionalidad que se tenga en la enseñanza al incluir nuevos saberes socialmente construidos.

Con base en los resultados obtenidos se puede decir que se validó la hipótesis de trabajo de la cual partió esta investigación, ya que la comprensión lectora de los niños y niñas mejoró significativamente después de implementado el proyecto de aula, por lo que la presente investigación puede ser un punto de partida para los docentes e instituciones que quieren implementar en el aula propuestas novedosas y pertinentes que ayuden a mejorar los procesos comprensión lectora en sus estudiantes.

9. Recomendaciones

- Cualquier propuesta didáctica sobre comprensión lectora debe centrarse en estrategias contextualizadas y con sentido, para lograr el impacto esperado, desde el pleno convencimiento de los docentes por transformar sus prácticas de enseñanza que impactan positivamente los aprendizajes de sus estudiantes.
- En la Institución Educativa San Nicolás es importante generar espacios de actualización docente donde formar lectores autónomos, sea el objetivo principal.
- Es pertinente que la Institución Educativa complemente dentro de su programa lector, otros aspectos fundamentales para lograr la comprensión (anticipaciones, inferencias, los diferentes planos de la narrativa, entre otros).

- Es importante que el aula de clase se convierta en un espacio de investigación docente, para que los procesos de lectura sean a largo plazo y logren un impacto significativo. Partiendo principalmente del cambio de concepción del docente.
- Es necesario crear ambientes propicios para que los estudiantes se sientan en confianza, para compartir, reflexionar y participar tanto de experiencias propias como de los demás, con el fin de que se sientan como actores activos y colaboren con la transformación educativa.
- Generar en el proceso que se lleva durante el proyecto, satisfacción por el trabajo que se está realizando y por las pautas a seguir, pues es de esta manera como se obtienen los buenos resultados.
- Contar con el apoyo y la colaboración de la Institución donde se desarrolle el proyecto debe ser incondicional y de mutuo acuerdo con la facultad que propone dicho proyecto, de igual manera organizar y anticipar un contrato tanto verbal como físico evitando inconvenientes en el avance del proceso.
- En suma, esta propuesta no busca dar formulas, pasos, herramientas o postulados figurados para mejorar la relación éntrelos procesos de aprendizaje y la comprensión lectora; sino que es una apuesta a la reflexión en la cotidianidad de la educación, para intentar acercar al docente de una mejor manera, a la construcción consciente del conocimiento estratégico, educativo y pedagógico, para el desempeño de un rol profesional donde se cierre la brecha entre las aspiraciones y utopías y lo que acontece día a día en los espacios de enseñanza y aprendizaje. Por lo que es preciso tener en cuenta que para proponer e implementar propuestas pertinentes como los proyectos de aula es necesario cambiar la concepción tradicional de la lectura, para así favorecer realmente los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como Nieto y Carrillo (2013) proponen que los docentes deben reflexionar acerca de sus prácticas tradicionales en la forma de evaluar y enseñar la

comprensión lectora constituyéndose esta en una valiosa herramienta para valorar procesos y llegar a la comprensión lectora.

- Para la implementación de esta investigación se recomienda a los docentes de la Institución Educativa tener en cuenta algunos postulados de Jolibert, tales como que el lector:
 - a) entienda que el objetivo de la lectura es construir significados.
 - b) active sus conocimientos de base.
 - c) centre la atención en las ideas principales del contenido.
 - d) evalúe el significado construido.
 - e) extraiga y pruebe las inferencias que va estableciendo.
 - f) supervise todo lo anterior para ver si tiene comprensión

Referencias bibliográficas

- Arango, S. y Sosa, M. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria*. Tesis Magistral. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Arbeláez, D. M. & Ramírez, Y. A. (2014). Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo en la comprensión de textos narrativos de los niños y niñas de grado preescolar de la institución educativa Fabio Vásquez Botero. Tesis de Maestría. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Bedoya, S. y Gómez, I. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en el análisis de las estructuras organizacionales del cuento, en la comprensión lectora de los estudiantes del grado transición*. Tesis Magistral. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bonilla, G. (2007). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Cali: Poemia.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.
- Céspedes, A. (2012). *Concepciones de niños y niñas del área rural sobre el lenguaje escrito*. Tesis Magistral. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Colomer, T., & i Mundo, A. C. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste ediciones.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 6-15.

- Chaux, E., Lleras J. y Velásquez, A. (Comp.) (2004). *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Ediciones Uniandes.
- Chomsky, N. (1973). *Language and cognition*. (Traducción de Olgierd Wojtasiewicz). Nueva York: McGraw-Hill.
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura: De la teoría a la práctica*. Argentina: Aique.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- González, C. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción*. Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/15808932>. PDF).
- Hernández, S. Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª Ed. México: McGraw - Hill Interamericana Editores.
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Universidad Nacional de Bogota. *Forma y funcion*. 9, (1), 32-77.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores de textos*. 8ª ed. Chile:Dolmen.
- Jolibert, J. & Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

- León, J. A. (1991). La mejora de la comprensión lectora, un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*.56 (1), 5-24.
- Lerner, D. (2001). *Leer y Escribir en la Escuela: lo verdadero, lo Posible y lo Necesario*. México: Fondo de Cultura Económica
- Ministerio de Educación Nacional (1997). *La evaluación en el aula más allá de ella*. Serie documentos de trabajo. Bogotá: Impreandes Presencia.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje*. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Simulacro Pruebas Saber de Diagnóstico Grado 5*. Consultado el 13 de enero de 2014. Disponible en: www.instruimos.com.co
- Nieto, A., Carrillo, S. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews de Pereira*. Tesis Magistral. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Parrado, C. (2010). *Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria*. Tesis Magistral.

Universidad Nacional de Colombia. Consultado el 30 de marzo de 2013. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/2764/#sthash.IufGaDyq.dpuf>

Peña, M. (2006). Trabajo colaborativo en el aula ¿alternativa para la inclusión?. Congreso Estatal de Investigación Educativa Actualidad, Prospectivas y Retos 4 y 5. Consultado el 5 de abril de 2009. Disponible en: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/files/pdf/Trabajo%20colaborativo%20en%20el%20aula%20PE%C3%91A.pdf>.

Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Colombia: ICFES-Ministerio de Educación Nacional.

Pérez, M., Roa, C. y Ramos, G. (2009). *Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana- IDEP.

Porlán, R. (1994). El Diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula. *Hojeando serie práctica pedagógica*. 6 (1), 6-71.

Quintanilla, T. y Calles, E. (2002). *Estudio de caso: PBL Compartiendo experiencias de un modelo exitoso*. Holanda: Universidad de Maastricht. Consultado el 23 de marzo de 2009. Disponible en: <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/word-files/1C-PBL-Ense%F1anza.doc>

Reyes, Y. (2007). Leer para crear y transformar el mundo. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-34417.html>

Ribes, A. & Iñesta, E. (2008). Conducta verbal de B.F. Skinner: un análisis retrospectivo. Universidad de Guadalajara, México. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8 (3), 323-334. Disponible en:

<http://www.ijpsy.com/volumen8/num3/208/conducta-verbal-de-bf-skinner-un-analisis-ES.pdf>.

Rico, E, J. (2009). El proyecto de Aula una alternativa para el Aprendizaje del Inglés como segunda lengua en el English Support Centre del Colombo Hebreo. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Rincón, G. (1999). *La enseñanza del lenguaje escrito y de la lectura desde preescolar hasta tercer grado de educación básica*. 3ª Ed. Bogotá: Arango Editores.

Rincón, G. (2007). *Enseñar a comprender nuestro sistema de escritura*. Colombia: Universidad del Valle. Consultado el 24 de abril de 2013. Disponible en: [file:///E:/Downloads/Ense%C3%B1ar+a+comprender%20\(1\).pdf](file:///E:/Downloads/Ense%C3%B1ar+a+comprender%20(1).pdf)

Saussure, F. (1980). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.

Sepúlveda, L. A. (2011). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*. Tesis doctoral. España: Universidad de Barcelona. Consultado el 27 de febrero de 2013. Disponible en: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/80535/LASC_TESIS.pdf?sequence=1

Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Ceac.

Solé, I. y Teberosky, A. (1990). *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica*. En: C. Coll, A. Marchesi y Palacios J. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación II*. (pp.476). España: Alianza.

Subia, L., Mendoza, R., y Rivera A. (2012). Influencia del programa “Mis Lecturas Preferidas” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la institución educativa n° 71011 “San Luis Gonzaga” Ayaviri – Melgar – Puno. Tesis de Maestría. Universidad Cesar Vallejo. Ayaviri. Perú.

Teberosky, A. (1980). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. Cuadernos de pedagogía monográfico. 330 (7), 42-45.

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE Universitat Autònoma Horsori.

Velasco, A. (Ed.) (2009). *La lectura y escritura como procesos transversales en la escuela, experiencias innovadoras en Bogotá*: IDEP. Consultado el 10 de enero de 2013. Disponible en:
<http://dintev.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/10-Lecturayescrituracomoprocesostransversales.pdf>

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Anexos

Anexo A. Evaluación diagnóstica

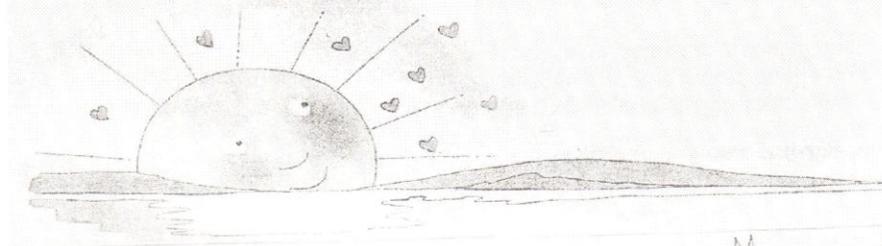
Responde las preguntas de la 61 a la 66 de acuerdo con el siguiente texto.

En la creación del mundo, hace millones de años, el Sol, Guaraci, y la Luna, Jaci, se amaban. Ellos solo se veían durante breves minutos en la mañana y en el atardecer. Por eso, los dos eran muy infelices.

Guaraci esperaba a Jaci todo el día, pero cuando esta llegaba, él debía partir, y así pasaba siempre.

Uno de esos días en que por fin se vieron después de mucho tiempo, el Sol le dijo a la Luna que se casaran para vivir siempre juntos. Desde luego Jaci aceptó muy feliz.

Pero pronto se dieron cuenta de que su matrimonio no podía ser porque se acabarían los días y las noches.



Llorando, Jaci le dijo adiós a Guaraci y se escondió detrás de los grandes árboles del Amazonas. Nunca se volvieron a ver. Pero Jaci lloró y lloró tan fuerte, y por tan largo tiempo, que sus lágrimas inundaron los bosques y corrieron hasta el mar. Fue así como nació el río Amazonas.



LEYENDA INDÍGENA

61. El texto nos presenta
- A. el matrimonio entre el Sol y la Luna
 - B. la inundación de la selva
 - C. la creación del Sol y la Luna
 - D. el origen del río Amazonas
62. En el texto, el párrafo uno sirve para
- A. exponer el nacimiento del Sol, la Luna y el mundo
 - B. analizar los encuentros entre Guaraci y Jaci
 - C. contar que el Sol y la Luna se amaban
 - D. resaltar los breves minutos de la mañana
63. Por los escasos y breves encuentros entre Guaraci y Jaci, puedes afirmar que
- A. ambos se extrañaban y se sentían tristes
 - B. ellos estaban felices con esa situación
 - C. el Sol no amaba realmente a la Luna
 - D. Jaci no deseaba casarse con Guaraci
64. Según el texto, el Sol y la Luna se vieron después de mucho tiempo; científicamente su encuentro se denomina
- A. verano
 - B. eclipse
 - C. noche
 - D. luz
65. En la lectura la información se organiza en una secuencia de
- A. inicio – nudo – desenlace
 - B. final – inicio – nudo
 - C. inicio – final – moraleja
 - D. enseñanza – desenlace – problema
66. Guaraci y Jaci no se casaron porque sabían que sin el día y la noche
- A. serían infelices por siempre
 - B. se acabaría la vida en la Tierra
 - C. estarían contentos mucho tiempo
 - D. los bosques llorarían de alegría

La leyenda: descripción de personajes

Analiza

1. Completa la descripción del rey mocho con las palabras del recuadro.

El rey era un personaje muy , que gobernaba con justicia y prudencia a su pueblo. Tenía un bigote rojo y llevaba puesta una ridícula peluca de rizos , pues quería ocultar que le faltaba una oreja.

Era y , algo torpe y cascarrabias, pero de Entre sus sirvientes, tenía fama de ser cruel, pues a todos amenazaba si contaban su secreto. Sin embargo, él estaba harto de disimular y quería que su pueblo lo conociera tal y como era: y algo torpe, pero generoso y

buen corazón
enorme
divertido
alto
delgado
simpático
negros
mocho

2. Escribe dos oraciones para responder a cada pregunta.

¿Quién es el personaje?



.....
.....

¿Cómo es el personaje?



.....
.....

¿Qué hace el personaje?



.....
.....

Crea siguiendo un modelo

3. Completa cada frase con una de estas expresiones. Escribe nuevas comparaciones en el cuaderno.

una palmera

el payaso de un circo

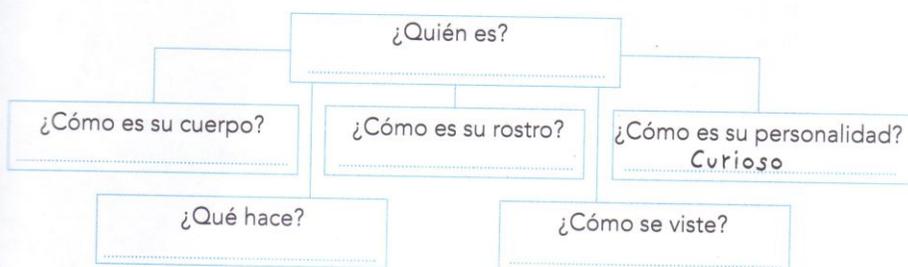
un enorme gusano rojo sobre sus labios

- a. El rey tenía un bigote que parecía
- b. Era alto como y algo torpe.
- c. En los carnavales se divertía tanto, que parecía

Produce textos

4. Sigue el orden para describir al barbero del cuento de la página 28.

a. A partir de la ilustración, completa el retrato del barbero.



b. Con las palabras del cuadro anterior, redacta oraciones para describir el personaje. Ejemplo:

• El barbero es un hombre curioso.

•

•

c. Con las oraciones que hiciste, escribe comparaciones. Ejemplo:

El barbero es fuerte como un tronco.

d. Une las oraciones en párrafos. Puedes escribir uno o dos párrafos.

Anexo B. Textos trabajados

LITERATURA

Clases de mitos

Saberes previos. Si tuvieras que clasificar los mitos que has leído, ¿cómo los organizarías? Explica a tus compañeros, oralmente, tu respuesta.

Gracias a la imaginación de las antiguas civilizaciones surgieron sorprendentes relatos de cómo aparecieron el universo, el ser humano y los dioses. Estos relatos son los mitos.

El origen de Bachué y de los chibchas

Los chibchas, que vivieron en una zona colmada de páramos a los que consideraban sagrados, tenían sus propias creencias acerca del origen de los hombres. Ellos creían que antes del nacimiento del primer hombre, de las aguas de la laguna de Iguaque emergió una bella mujer llamada Bachué, acompañada de un niño muy pequeño.

Entre los dos construyeron una pequeña casa en las montañas y allí vivieron hasta que el pequeño niño se convirtió en hombre. Luego, Bachué y este hombre se casaron y juntos empezaron a poblar la tierra. En cada parto, Bachué daba a luz entre cuatro y seis bebés. Esto sucedió durante muchos años y durante ese tiempo enseñaron a sus hijos a cultivar, a tejer y a fabricar la cerámica, entre otros oficios. Ya en su vejez, Bachué y el hombre retornaron a la laguna. Antes de partir, ella les habló a los chibchas. Les recomendó que mantuvieran la paz y el equilibrio entre ellos y la naturaleza.

Mito colombiano, tomado de *Sé Lengua Castellana 5*, Bogotá, Ediciones SM, 2012.

El mito anterior explica cómo se formó el pueblo chibcha.

Comprende

Los mitos dan explicaciones acerca de todo cuanto existe en el planeta.

Existen diferentes clases de mitos:

- **Cosmogónicos.** Explican el origen del mundo y los fenómenos de la naturaleza.
- **Antropogónicos.** Explican el origen del ser humano.
- **Teogónicos.** Se refieren al origen de los dioses y otras divinidades.



Desarrolla tus competencias

1 **Analiza.** Subraya la oración verdadera. En el mito anterior se explica...

- El origen de una diosa y de una laguna.
- El origen de un fenómeno natural y del ser humano.
- El origen de una diosa y de los seres humanos.
- El origen del planeta y de las lagunas.

2 **Infiere.** Escribe la parte del mito de "El Origen de Bachué y de los chibchas" que corresponde a un mito antropogónico y la parte que se ajusta a un mito teogónico.

Mito antropogónico

Mito teogónico

3 **Clasifica** los mitos que se encuentran en este capítulo.

Clase de mito	Título del mito
Cosmogónico	
Antropogónico	
Teogónico	

Escribo... nuevas versiones

4 La historieta muestra el origen de los defectos. Imagina cómo sería el texto y escríbelo en tu cuaderno.

El origen de los defectos



Interpretación de textos literarios

Interpreto una leyenda



Muchas personas pueden ser descuidadas. Pero, ¿qué haría un dios si descubre que alguien es descuidado con lo que más quiere? Descúbrelo en la siguiente leyenda.

La Sihanaba o Siguanaba

Dicen que una mujer originalmente llamada Sihuehuet (mujer hermosa) tuvo un romance con el hijo del dios Tlaloc, del cual resultó embarazada. Pero ella fue una mala madre porque dejaba solo a su hijo para acompañar a su amante.

Cuando Tlaloc descubrió lo que estaba ocurriendo, maldijo de inmediato a Sihuehuet.

—Ahora te llamarás Sihanaba (mujer horrible). Seguirás siendo hermosa a primera vista, pero cuando los hombres se acerquen, darás la vuelta y verán a un terrible espantajo —dijo Tlaloc.

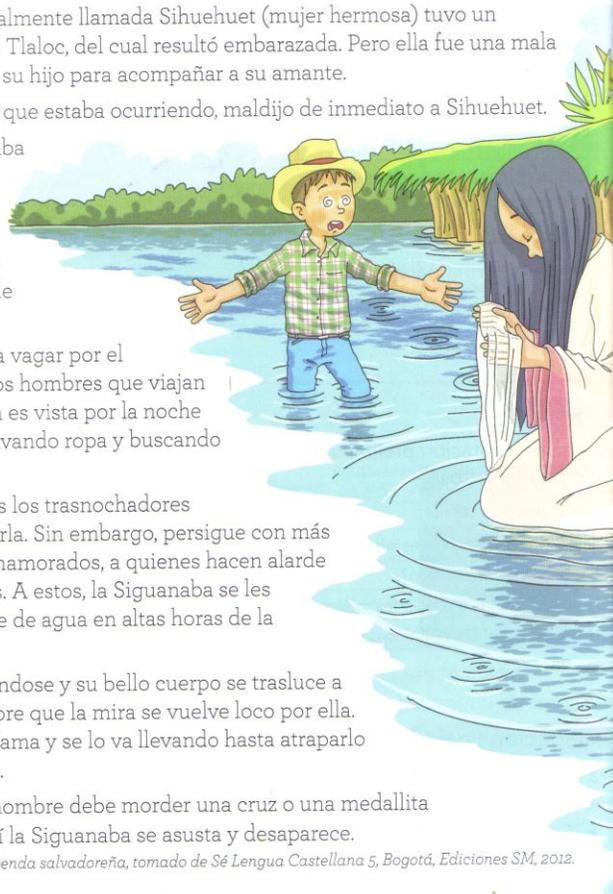
Así, Sihanaba fue forzada a vagar por el campo, apareciéndosele a los hombres que viajan solos por la noche. También es vista por la noche en los ríos de El Salvador, lavando ropa y buscando a su hijo, el Cipitio.

Según lo que cuentan, todos los trasnochadores están propensos a encontrarla. Sin embargo, persigue con más insistencia a los hombres enamorados, a quienes hacen alarde de sus conquistas amorosas. A estos, la Siguanaba se les aparece en cualquier tanque de agua en altas horas de la noche.

A la Siguanaba la ven bañándose y su bello cuerpo se trasluce a través del camisón. El hombre que la mira se vuelve loco por ella. Entonces, la Siguanaba lo llama y se lo va llevando hasta atraparlo y mostrarle su cara horrible.

Para no perder su alma, el hombre debe morder una cruz o una medallita y encomendarse a Dios. Así la Siguanaba se asusta y desaparece.

Leyenda salvadoreña, tomado de Sé Lengua Castellana 5, Bogotá, Ediciones SM, 2012.



Identifica

Completa las frases con las palabras que aparecen en el recuadro y en tu cuaderno explica por qué la escogiste.

- La leyenda está escrita en...
- La historia habla de un hecho...
- El autor de la leyenda es...

- verso
- real
- un dios
- prosa
- imaginario
- desconocido

Define el tema

Colorea los personajes que se encuentren en la historia.

Tlaloc

serpiente

La Sihuana

Bachué

Responde en tu cuaderno. ¿Qué motiva el castigo de Tlaloc a la Sihuana?

Establece la secuencia

Relaciona las dos columnas. ¿A qué corresponde cada fragmento de la leyenda?

Cuando Tlaloc descubrió lo que estaba ocurriendo, maldijo de inmediato a Sihuehuet.

Nudo

Sihuana fue forzada a vagar por el campo, apareciéndosele a los hombres que viajan solos por la noche.

Desenlace

Según lo que cuentan, todos los trasnochadores están propensos a encontrarla. Sin embargo, persigue con más insistencia a los hombres enamorados.

Inicio

Revisa el estilo

Selecciona tres oraciones cuya intención sea exagerar. Comenta qué se exagera.

- Exageración 1.
- Exageración 2.
- Exageración 3.

Opina

En la leyenda una mujer es castigada por un mal comportamiento. ¿Qué opinas del castigo? ¿Por qué la belleza puede ser un problema? Escribe tu opinión en el cuaderno.

Anexo C. Prueba tipo saber

- 1 Por su tierra:
 A. un t
 con
 B. un t
 hist
 C. un t
 sen
 D. un t
 gui

- 2 La inte
 A. des
 anir
 B. exp
 ser
 C. dar
 mo
 D. exp

- 3 A part
 A. la P
 B. el z
 C. la P
 anir
 D. el s
 anir

- 4 La esti
 era nu
 A. opii
 B. inic
 C. intri
 con
 D. pre:
 rec

- 5 El tex
 perten
 A. una
 B. un r
 C. una
 D. un c

Prueba Tipo Saber

- Lee con atención el siguiente texto y responde a las preguntas escogiendo la opción que consideres correcta.

Conexión
Cultura

Cuando la tierra era nueva

Hace muchos años, cuando la tierra era nueva, Pachamama extendió sus brazos de lluvia fresca y nacieron los árboles y las plantas. Luego, creó a los animales para que habitaran entre aquella vegetación, pero antes los puso a prueba.

-Cada uno de ustedes se turnará para cuidar a este monito -pidió Pachamama.

El mono, de acuerdo con Pachamama, no dijo nada, pero los otros animales se quejaron.

-¿Por qué tenemos que hacernos cargo del mono?

-Hay muchas cosas nuevas que queremos descubrir.

-Además, ¿cómo elegirás al primero?

-Pues, me imagino que querrán complacerme, ¿verdad?

Enseguida todos los animales se ofrecieron para no quedar mal.

El jaguar, de un salto, llegó primero donde Pachamama, y ella colocó al mono sobre su lomo. Apenas se alejó del lugar, lo ignoró por completo hasta que se encontró con el zorro.

-Me parece que es tu turno de encargarte del mono y, si te niegas, yo me encargaré de ti -añadió el jaguar mostrando los dientes.

Con el mono a cuestas, el zorro planeaba cómo zafarse de él, cuando vio al búho sobre una rama.

-Habrás caído en cuenta de que yo llevo al mono -dijo el zorro pretendiendo estar orgulloso-. Debes saber que solo los animales más inteligentes pueden cuidarlo -aseguró con astucia.

El búho, que se creía inteligentísimo, propuso al zorro que le pasara al mono para que se sentara junto a él. Pero al día siguiente perdió interés.

El mono pasó de un animal a otro, sin que ninguno se preocupara de cuidarlo: estaba al borde de morir de hambre.

Entonces, Pachamama los convocó de nuevo para reclamarles por no haber cumplido con su deber.

-Ninguno fue responsable y lo único que han hecho es quitárselo de encima -se encolerizó Pachamama-. Por esta razón crearé a otros seres capaces de cuidar a los demás. Y así fue como los seres humanos poblaron la tierra.

Edna Iturralde (adaptación), tomado de Cuando la Tierra era nueva, Calendario de valores, Quito, UNICEF, 2007.

Anexo D. Respuestas

LITERATURA

El mito

Interpreta

1. Lee la historia.

Cómo aparecieron el Sol y la Luna

Cuando todo era muy oscuro, una indígena tuvo dos hijos: un niño Yui y una niña Tima. Los gemelos eran muy hermosos y despedían luz por todo el cuerpo. Como eran tan bellos, la indígena tuvo miedo de que se los robaran, entonces los escondió en una cueva y tapó la entrada con ramas. Pero el resplandor de los niños era tan grande, que la luz se veía por entre las hojas.

Los demás indígenas, curiosos, quisieron saber qué había en la cueva. Entonces llevaron flautas, caracoles y tambores y empezaron a tocar una música tan bella, que el niño salió a escucharla. En ese momento, los indígenas intentaron atraparlo, pero el niño voló y subió al cielo. El niño se convirtió en el Sol.

Entonces, quisieron atrapar a su hermanita y volvieron a tocar la música. Cuando la niña salió, le tiraron ceniza en la cara para enceguecerla y evitar que escapara. Pero ella consiguió llegar al cielo, como su hermano. Solamente se le mermó su resplandor y, con la cara tiznada, vigila las noches de los seres humanos.

Mito arhuaco

El mundo al comienzo

a. era muy oscuro
b. una indígena
c. un niño y una niña

El mundo al final

a. entonces
b. los gemelos
c. el niño y la niña

3. Aplica. Sigue el orden para describir a los gemelos del mito. Sigue los pasos a, b y c.

a. A partir de la ilustración, completa el retrato de uno de los gemelos.

Tima

¿Quién es?
una niña muy hermosa

¿Cuáles son sus cualidades?
dale luz al planeta

Yui

¿Qué hace?
despedían luz por todo el cuerpo

¿Cómo se viste?
bonito

b. Con las palabras del cuadro anterior, redacta oraciones para describir al personaje.

La niña era muy hermosa. La niña despedía luz por todo el cuerpo se vestía como una indígena.

c. Con las oraciones que hiciste, escribe comparaciones.

La niña es tan linda como su hermano. Si los gemelos se vestían como una indígena.

4. Produce. Une las oraciones en párrafos. Puedes escribir uno o dos párrafos describiendo los personajes

LITERATURA

El mito

Interpreta

1. Lee la historia.

Cómo aparecieron el Sol y la Luna

Cuando todo era muy oscuro, una indígena tuvo dos hijos: un niño Yui y una niña Tima. Los gemelos eran muy hermosos y despedían luz por todo el cuerpo. Como eran tan bellos, la indígena tuvo miedo de que se los robaran, entonces los escondió en una cueva y tapó la entrada con ramas. Pero el resplandor de los niños era tan grande, que la luz se veía por entre las hojas.

Los demás indígenas, curiosos, quisieron saber qué había en la cueva. Entonces llevaron flautas, caracoles y tambores y empezaron a tocar una música tan bella, que el niño salió a escucharla. En ese momento, los indígenas intentaron atraparlo, pero el niño voló y subió al cielo. El niño se convirtió en el Sol.

Entonces, quisieron atrapar a su hermanita y volvieron a tocar la música. Cuando la niña salió, le tiraron ceniza en la cara para enceguecerla y evitar que escapara. Pero ella consiguió llegar al cielo, como su hermano. Solamente se le mermó su resplandor y, con la cara tiznada, vigila las noches de los seres humanos.

Mito arhuaco

El mundo al comienzo

a. era muy oscuro
b. una indígena
c. un niño y una niña

El mundo al final

a. entonces
b. los gemelos
c. el niño y la niña

2. Dibuja el ambiente del comienzo y del final del mito. Luego escribe tres palabras para definir esos ambientes.

El mundo al comienzo: era muy oscuro, una indígena, un niño y una niña.

El mundo al final: entonces, los gemelos, el niño y la niña.

El final de la historia

la hermanita del niño se llevaron muy lejos
entonces la mamá era gritando don de está mi hija
y la niña se les boló por que ella estaba en una cueva
estonces la mamá lo inconcio por que la niña se había es
capado entonces cuando la mamá la vio de sia mi hija la inconcie
ella tan feliz en tonces el hermano y la hermana y la mamá
contentos y sin

Martalia Quicono

El mito

Luiza Fernanda Molina Grupo 51

Interpreta

1. Lee la historia.

Cómo aparecieron el Sol y la Luna

Cuando todo era muy oscuro, una indígena tuvo dos hijos: un niño Yui y una niña Tima. Los gemelos eran muy hermosos y despedían luz por todo el cuerpo. Como eran tan bellos, la indígena tuvo miedo de que se los robaran, entonces los escondió en una cueva y tapó la entrada con ramas. Pero el resplandor de los niños era tan grande, que la luz se veía por entre las hojas.

Los demás indígenas, curiosos, quisieron saber qué había en la cueva. Entonces llevaron flautas, caracoles y tambores y empezaron a tocar una música tan bella, que el niño salió a escucharla. En ese momento, los indígenas intentaron atraparlos, pero el niño voló y subió al cielo. El niño se convirtió en el Sol.

Entonces, quisieron atrapar a su hermanita y volvieron a tocar la música. Cuando la niña salió, le tiraron ceniza en la cara para enceguecerla y evitar que escapara. Pero ella consiguió llegar al cielo, como su hermano. Solamente se le mermó su resplandor y, con la cara tiznada, vigila las noches de los seres humanos.

Mito arhuaco

2. Dibuja el ambiente del comienzo y del final del mito. Luego escribe tres palabras para definir esos ambientes.

El mundo al comienzo

El mundo al final

- a. Cuando todo era oscuro
- b. Oscuro y muy indígena
- c. Tuvo dos hijos: un niño y una niña

- a. Entonces quisieron atraparlos
- b. Para poner su hermanita
- c. Y volver a la tierra

Escribe siguiendo un modelo

3. Aplica. Sigue el orden para describir a los gemelos del mito. Sigue los pasos a, b y c.
a. A partir de la ilustración, completa el retrato de uno de los gemelos.

Tima



¿Quién es?

Una niña muy linda

¿Cómo es su cuerpo?

hermoso

¿Cuáles son sus cualidades?

Dujo luz al mundo

Yui



¿Qué hace?

tenía luz cuando el cuerpo

¿Cómo se viste?

como un indígena y de blanco

¿Cómo es su rostro?

bueno y bonito

b. Con las palabras del cuadro anterior, redacta oraciones para describir al personaje.

La niña era muy hermosa... si y se viste hermosa y es una niña muy hermosa y linda y todo de indígena

c. Con las oraciones que hiciste, escribe comparaciones.

La niña es tan linda como su hermano... si que son gemelos y son de la misma sangre

4. Produce. Une las oraciones en párrafos. Puedes escribir uno o dos párrafos describiendo los personajes

Érase una vez un niño y una niña llamada Timy y el niño llamado Yui
a mamá era muy feliz los niños eran hermanos una vez ellos salieron
a ir una música y entonces la mamá le dijo no odiga que les puede usar algo

Hoy los niños no le hacen caso de saberlo y ya no le gustan
cuchara y Alcamano los castigan y la niña y la mamá estaban muy

FIN

Luisa Fernanda Marin

La leyenda: descripción de personajes

Analiza

1. Completa la descripción del rey mocho con las palabras del recuadro.

El rey era un personaje muy alto, que gobernaba con justicia y prudencia a su pueblo. Tenía un bigote rojo y llevaba puesta una ridícula peluca de rizados negros, pues quería ocultar que le faltaba una oreja.

Era mocho y divertido, algo torpe y cascarrabias, pero de buen corazón. Entre sus sirvientes, tenía fama de ser cruel, pues a todos amenazaba si contaban su secreto. Sin embargo, él estaba harto de disimular y quería que su pueblo lo conociera tal y como era: mocho y algo torpe, pero generoso y divertido.

- buen corazón
- enorme
- divertido
- alto
- delgado
- simpático
- negros
- mocho

2. Escribe dos oraciones para responder a cada pregunta.

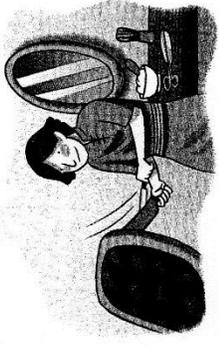
- ¿Quién es el personaje? un rey
- ¿Cómo es el personaje? alto y mocho
- ¿Qué hace el personaje? gobernaba

Crea siguiendo un modelo

3. Completa cada frase con una de estas expresiones. Escribe nuevas comparaciones en el cuaderno.

- una palmera el payaso de un circo un enorme gusano rojo sobre sus labios
- a. El rey tenía un bigote que parecía un enorme gusano rojo
- b. Era alto como una palmera y algo torpe.
- c. En los carnavales se divertía tanto, que parecía el payaso de un circo.

4. Sigue el orden para describir al barbero del cuento de la página 28.
a. A partir de la ilustración, completa el retrato del barbero.



- ¿Quién es? un barbero
- ¿Cómo es su cuerpo? barberiado
- ¿Qué hace? barberia
- ¿Cómo es su rostro? barbero
- ¿Cómo es su personalidad? curioso
- ¿Cómo se viste? con barberio

b. Con las palabras del cuadro anterior, redacta oraciones para describir el personaje. Ejemplo:

- El barbero es un hombre curioso.
- el barbero era normal
- su cabello es barberiado

c. Con las oraciones que hiciste, escribe comparaciones. Ejemplo:

El barbero es fuerte como un tronco.
el barbero es gordo
le gusta bailar

d. Une las oraciones en párrafos. Puedes escribir uno o dos párrafos.

La leyenda: descripción de personajes

Analiza

1. Completa la descripción del rey mocho con las palabras del recuadro.

El rey era un personaje muy divertido que gobernaba con justicia y prudencia a su pueblo. Tenía un enorme bigote rojo y llevaba puesta una ridícula peluca de rizos negros, pues quería ocultar que le faltaba una oreja.

Era delgado y simpático, algo torpe y cascarrabias, pero de buen corazón. Entre sus sirvientes, tenía fama de ser cruel, pues a todos amenazaba si contaban su secreto. Sin embargo, él estaba harto de disimular y quería que su pueblo lo conociera tal y como era: alto y algo torpe, pero generoso y mocho.

- buen corazón
- enorme
- divertido
- alto
- delgado
- simpático
- negros
- mocho

2. Escribe dos oraciones para responder a cada pregunta.

¿Quién es el personaje?

el rey

¿Cómo es el personaje?

alto simpático delgado y de buen corazón

¿Qué hace el personaje?

gobernaba su pueblo

Crear siguiendo un modelo

3. Completa cada frase con una de estas expresiones. Escribe nuevas comparaciones en el cuaderno.

una palmera el payaso de un circo un enorme gusano rojo sobre sus labios

a. El rey tenía un bigote que parecía un enorme gusano rojo.

b. Era alto como una palmera y algo torpe.

c. En los carnavales se divertía tanto, que parecía el payaso de un circo.

Produce textos

4. Sigue el orden para describir al barbero del cuento de la página 28.

a. A partir de la ilustración, completa el retrato del barbero.



¿Quién es? un barbero

¿Cómo es su cuerpo? normal

¿Cómo es su rostro? normal

¿Cómo es su personalidad? curioso

¿Qué hace? barbería

¿Cómo se viste? como un campesino

b. Con las palabras del cuadro anterior, redacta oraciones para describir el personaje. Ejemplo:

- El barbero es un hombre curioso.
- normal.
- era un barbero.

c. Con las oraciones que hiciste, escribe comparaciones.

Ejemplo:

El barbero es fuerte un tronco. El barbero es gordo y legoso Bailax.

d. Une las oraciones en párrafos. Puedes escribir uno o dos párrafos.

La leyenda: descripción de personajes

Analiza

1. Completa la descripción del rey mocho con las palabras del recuadro.

El rey era un personaje muy malo, que

gobernaba con justicia y prudencia a su pueblo. Tenía

un grande bigote rojo y llevaba puesta una ridícula

peluca de rizos Amarillo, pues quería ocultar que le

faltaba una oreja.

Era Ciego y Sordo, algo torpe y cascarrabias,

pero de Corazon. Entre sus sirvientes, tenía

fama de ser cruel, pues a todos amenazaba si contaban su

secreto. Sin embargo, él estaba harto de disimular y quería

que su pueblo lo conociera tal y como era: lomokey

algo torpe, pero generoso y que lo consigieran

buen corazón
enorme
divertido
alto
delgado
simpático
negros
mocho

2. Escribe dos oraciones para responder a cada pregunta.

¿Quién es el personaje?

el con que se colocaba una peluca de rizos para ocultar su oreja

¿Cómo es el personaje?

es malo torpe y generoso

¿Qué hace el personaje?

gobernar su aldea

Creando un modelo

3. Completa cada frase con una de estas expresiones. Escribe nuevas comparaciones en el cuaderno.

una palmera | el payaso de un circo | un enorme gusano rojo sobre sus labios

a. El rey tenía un bigote que parecía un enorme gusano rojo sobre sus labios

b. Era alto como una palmera y algo torpe.

c. En los carnavales se divertía tanto, que parecía el payaso de un circo

Produce textos

4. Sigue el orden para describir al barbero del cuento de la página 28.

a. A partir de la ilustración, completa el retrato del barbero.



¿Quién es?
el varbero

¿Cómo es su cuerpo?
delgado

¿Cómo es su rostro?
grasoso

¿Qué hace?
hacer a las personas de un saco y pantalón

¿Cómo es su personalidad?
curioso

¿Cómo se viste?
de un saco y pantalón

b. Con las palabras del cuadro anterior, redacta oraciones para describir el personaje. Ejemplo:

- El barbero es un hombre curioso.
- El barbero tiene un rostro grasoso.
- El barbero es un hombre delgado.

c. Con las oraciones que hiciste, escribe comparaciones.

Ejemplo:

El barbero es fuerte como un tronco.

El barbero es gordo como una pelota.

El barbero utiliza un saco y un pantalón café.

d. Une las oraciones en párrafos. Puedes escribir uno o dos párrafos.

El barbero tiene un rostro grasoso
utiliza un saco y un pantalón café.

Anexo E. Registro fotográfico

