

**El Aula de Nivelación, una estrategia en pro de la motivación a la lectura y la escritura en
el Centro Educativo Rural el Paulón**

Brayan Alexander Patiño Camacho

Trabajo de grado para optar al título de licenciado en literatura y lengua castellana

Dirigido por Luis Fernando Arévalo Viveros,
doctor en Lenguas, Literatura y Civilizaciones Romanas

Universidad Industrial de Santander
Facultad de Ciencias Humanas
Escuela de Idiomas
Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Bucaramanga

2026

A mamá, por enseñarme a amar. A papá, por enseñarme a servir.

A cada uno de los maestros y maestras que me han acompañado a lo largo del camino.

Al niño que siempre seré.

Agradecimientos

Extiendo un profundo agradecimiento a mis padres por otorgarme la vida y por todos los esfuerzos que han destinado a mi formación como ser humano. Los frutos de mis acciones serán siempre actos simbólicos que representan la semilla de las enseñanzas que han cultivado en mí. Hasta el fin de mi tiempo les honraré, agradeceré y amaré.

De igual forma, quiero agradecer la dirección del maestro Luis Fernando Arévalo y a mis compañeros Robinson Díaz y Sebastián Ortega, sin quienes este proyecto no hubiera sido posible.

Además, con gran cariño agradezco a la comunidad educativa del Centro Rural el Paulón y a su rector Leonardo Palomino por recibirme y permitirme ejecutar esta práctica social que siempre será recordada como uno de los momentos más trascendentales en mi experiencia académica y humana.

Finalmente, expreso mi absoluta gratitud a todos los niños que tuve el privilegio de acompañar, a quienes he destinado un espacio en mi corazón para recordarlos como grandes maestros.

Tabla de contenido

Resumen	4
Introducción	5
Capítulo 1. Marco referencial	7
1.1 Fundamentos teóricos.....	7
1.2 Referente Legal.....	14
1.3 Aspectos éticos	15
Capítulo 2. Diseño metodológico	16
2.1 Tipo de investigación	16
2.2 Recursos e instrumentos	17
2.3 Etapas o fases operativas	21
Capítulo 3. Propuesta de intervención	23
3.1 Diagnóstico de la situación problemática	23
3.2 Actividades de intervención ejecutadas	27
3.3 Evaluación de las actividades	36
3.4 Evaluación general de la intervención	46
Capítulo 4. Conclusiones y recomendaciones	49
Referencias bibliográficas.	51
Apéndices	54

Tabla de apéndices

Apéndice A. Ejemplo de planeación semanal.....	56
Apéndice B. Caracterización por niveles de desarrollo lingüístico.....	57
Apéndice C. Actividad “mapa del tesoro”.....	59
Apéndice D. Actividad “texto instructivo”.....	60
Apéndice E. Actividad “texto instructivo para la creación de una manilla”.....	62
Apéndice F. Postal navideña.....	63
Apéndice G. Fases operativas del Aula de Nivelación.....	64
Apéndice H. Caracterización poblacional por grados y años.....	65
Apéndice I. Fotografía compartir alimentos.....	66
Apéndice J. Fotografía actividad “Rayuela”.....	66
Apéndice K. Fotografía lectura de historieta.....	67
Apéndice L. Carta escrita a las personas amadas.....	68
Apéndice M. Fotografía creación de manilla”.....	68
Apéndice N. Fotografía creación de manilla.	69
Apéndice O. Fotografía grupal final.....	70

“Toda la dicha que hay en este mundo, toda, proviene de desear que los demás sean felices.

Todo el sufrimiento que hay en este mundo, todo, proviene de desear ser feliz yo.” -Shantideva.

Resumen

El presente trabajo relata la ejecución de una práctica social pedagógica realizada con un grupo de niños en el campo del lenguaje. El ejercicio fue desarrollado en una institución educativa pública y rural de Bucaramanga, Santander, cuya población está marcada por la carencia de recursos materiales e inmateriales, lo cual dificulta los procesos de crecimiento y desarrollo de sus habitantes. El objetivo principal de la intervención fue desarrollar la animación frente a los actos de lectura y escritura en un grupo de estudiantes de edades entre 8 y 12 años, a través de estrategias pedagógicas que utilizaron el juego, el acompañamiento personalizado, el fortalecimiento de los vínculos sociales y actos comunicativos útiles como estrategias didácticas. Para lograr este propósito, fueron diagnosticadas algunas de las dificultades que los estudiantes presentaban en el desarrollo de las mencionadas competencias, para luego crear y ejecutar estrategias que les permitieron avanzar en la consolidación de estos saberes. En este espacio, que se denominó Aula de Nivelación, se concluyó que estas metodologías didácticas fortalecieron la seguridad y el desarrollo de una motivación autónoma frente a los actos de lectura y escritura en la población intervenida, lo cual contribuyó al progreso de estas habilidades.

Palabras clave: animación a la lectura y la escritura, práctica social, educación rural, juego en la enseñanza.

Introducción

A continuación, se encuentra el informe de ejecución de una práctica social pedagógica enfocada en la animación de los actos de lectura y escritura de una población infantil vulnerable. Este ejercicio fue desarrollado en el Centro Educativo Rural el Paulón, una institución pública rural ubicada en el norte de Bucaramanga, Santander, cuya población presenta una serie compleja de problemáticas socioeconómicas, dentro de las cuales se resalta el desplazamiento forzado, analfabetismo, altos índices de violencia, bajos recursos económicos.

Este acto de servicio comunitario ofreció un conjunto de estrategias pedagógicas y didácticas que abordaron algunas de las problemáticas poblacionales e institucionales. Para tal fin, a partir de la observación etnográfica con un enfoque cualitativo, se diagnosticó que en el área de lenguaje, la necesidad con mayor prioridad era el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura de un grupo de estudiantes que presentaba dificultades en su desarrollo.

En este sentido, junto a Leonardo Palomino, rector de la institución, se acordó crear y ejecutar un proyecto que permitiera abordar estas problemáticas sociales a través de mecanismos epistemológicos y didácticos para el beneficio de la comunidad. A este conjunto de esfuerzos se le denominó Aula de Nivelación, una estrategia extracurricular que se llevó a cabo semanalmente dentro de la institución.

Inicialmente, el Aula de Nivelación se conformó con 9 estudiantes de edades entre los 8 y 12 años, los cuales pertenecían a los grados tercero, cuarto y quinto. Este grupo fue seleccionado por el rector, ya que los docentes de lenguaje identificaron en ellos algunas dificultades para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Al respecto, cuando se profundizó en el diagnóstico poblacional, se evidenció que, debido a algunas experiencias de aprendizaje adversas

del pasado, estos niños relacionaban los actos de lectura y de escritura directamente con sensaciones y pensamientos de temor, desdén y poco interés.

Por esta razón, se decidió intervenir a la población con el objetivo general de fomentar la animación a los actos de lectura y escritura en los estudiantes participantes por medio de estrategias pedagógicas y didácticas que promovieran su capacidad de comprensión y expresión. Para este propósito, se establecieron tres objetivos específicos: primero, identificar las necesidades poblacionales en torno a las habilidades de lectura y escritura. Segundo, diseñar y aplicar estrategias que permitan fortalecer la animación y el interés por la lectura y la escritura. Tercero, evaluar el impacto que la ejecución de las estrategias tuvo sobre el desarrollo de las competencias en la población.

En primera instancia, el informe contiene el marco referencial, en donde se exponen todos los sustentos teóricos, legales y éticos que orientaron este trabajo. Seguido de este, se encuentra un capítulo destinado al tipo de investigación, los recursos e instrumentos y las etapas o fases operativas. Luego, se profundiza en la propuesta de intervención por medio del diagnóstico de la situación problemática, las actividades de intervención ejecutadas, la evaluación de las actividades y la evaluación general de la intervención. Por último, se encuentran las conclusiones, donde se comparten los aportes realizados a la población junto con los aprendizajes profesionales adquiridos.

Capítulo 1. Marco referencial

1.1 Fundamentos teóricos

En las etapas iniciales de planeación de esta práctica social, fueron definidos los fundamentos pedagógicos desde los cuales se sustentaron las estrategias ejecutadas. En este sentido, a partir del aporte de distintos autores, se establecieron los conceptos disciplinares base que orientaron la creación y puesta en marcha de esta intervención pedagógica.

En primer lugar, fue valorado el concepto de lectura, el cual fue entendido como una conjunción de distintos procesos que, a través de la habilidad técnica de decodificar el lenguaje escrito, otorga sentidos a los signos lingüísticos. Desde esta concepción, se establece que los actos de lectura exigen esfuerzos para profundizar en su vasta complejidad, ya que esta habilidad no se reduce netamente a la relación entre grafemas con fonemas, sino debe contemplar los mecanismos que permiten comprender los sentidos presentes en un texto.

Al respecto, Jolibert (2002) menciona que la lectura no se trata de un inventario de técnicas, sino de la articulación de distintas habilidades, estructuras mentales y conocimientos. Esta autora asegura que, en términos generales, el acto de leer es: “Atribuir un sentido al lenguaje escrito” (2002, p. 26). En esta misma línea, Ferreiro (2016) asegura que leer no equivale únicamente a saber el alfabeto, sino a la capacidad de relacionar los signos lingüísticos con la necesidad de informarse sobre su entorno. Las anteriores ideas sugieren que, por encima del conocimiento de los signos lingüísticos, la lectura agrupa una amplia serie de componentes que producen la capacidad de otorgar sentido a las letras.

A partir de estas dos perspectivas, en este proyecto se estableció que el acto de leer no solo se fundamenta en la capacidad de decodificar el lenguaje escrito, también se trata de la serie

de habilidades que dinamizan, facilitan y promueven la comprensión e interacción entre los seres humanos y su construcción de sentido a través de las letras.

Respecto a la didáctica de la lectura, se optó por enfrentar a los aprendices con escenarios cotidianos en donde la lectura cumple un papel esencial en la comprensión de su entorno. Pues según establece Ferreiro (2016), la enseñanza de la lectura debe contemplar los saberes que la sociedad les exige. Por este motivo, se consideró adecuado desarrollar estrategias que transformaran los espacios educativos en lugares de experimentación y entrenamiento para la vida social.

Aunado a esto, Jolibert (2002) expresa que no existe diferencia alguna entre el proceso de aprender a leer y el acto de leer en sí mismo. A partir de este razonamiento fue entendido que los actos de lectura situados en un contexto determinado y con un propósito establecido tendrán como resultado una persona competente en el acto de leer. Por ende, el rol del maestro en este proyecto se enfocó en la mediación entre los estudiantes y los textos con los que interactúan en su cotidianidad. De esta forma, se ofreció un acompañamiento a los retos que los estudiantes presentaran respecto a la comprensión de los textos con los que interactuaban.

Bajo esta perspectiva, la didáctica de la lectura se enfocó en la recreación de escenarios cotidianos que le demostraran al estudiante la utilidad e importancia de esta habilidad dentro de su entorno social, en donde implícitamente se hicieran visibles los resultados positivos y efectos placenteros que los actos de lectura pueden producir. Al respecto, Ferreiro (2016) sugiere que el logro de este doble propósito puede producirse a través de procedimientos que pongan en contacto a los aprendices con las prácticas de lectura: escuchar leer en voz alta, participar en actos sociales donde leer tiene sentido y tener la posibilidad de plantear preguntas y obtener respuestas frente a un texto particular.

En concordancia con lo mencionado, la didáctica de la lectura se estimó como un medio de preparación para la vida, en donde el aprendizaje relacional de grafemas y fonemas es importante, pero no es el enfoque principal. También se relevó la necesidad de propiciar interés en el acto de la lectura a través de situaciones comunicativas reales, en donde los estudiantes se motivaran por hallarle sentido al lenguaje escrito para superar o entender actos de su cotidianidad, en particular, el juego.

Respecto a la escritura, debido a la importancia de situar este acto dentro de un ejercicio cultural y con propósito, se adoptó la acepción expuesta en los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*, en donde se considera a la escritura como un proceso social e individual que contempla la configuración de un mundo, dentro del cual se relacionan saberes, competencias e intereses que están estructurados de acuerdo con un contexto sociocultural y pragmático (MEN, 1998).

Además, también se estableció que el proceso de escritura se fundamentaría en la capacidad de construir representaciones de la realidad por medio de una serie de reglas socialmente acordadas (Ferreiro, 2006). De esta forma, dentro del proceso de escritura, no solo basta con dominar el sistema de signos ni trasladar pensamientos a la palabra, también se hace necesario ejecutar la transversalización de saberes, en especial las diversas, vastas y complejas dimensiones de la relación con la palabra de otros.

En síntesis, la escritura fue entendida como una práctica sociocultural que representa y recrea la experiencia humana individual, cultural y social; un medio a partir del cual las personas pueden organizar su pensamiento, expresar su subjetividad y registrar el cúmulo de conocimientos sociales. Puesto en otras palabras: “La escritura es una forma de plasmar la

identidad, dejando una huella permanente en la sociedad y en la cultura, por medio de la palabra.” (Cuynaco, 2022, p.7).

Por lo anterior, respecto a la didáctica de la escritura, se estableció que su enseñanza debería mediar a través de ejercicios que respondieran a una necesidad o un deseo personal por construir significado a través de la palabra escrita. En este sentido, se estimó que se optaría por el desarrollo de ejercicios que permitieran a los estudiantes construir un sentido o comunicar una intención real a través de la escritura.

Con este propósito, para diagnosticar y evaluar el desarrollo de la competencia de escritura se adoptaron las tres divisiones propuestas por Ferreiro (2006). En un primer nivel, se encuentra la diferenciación icónica y no icónica, donde se agrupan los procesos mentales necesarios para distinguir el lenguaje escrito de un dibujo cualquiera. En segundo lugar, se encuentra el establecimiento de las condiciones formales de legibilidad, que es la conciencia que se gesta en el aprendiz en torno a las propiedades cualitativas y cuantitativas necesarias para que los grafemas puedan construir significados. La etapa final es el periodo de interiorización de las reglas de producción del sistema lingüístico para construir morfemas y oraciones que se ajusten a las reglas sintácticas y semánticas de la lengua.

En conclusión, la didáctica de la escritura fue entendida fuera de los límites marcados por la transmisión del aspecto técnico del sistema de signos. Más allá de esto, se consideró que este proceso de enseñanza contemplaría estrategias con la capacidad de propiciar intereses y motivaciones voluntarias por la palabra escrita como medio de expresión, comprensión y transformación cultural.

Justamente, en consideración a las dos anteriores concepciones didácticas y a las características poblacionales, se contempló al juego como una metodología adecuada para lograr los objetivos propuestos. Tanto en *Play, Dreams And Imitation In Childhood*, de Piaget (1951), como en *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, de Vygotsky (1978), se establece que los actos de juego cuentan con la capacidad de estimular el aprendizaje y favorecer el desarrollo cognitivo. A partir de estos aportes, fue posible considerar al juego como un vehículo a través del cual se pueden afianzar competencias lingüísticas y sociales en los niños.

Al respecto, Smidt (2011) sostiene que los juegos que recrean escenarios de la vida real no solo enseñan a los niños sobre el mundo, los objetos y las relaciones entre los seres vivos, también producen en ellos las preguntas que pueden guiarlos a la construcción de sentido en sus actos cotidianos, experiencias y sentimientos. Este aporte fue fundamental, pues se consideró al juego como mecanismo capaz de posibilitar la enseñanza de competencias lingüísticas y también de valores sociales como el respeto mutuo, el fortalecimiento de los vínculos comunitarios y el autoconocimiento y gestión emocional.

En atención a las preguntas voluntarias que se gestan en los aprendices, mencionadas como aspectos indispensables en la creación de sentido, se consultaron algunas metodologías pedagógicas cuyo objetivo es otorgar valor a las voces de todos los involucrados en el proceso educativo para conseguir la democratización de la educación. Gracias a los aportes que los autores Hugo Cerda (2011), Afanador (2016), Quiroga (2012) y Jurado (2017) desarrollaron en torno a la metodología de Proyecto de Aula, se pudo establecer que toda acción pedagógica desarrollada en este proyecto se pensaría a partir de las necesidades, intereses, problemas y

expectativas propias de los alumnos, en donde se vinculara a la escuela con las necesidades de realidad social.

En concordancia, se estableció que el Aula de Nivelación se fundamentaría en el dialogo y la reflexión como herramientas para buscar soluciones colectivas a los problemas, necesidades, intereses y expectativas propias de los estudiantes. Se pugnaría por relevar el rol autónomo que los estudiantes requieren en la construcción de conocimientos multidisciplinarios y humanísticos pertinentes para su desarrollo social. En este espacio, se considerarían las voces de los alumnos como perspectivas de igual peso a la hora de tomar decisiones en los escenarios de enseñanza y aprendizaje, puesto que: “Quien no puede decir lo que siente, no puede ejercer sus derechos y tampoco puede comprender y actuar.” (Jurado, 2017, p.104).

Por otro lado, se analizaron los trabajos realizados por Escobar y Pinilla (2022), Cuynaco (2022), Méndez y Bautista (2015) y Ramos *et al.* (2019), por ser antecedentes de estrategias pedagógicas enfocadas en el desarrollo de competencias lingüísticas en sectores rurales. Estos textos, además de aportar reflexiones teóricas y metodológicas de gran utilidad para la puesta en marcha de este trabajo, fueron relevantes al demostrar que de la articulación de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos se puede desarrollar estrategias con la capacidad de brindar orientación y apoyo a las necesidades pedagógicas de las comunidades menos favorecidas.

1.2 Referente Legal

Distintos actos legislativos nacionales fueron adoptados como bases indispensables para la delimitación de las estrategias pedagógicas puestas en marcha. En este proyecto, fueron considerados los lineamientos estatales que enmarcan la legitimidad jurídica de toda intervención

educativa con el propósito de generar coherencia entre los deberes éticos y profesionales con las estrategias pedagógicas ejecutadas.

En primera instancia, desde la Ley General de Educación se observó una justificación e invitación para la creación de acciones pedagógicas que vinculen distintos entes educativos. Esta ley sostiene que todo establecimiento que tenga por objeto la enseñanza y el aprendizaje le corresponde responsabilizarse por apoyar y contribuir al fortalecimiento de la educación del país (MEN, 1994). En este sentido, fue comprendido como un deber de las universidades y, en consecuencia, de los estudiantes que hacen parte de ellas, cooperar con el MEN, las secretarías de educación y las instituciones educativas en la creación y ejecución de propuestas educativas que procuren el bienestar de la comunidad. El Aula de Nivelación fue establecida como una estrategia que asume este deber con responsabilidad.

Con este propósito, fueron tenidos en cuenta los aportes epistemológicos y teóricos establecidos en los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana* (1998) como axiomas adecuados para la consolidación de las estrategias pedagógicas. De este texto se adoptaron ideas respecto a la lectura, la escritura y sus distintas estrategias didácticas. De igual forma, con el objetivo de nutrir los enfoques pedagógicos y alinearlos con las planeaciones de clase, fueron consideradas las disposiciones del *PEI* (2023) en cuanto a los principios institucionales y sus cuatro componentes fundamentales, en donde se priorizó el componente comunitario. Asimismo, se contemplaron las estrategias del *Plan de Área de Lengua Castellana* (2024) propuesto por la institución para que todas las estrategias didácticas fueran producto de lo estipulado en estos tres textos.

Además, fueron atendidos los *Estándares Básicos de Competencia* (2006) y los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2015) para que los diagnósticos de las competencias lingüísticas en la

población tuvieran un soporte teórico y legal. Sus criterios fueron importantes, ya que a partir de sus disposiciones se orientaron y diseñaron a los procesos de evaluación llevados a cabo en esta práctica social.

1.3 Aspectos éticos

Las disposiciones éticas que guiaron este proyecto se obtuvieron a través de lo expuesto en la *guía de consideraciones éticas para proyectos de investigación en ciencias humanas y sociales* desarrollada por la UIS (2015). Este texto establece que la vulnerabilidad es inherente a la condición humana y que debe ser cuidada dentro de los procesos de investigación. Por ende, en esta práctica social fueron respetados los principios de no maleficencia, justicia, autonomía, valoración de la dignidad humana, horizontalidad, claridad de la metodología en el trabajo y la protección de datos.

En este sentido, el primer acto desarrollado con este propósito fue solicitar formalmente el permiso de la institución para la ejecución de este proyecto, el cual fue concedido por el rector Leonardo Palomino. Con su aval, fue acordada una reunión con los adultos responsables de los estudiantes participantes, en donde se explicaron los propósitos del proyecto, las metodologías de trabajo y los compromisos que se desprendían de él. En esta reunión, se acordó que las actividades se llevarían a cabo una vez por semana dentro del plantel educativo, por lo que se hacía necesario que los padres de familia acompañaran a sus hijos a la institución y los recogieran al finalizar. Los padres se comprometieron a apoyar el proceso de sus hijos y dieron su consentimiento a través de un documento que fue elaborado y conservado por la institución.

Aunado a esto, cada una de las planeaciones del Aula de Nivelación, antes de ser ejecutada, fue entregada al maestro Luis Fernando Arévalo (director de este trabajo de grado), quien luego de valorar los componentes disciplinares decidía modificar o aprobar la sesión. Luego, estas planeaciones eran compartidas con el rector. Una vez se cumplía este proceso, se trasladaban al aula de clase.

Respecto al tratamiento de datos personales, el rector Leonardo Palomino aceptó la petición formal para que este trabajo tuviera la facultad de mencionar explícitamente su nombre y el de la institución a su dirección. Además, se informa que, para salvaguardar el bienestar de la población intervenida, fueron omitidos los nombres de los estudiantes participantes, como también, pixelados sus rostros.

Capítulo 2. Diseño metodológico

2.1 Tipo de investigación

La ejecución de esta práctica social se apoyó en algunas disposiciones técnicas de las investigaciones etnográficas con un enfoque cualitativo. En este marco, por medio de la observación e interacción en el aula, se establecieron estrategias para analizar características poblacionales y elaborar diagnósticos de necesidades. Con base en esta información, se estructuraron estrategias pedagógicas que propiciaran bienestar en la comunidad. Por ende, este ejercicio puede situarse como una aproximación a la metodología del tipo investigación-acción, ya que se trató de una práctica social y no una investigación en sí misma.

Dicho esto, a pesar de que este proyecto no siguió a cabalidad los principios metodológicos que exige una investigación-acción, se contemplaron las 4 primeras fases de este

enfoque investigativo. En un primer momento, se realizó una planificación, en donde se identificaron los problemas. En la segunda fase, se ejecutaron las estrategias desarrolladas en torno a los diagnósticos. Luego, en la tercera fase, se observó y documentó la ejecución de estas estrategias. Y, por último, se evaluaron y reflexionaron los resultados en contraste con los objetivos iniciales.

Al respecto, cabe mencionar que la documentación de la información que sustenta este ejercicio se llevó a cabo a través de la interacción directa con los estudiantes. Por medio de la observación en el aula, registrada en diarios de campo, y el análisis de los productos realizados por los estudiantes fueron recolectados todos los datos que reflejan el impacto que tuvo esta estrategia pedagógica en relación con las problemáticas de la población.

2.2 Recursos e instrumentos

En primera medida, todas las sesiones de clase ejecutadas se desarrollaron a partir de un formato de planeación enfocado a la observación participante que las configuró por medio de tres elementos base. En el primero, se detallaba el paso a paso de la secuencia didáctica con los tiempos estimados para su realización. En el segundo componente, que fue denominado *enfoque observacional*, se estipulaban los objetivos de cada sesión, al igual que el punto de vista desde el cual se evaluarían las acciones de los estudiantes al realizar las actividades. Por último, se relacionaban los sustentos teóricos que orientaban la planeación. Un ejemplo de este esquema se podrá encontrar en el Apéndice A.

A partir de estos formatos, para cada una de las sesiones de clase, fueron desarrollados recursos e instrumentos con los fundamentos teóricos y las perspectivas evaluativas

seleccionadas para tratar las problemáticas diagnosticadas. Principalmente, estos instrumentos pugnaron por ser mecanismos capaces de despertar interés por la lectura y la escritura en los estudiantes a través del juego y la recreación de escenarios comunicativos reales.

El primer recurso desarrollado, cuyo objetivo se enfocó en profundizar la caracterización de la población, fue una adaptación pedagógica del juego “rayuela”. Para este, en pequeñas fichas bibliográficas, fueron impresas preguntas enfocadas en algunos aspectos identitarios del alumno, como su edad, núcleo familiar, país de procedencia y sus gustos e intereses por la lectura y la escritura. En cada uno de los cuadros de la rayuela, que fue dibujada en la cancha central del colegio, se dispuso una pregunta que debía ser leída por quien lanzaba la roca, pero respondida por todos los jugadores. Este recurso que vinculó un juego tradicional con principios didácticos, como el fortalecimiento de la confianza entre aprendices y docentes, permitió recolectar información poblacional y ciertos indicios del estado de su competencia de lectura.

También, con el objetivo de profundizar en el diagnóstico de esta competencia, fue impreso el texto llamado *Little Renda y el desafío de Gorgona*, una historieta que conjuga lenguaje icónico y lenguaje verbal para narrar una historia. Por medio de este recurso se obtuvieron los insumos necesarios para evaluar la habilidad de lectura, en él se tuvieron en cuenta criterios como la relación grafema/fonema, la cadencia en la lectura de las sílabas, la lectura de frases, la comprensión y el análisis del texto. Cada estudiante recibió una copia de este texto, el cual fue obsequiado con la intención de que pudieran compartirlo con personas cercanas y conservarlo como un elemento simbólico de su aprendizaje en el Aula.

Aunado a esto, con base en los distintos niveles de escritura propuestos en los *Lineamientos Curriculares* para Lengua Castellana, se realizó un instrumento diagnóstico de la competencia de escritura. Con el objetivo de estimular la escritura y así poder evaluar su

competencia, se les propuso a los estudiantes que escribieran una carta a la persona que más los amara. Esta, que fue la primera evidencia de escritura, fue entregada a los destinatarios, a los cuales se les indicó que, para poder despertar sentimientos favorables en torno a la lectura y la escritura en los niños, debían también escribir una similar a la que recibieron.

A partir de los datos obtenidos en estos dos diagnósticos, se desarrolló un esquema de categorización respecto al estado de las habilidades de lectura y escritura de los niños, en donde se agrupó a los participantes en tres niveles (Apéndice B). El primero fue conformado por cuatro estudiantes quienes en lectura y escritura presentaban dificultades para relacionar fonemas con grafemas. En el segundo se encontraron tres de ellos, los cuales tenían complicaciones en la lectura y escritura de sílabas. Los dos alumnos restantes conformaron el cuarto nivel, ellos tenían imprecisiones en las reglas ortográficas, pero podían ejecutar correctamente la lectura y la escritura de unidades léxicas.

Así mismo, fue desarrollado el instrumento titulado “búsqueda del tesoro”, un juego con propósitos pedagógicos. Este constó de cinco pistas impresas que se dispusieron dentro del plantel educativo, cada una de ellas involucró actos de lectura y escritura. Estas pistas fueron configuradas de acuerdo con lo estipulado en los *Estándares Básicos de Competencia*, para estos niveles, en torno al aprovechamiento de los componentes simbólicos de la institución para profundizar su comprensión y propiciar una mayor apropiación sobre los elementos identitarios del plantel. A través de este instrumento, se procuró visibilizar la relación que existe entre las habilidades de lectura y escritura y la capacidad de lograr metas y retos, que en este caso fue concluir con el circuito. La relación de las pistas con las actividades se muestra en el Apéndice C.

De igual forma, se realizaron dos instrumentos en torno a los principios del texto instructivo, género textual que se escogió para motivar los actos de lectura y escritura. En el primero, se creó un paso a paso para la elaboración de una torta. Este material se estructuró con un enfoque teórico-práctico, ya que conjugó la lectura con la realización del mismo. De forma individual, todos debían leer el instructivo y una vez lo hicieron, en el escritorio del salón, se dispusieron todos los ingredientes y elementos de cocina necesarios para hacer la preparación (Apéndice D).

Respecto al segundo, a cada alumno se le entregó un formato para la creación de un texto instructivo, en el que debían describir el paso a paso de cómo crear una manilla. El propósito de este instrumento fue afianzar los saberes respecto a esta tipología textual a través de la práctica de la escritura como medio de transmisión del conocimiento. Con la evidencia obtenida a través de este instrumento fue posible evaluar por última vez el estado de la competencia de escritura de los estudiantes. (Apéndice E).

El último instrumento desarrollado fue una postal navideña, para la cual se realizó un retrato fotográfico de cada estudiante. Estas fotografías fueron editadas de forma que parecieran postales navideñas y se entregaron con el propósito de que los alumnos siguieran poniendo en práctica lo aprendido en el Aula, en otro espacio fuera del salón. (Apéndice F).

Dicho instrumento fue creado con la intención de involucrar el acompañamiento de los adultos a cargo de los estudiantes, ya que se entregó con la indicación de que los niños debían escribir en ella los momentos más felices que pasaron en el Aula, los aprendizajes que obtuvieron y sus deseos más grandes para la Navidad con ayuda de sus seres queridos. Se sugirió a los padres de familia que, de ser posible, le obsequiaran alguna de las cosas escritas por el niño

en la carta. De esta forma, se buscó que los integrantes del Aula siguieran relacionando los actos de escritura con resultados útiles, interesantes y positivos, y con ello, se motivaran a seguir desarrollando esta habilidad.

2.3 Etapas o fases operativas

Las acciones que conformaron esta práctica social pueden dividirse en dos etapas. La primera fue denominada *etapa de preintervención*, en la cual se encuentran todos los esfuerzos llevados a cabo antes de la primera sesión de clase. Este periodo se configuró a través de visitas al colegio, en las que se llevaron a cabo conversaciones con los directivos y docentes, observaciones de las instalaciones físicas y dinámicas escolares de la institución y también se hizo presencia pasiva dentro de algunas sesiones de clase del primer grado. De estas visitas se obtuvo la primera recolección de datos poblacionales y sus dificultades latentes en el componente de lengua castellana.

En consideración a esta información, en conjunto con el rector Leonardo Palomino y Luís Fernando Arévalo, director de esta práctica pedagógica, se determinó que el frente de acción de mayor prioridad para las problemáticas poblacionales era la creación de una estrategia que permitiera desarrollar habilidades de lectura y escritura en niños que presentaban dificultades respecto a sus pares. Este grupo de estudiantes fue seleccionado por ser los casos de mayor dificultad en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los grados segundo, tercero, cuarto y quinto. A esta estrategia se le llamó Aula de Nivelación y su nombre provino de una estrategia realizada un año atrás por unas practicantes de la UIS que, al diagnosticar dificultades similares,

decidieron implementar una estrategia similar para abordarlas. En este sentido, esta práctica social fue la continuación del ejercicio desarrollado por Escobar y Pinilla (2022).

Por otro lado, en la segunda fase, se encuentran todas las acciones llevadas a cabo desde la primera intervención en aula hasta el cierre del proyecto. Esta, a su vez, se puede dividir en cuatro secciones. En la primera, se encuentran las estrategias realizadas en pro de la profundización del diagnóstico poblacional. La segunda es el periodo de ejecución de las estrategias pedagógicas. La tercera se estableció como la evaluación realizada a la intervención, en donde se analizaron los resultados de las últimas evidencias de lectura y escritura de los estudiantes. En la última etapa, se contrastó la evaluación con los objetivos iniciales del proyecto. El esquema dispuesto en el Apéndice G categoriza las fases operativas que conformaron este proyecto, las cuales serán profundizadas en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Propuesta de intervención

3.1 Diagnóstico de la situación problemática

Desde una mirada general, se puede observar que Colombia, desde su origen, ha sido un territorio dividido. Es evidente que las barreras que separan a sus habitantes han estado siempre presentes, lo cual dificulta la transformación hacia una sociedad más justa. Esta particularidad refleja la dificultad de nuestra sociedad para articular saberes y esfuerzos en pro de mejorar las condiciones socioeconómicas, la calidad de vida y, en especial, la educación de sus habitantes.

En este sentido, es posible visibilizar la mencionada dificultad de unificar saberes y esfuerzos en algunas realidades educativas del país. Según el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), la mayoría de las iniciativas pedagógicas que imperan en

Colombia no cuentan con una articulación intersectorial (2021), lo que produce que el conocimiento no pueda ser extrapolado a distintos contextos que lo requieren. Por ende, se observa que una estrategia pedagógica incapaz de vincular distintas esferas sociales con sus saberes culturales no repercutirá de forma idónea en la población.

Lo anterior, pone en relevancia la necesidad de encontrar soluciones efectivas y oportunas, como podrían ser políticas educativas con un enfoque de vinculación intersectorial, que permitan transformar la realidad de los habitantes. En concordancia, las prácticas pedagógicas sociales, al vincular saberes académicos con instituciones educativas, pueden ser un medio para alcanzar este propósito. Ramírez et al., aseguran que el servicio social tiene la capacidad de “contribuir a resolver problemáticas que aquejan a las comunidades.” (2023, p. 51). De esta forma, se podría brindar apoyo a distintas esferas sociales, en particular aquellos sectores con mayor presencia de desigualdades.

En esta misma línea, la comunidad que conforma el Centro Educativo Rural El Paulón presentó una serie de necesidades, dificultades y problemáticas particulares. Esta institución se encuentra dentro de un contexto socioeconómico complejo, donde, según el DANE, el 80% de sus habitantes no tiene cubiertas sus necesidades básicas. Esto se traduce en una carencia de recursos materiales e inmateriales que dificultan los procesos de crecimiento y desarrollo de los habitantes en general (CEREP, 2024).

Al respecto, según los directivos y docentes de la institución, debido a que los compromisos laborales de la mayoría de acudientes son altamente demandantes de tiempo y esfuerzo físico, se impide que se otorgue la atención y el acompañamiento que requieren los niños bajo su cargo en las actividades formativas. Es frecuente encontrar bajos índices de talla y

peso, condiciones especiales en el desarrollo cognitivo y bajo rendimiento escolar en los estudiantes (CEREP, 2024).

Aunado a las anteriores problemáticas, se hace pertinente resaltar que el analfabetismo es una condición presente en algunos acudientes del plantel. Lo anterior, dificulta aún más el desarrollo integral y, específicamente, lingüístico de los alumnos. Bajo esta luz, preocupa la relación que existe entre las problemáticas socioeconómicas y el analfabetismo de su población, pues en ella existe una alta presencia de los indicadores que, según Ferreiro, dificultan el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, como lo son: pobreza endógena y hereditaria, baja esperanza de vida, malnutrición y violencia (2016). Lo cual también sostiene Bourdieu (2014), al afirmar que el conjunto de conocimientos que posee una persona repercute directamente en la configuración de su entorno social, en las posibilidades profesionales y en las ofertas laborales a las que puede acceder.

Por otro lado, dentro de la IE, se observó que en cada salón se aloja un promedio de 30 estudiantes. Esta es una excesiva cantidad de alumnos, ya que los docentes se ven obligados a destinar gran parte de la sesión a solicitar atención, silencio y orden. Se observó que la cantidad de alumnos por aula entorpece los procesos de enseñanza, aprendizaje, trabajo en clase y evaluación.

Por esta misma razón, se constató que la evaluación y el acompañamiento individual de cada estudiante se lleva a cabo de forma superficial. Los docentes no pueden dedicar el tiempo necesario a acompañar y retroalimentar adecuadamente a cada uno de sus estudiantes. Esto ocasiona que, aunque se identifiquen falencias y posibilidades de mejora en ciertas competencias, no sea posible destinar el tiempo necesario para fortalecerlas.

La anterior problemática es entendida como la principal causa de que, tanto en los diagnósticos institucionales, como en los analizados en la etapa de observación de esta práctica, se constatará que muchos estudiantes no evidenciaban un desarrollo de las competencias de lectura y escritura similar a sus compañeros de curso. Este aspecto generó que dichos estudiantes no contaran con las herramientas necesarias para apropiarse del nuevo conocimiento que les era impartido y también les impidió asumir un rol activo en las estrategias pedagógicas puestas en marcha por la institución para el grado que se encontraban.

A propósito de lo anterior, en una reunión con los acudientes de los alumnos participantes, se dedujo que algunos de ellos relacionaban las dificultades presentadas por los niños con una incapacidad inherente a sus habilidades cognitivas. Entre las respuestas, una de estas madres mencionó que su hija “no prestaba atención en clase porque no entendía lo que le explicaban”. Por otro lado, otro acudiente expuso que su hijo no tomaba apuntes en clase, por ende, ella nunca se enteraba de las actividades destinadas a realizarse en casa. Una tercera mencionó que la atención de su hijo era muy dispersa y eso hacía que el niño no pudiera avanzar en su proceso de enseñanza.

Al analizar estas reflexiones, se halló que los errores y dificultades académicas presentadas por los niños eran atribuidas a la naturaleza de su ser. Por este motivo, este grupo de estudiantes recibía constantemente comentarios peyorativos respecto a sus capacidades, lo cual repercutió negativamente en su seguridad y entorpeció sus habilidades de aprendizaje. Debido a lo anterior, se concluyó que los juicios de valor y las opiniones negativas que los niños recibían fortalecieron en ellos una serie de pensamientos de inseguridad, incapacidad y desdén respecto a los actos de lectura y escritura.

Por esta causa, se observó que esta población contaba con estructuras mentales limitantes que les hacían sentirse incapaces. Lo cual se constató en clase, cuando los estudiantes pronunciaron frases como: “yo no sé leer”, “yo no sé escribir”, “yo soy muy malo leyendo”, “yo soy muy malo escribiendo”, “no me gusta leer”, “no me gusta escribir”. Este tipo de pensamientos reflejaron sus inseguridades y temores, que son producto de experiencias previas en las que otras personas, como docentes, acudientes y sus mismos compañeros, les han hecho dudar profundamente de sus competencias y habilidades de aprendizaje. Esto generó un bajo nivel de autoestima y de motivación frente a todos los retos académicos a los que se veían expuestos, lo cual produjo incomodidad y poco interés frente a la lectura y la escritura.

En síntesis, al observar la urgencia de articular esfuerzos y saberes pedagógicos en pro del bienestar comunitario y en consideración a la suma de las problemáticas propias de este contexto social y su población, se concluyó que era necesario y oportuno abordar estas dificultades por medio de una serie de estrategias pedagógicas y didácticas cuyo propósito se centrara en fortalecer las habilidades de lectura y escritura.

3.2 Actividades de intervención ejecutadas

Según lo acordado con el rector de la institución, el Aula de Nivelación se conformaría con 9 alumnos de distintas edades y grados. Este grupo de estudiantes fue seleccionado por ser los casos que presentaban mayor prioridad en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. El cuadro encontrado en el Apéndice H relaciona los participantes iniciales con sus edades y grados. Se estableció que los encuentros serían realizados dentro de la institución, de

forma extracurricular, una vez por semana y en sesiones de 3 horas. Dadas las particularidades de esta población, desde la primera sesión se ejecutaron estrategias que propiciaron un ambiente de confianza y seguridad, de modo que los niños sintieron el Aula de Nivelación como un espacio seguro que les permitió desarrollar sus habilidades de lectura y escritura.

Por esta razón, se diseñaron estrategias con un enfoque lúdico y didáctico, pues se consideró que a través del juego los niños podrían fortalecer sus competencias en la medida que se divertían y afianzaban los lazos entre pares. También, debido a que se aplicaron ciertos fundamentos de los modelos dialógicos y democráticos, se hizo de las sesiones vastos intercambios de preguntas y respuestas. Dentro del Aula, consideramos que las voces e ideas de todos eran valiosas e importantes.

Por otro lado, otra estrategia relevante que se implementó desde la primera sesión fue compartir alimentos entre todos los integrantes (Apéndice I). Esto con el propósito de propiciar un mejor clima de aula, fortalecer los vínculos sociales entre los asistentes y como mecanismo para producir mayor motivación frente al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Para ello, yo, como docente encargado, me comprometí a llevar alimentos para cada sesión. Sin embargo, se ofreció la posibilidad a los estudiantes que de forma voluntaria también lo hicieran.

La primera sesión ejecutada tuvo como propósito caracterizar a los alumnos en aspectos socioeconómicos e intereses personales. En primera instancia, luego de una presentación y de comunicar los objetivos del proyecto del cual eran parte, se ejecutó el juego “Tingo, Tingo, Tango”. De esta forma, en la medida que un alumno quedaba seleccionado en el “tango”, se le hacía una pregunta para conocer un poco más sobre él. Las preguntas fueron: “¿Cómo es tu nombre?, ¿cuál es tu color favorito?, ¿cuál es tu fruta favorita?, ¿qué es lo que más te divierte?”.

Así, se logró que la presentación fuera dinámica y divertida y que en la primera impresión de los participantes se percibiera que en el Aula de Nivelación confluían el juego, la risa y el aprendizaje.

Luego de ello, se continuó con la caracterización a través del juego “Rayuela”. La rayuela se dibujó en medio de la cancha principal y fue adaptada para que en cada casilla se encontrara una pregunta enfocada en ciertos aspectos identitarios del alumno, como su edad, núcleo familiar, país de procedencia y sus gustos e intereses por la lectura y la escritura (Apéndice J). La dinámica estableció que la pregunta debía ser leída y respondida por el estudiante que lanzaba la roca a la rayuela, luego esa misma pregunta debía ser respondida por el resto del grupo. Fue así como se obtuvieron las evidencias necesarias para realizar este primer diagnóstico.

En esta actividad, gran parte de los niños mencionaron no contar con biblioteca o libros en su casa, puesto que nadie en ella leía. Por ello, en consideración a que la mayoría del grupo concordó en que la historieta era su género textual de mayor interés, fue decidido que en la siguiente sesión se leería una. La historieta fue obsequiada a los participantes, para que así pudieran compartirla con sus seres queridos y conservarla como el primer texto de su biblioteca. Este se remarca como un acto simbólico que contribuye a la apropiación de hábitos de lectura y fortalece una motivación positiva respecto al acto de leer y compartirlo con los demás.

En esta línea, para la siguiente sesión, en la que se abordó el objetivo de animar el acto de lectura de los estudiantes a partir de textos que generaran en ellos gusto e interés, fue impresa y entregada la historieta llamada *Little Renda y el desafío de Gorgona*, un texto multimodal que involucra el sistema icónico, el lenguaje escrito y el color para contar una historia esperanzadora. Esta decisión pedagógica responde al propósito de asociar los actos de lectura con experiencias

positivas, pues desde los sustentos teóricos que guiaron este trabajo, se evidenció que las emociones capaces de fortalecer los vínculos con la lectura se pueden gestar por medio de las interacciones que un aprendiz tiene con textos de su agrado e interés.

Para esta estrategia, la lectura se dividió en dos niveles: primero se pidió a los niños que, con solo ver las imágenes de la historieta, llevaran a cabo una hipótesis sobre la historia que contaba, allí se analizó la capacidad de comprensión del sistema icónico (Apéndice K). En segunda medida, se pidió que, uno tras otro, leyeran parte de la historieta. De allí se obtuvieron los insumos necesarios para diagnosticar su habilidad de decodificar el lenguaje escrito, para el cual se tuvieron en cuenta criterios como la relación grafema/fonema, la cadencia en la lectura de las sílabas, la lectura de frases, la comprensión y análisis del texto.

Aunado a esto, se realizó un diagnóstico de la competencia de escritura con base en los distintos niveles propuestos en los *Lineamientos Curriculares* para Lengua Castellana. Para este, se les propuso a los estudiantes que escribieran una carta a la persona que más los amara. En ella, con la intención de estimular la escritura y así poder evaluar esta competencia, se indicó que podían escribir y dibujar todo lo que quisieran. Un ejemplo de esta actividad se encuentra en el Apéndice L.

Esta carta fue entregada a los destinatarios, a los cuales les fue mencionado que, para completar la actividad, debían también escribir una similar a la que recibieron. En ella, debían agradecer al niño por haberles escrito, al igual que dedicar unas palabras para recordarle cuánto y por qué lo amaban. Además, con la intención de despertar sentimientos favorables en torno a la lectura y la escritura, debían leer la carta en presencia del niño y dejarla en un lugar del hogar en donde él la pudiera ver con frecuencia y tuviera fácil acceso a ella.

Sobre lo anterior, un aspecto que vale la pena destacar de esta y futuras estrategias fue la vinculación del núcleo familiar del niño con su proceso de aprendizaje. Desde que fueron identificadas problemáticas por el escaso acompañamiento académico y afectivo que tenían estos niños, se decidió que era necesario vincular a las personas a cargo con la intención de propiciar un desarrollo socioemocional positivo, mejorar su rendimiento académico y personalizar el apoyo recibido. Afortunadamente, los padres de familia pudieron llevar a cabo la actividad. Los niños, después, contarían el inmenso gusto que sintieron al leer una carta escrita por sus padres.

A partir de estos dos diagnósticos, fue posible categorizar el estado de las habilidades de lectura y escritura de los niños. En este ejercicio, se evidenció que se podía dividir a los participantes en tres niveles. El primero, lo conformaron cuatro estudiantes que presentaban dificultades para relacionar fonemas con grafemas. En el segundo, se encontraron tres de ellos, los cuales tenían complicaciones en la lectura y escritura de sílabas. El último agrupó dos alumnos que tenían imprecisiones en las reglas ortográficas, pero podían ejecutar correctamente la lectura y la escritura de unidades léxicas.

En atención a los distintos niveles de competencia del grupo, para la tercera sesión, se optó por relacionar una serie de actos comunicativos por medio de un juego que se tituló “la búsqueda del tesoro”, para el cual se dispusieron cinco pistas dentro del plantel, cada una contenía una actividad que involucraba ejercicios de lectura y de escritura. Para concluir con el circuito, debían resolver la actividad de cada estación, la cual era verificada por el docente antes de dar el aval para continuar con las demás. Esta estrategia se realizó con el objetivo de que los estudiantes lograran evidenciar la importancia que las habilidades de lectura y escritura tienen dentro de sus actos cotidianos, como el juego. Para ello, se decidió unir a los estudiantes con distintos niveles de maduración lingüística en un mismo grupo, con el propósito de fomentar el

apoyo grupal y el aprendizaje colectivo, aspectos claves para lograr un apalancamiento en procesos de aprendizaje entre ellos mismos.

A través de este juego, fue posible hacer visible para los niños la relación que existe entre las habilidades de lectura y escritura y la capacidad de lograr sus metas y anhelos, que en este caso era concluir con el circuito. Con esto, se demostró que la lectura y la escritura podían ser divertidas, pero que, además, eran habilidades indispensables entender y adaptarse a su entorno.

Para la cuarta sesión, fueron ejecutadas dos estrategias de motivación a la lectura. Primero, iniciamos jugando “Simón Manda”. Para ello, se pidió a los niños que acataran una serie de órdenes cuyo enfoque fue el movimiento corporal. Una vez se obtuvo su total atención e interés, se les pidió que se acostaran en el suelo y se cubrieran los ojos con las dos manos. Allí, uno por uno, fue llamado cada niño, a quienes se les pidió que eligieran uno de los cuentos del libro de Ana Cecilia Ojeda titulado *Las historias de María*, un compilado de historias que narra las vivencias de una niña colombiana con un contexto similar al de los integrantes del Aula.

Esta primera parte terminó con una reflexión en conjunto de lo divertida y fascinante que puede llegar a ser la lectura, pues los niños entendieron que, al igual que el profesor narró el cuento con gran pasión y energía, ellos, si seguían desarrollando sus competencias, también podrían llegar a leer con gran gusto y habilidad cualquier cuento o texto que les interesara. La importancia de esta estrategia y las reflexiones que de ella se desprenden también las advirtió Vygotsky (1986), quien aseguró que la lectura en voz alta es una de las herramientas más eficaces para la apropiación de las primeras fases de la competencia de lectura. Según este referente pedagógico, la mediación que converge el interés individual del aprendiz y el conocimiento colectivo -en donde se encuentran distintas tipologías textuales, formas de

entonación, pausas y transmisión de emociones-, sirven como mecanismo para propiciar la comprensión del amplio espectro de significados que puede contener un texto.

Concluida esta parte, el segundo tramo de la sesión se destinó a la lectura y realización práctica de un texto instructivo que tuvo como objetivo relacionar un ejercicio práctico de cocina con la habilidad de lectura. Debido a que en las anteriores sesiones se había preparado y compartido una torta de banano y chocolate que a los niños les había encantado, se decidió que se realizaría un texto instructivo en el que se explicara cómo hacer la torta. Así, se vincularon algunos de los elementos simbólicos de las sesiones anteriores con la enseñanza de un nuevo género textual. De esta forma, se permitió que la competencia de lectura se siguiera desarrollando a través de actividades que despertaran emociones positivas e interés en los niños.

Este taller se ejecutó con un enfoque teórico-práctico, pues se inició con una explicación general sobre el propósito de un texto instructivo, donde se explicó cómo se conforma este género y, a través de varios ejemplos de la vida real, se enseñó qué objetivo tiene. Luego, en la parte práctica, se entregó un instructivo real sobre cómo hacer la torta de banano y chocolate del profesor Brayan. La orientación fue que, de forma individual, todos debían leer el instructivo. Una vez lo hicieron, en el escritorio del salón, se dispusieron todos los ingredientes y elementos de cocina necesarios para hacer la preparación. Ese día, el salón se transformó en cocina. Así, mientras leían y realizaban cada paso, hicimos la masa de torta de banano en clase, que luego se llevarían para hornear en su casa y compartirla con sus seres queridos.

Ese, que se sabía era nuestro penúltimo encuentro, culminó con una sesión fotográfica, que fue la actividad con la cual finalizó el Aula de Nivelación. Para esta, en el salón de clase que siempre alojó nuestras sesiones de clase, se retrató a cada alumno con un gorro y bufanda de

Navidad. Estas fotografías fueron editadas de forma que parecieran postales navideñas y se entregaron con el propósito que los alumnos siguieran poniendo en práctica lo aprendido en el Aula, en otro espacio fuera del salón.

Debido a la finalización del calendario académico escolar, para la última sesión, se implementaron dos estrategias que dieron cierre al proyecto. La primera fue crear, en conjunto, un símbolo que representara nuestro aprendizaje en el Aula. Fue así como se trajeron al salón los elementos necesarios para crear una manilla. Ese día el salón también se transformó en taller de bisutería (Apéndice M, Apéndice N).

En primera instancia, se explicó, paso a paso, cómo se debía hacer la manilla. Luego de ello, en consideración al género textual que se enseñó en la sesión anterior, se entregó a cada alumno un formato para la creación de un texto instructivo, en el que todos debían describir el paso a paso de cómo crear una manilla. El propósito de esta última parte de la sesión fue afianzar la enseñanza de la creación de la manilla a través de la escritura y, con esta evidencia, evaluar por última vez el estado de su competencia.

Para la última parte de la sesión, a cada alumno se le entregó su fotografía, que se tornó en postal navideña, con la indicación que, en casa y con ayuda de sus seres queridos, debían escribir en ella los momentos más felices que pasaron en el Aula, los aprendizajes que obtuvieron y sus deseos más grandes para la Navidad. Luego de esto, debían poner la postal en el arbolito de su hogar para recordarlo constantemente y esperar por su regalo en la navidad. Para esta última parte, se pidió a los padres de familia que, de ser posible, pudieran obsequiarle alguna de las cosas que el niño escribiera en la carta. De esta forma, se buscó que el niño siguiera

relacionando la escritura con aspectos positivos y útiles. Con ello, se les motivó a seguir desarrollando sus habilidades de lectura y escritura.

Fue así como a través de esta última actividad, cuyo enfoque apuntó directamente a animar y motivar el proceso de lectura y escritura de los estudiantes, se finalizó la intervención (Apéndice O). A través de ella se visibilizó que el Aula de Nivelación fue un espacio en el que se logró resignificar el acercamiento a la lectura y escritura, un espacio en el que se emanciparon algunos juicios de valor que impedían continuar con un desarrollo libre y natural, un espacio en el que todos y todas aprendimos que leer y escribir podía llegar a ser divertido.

3.3 Evaluación de las actividades

Con el propósito de comprender los resultados obtenidos en la intervención, la identificación de las dificultades poblacionales y sus respectivos avances, se analizó el impacto de cada una de las estrategias pedagógicas puestas en marcha. Para tal motivo, se establecieron indicadores de evaluación, los cuales se contrastaron con los objetivos que motivaron cada estrategia y las evidencias de su ejecución. A continuación, se presentan las 5 sesiones con sus respectivos análisis.

	Actividades	Objetivos	Indicadores de evaluación
Sesión 1	Tingo, tingo, tango. Rayuela.	-Propiciar la cohesión grupal. -Fomentar confianza entre los integrantes. -Profundizar en la caracterización identitaria, socioeconómica y familiar. -Diagnosticar el estado de la competencia de lectura.	-Los estudiantes evidencian motivación al ejecutar las actividades grupales. -Los estudiantes se sienten seguros de compartir aspectos de su vida. -Se obtiene la información estipulada para la realización de la caracterización poblacional. -Se obtienen los datos necesarios para analizar el estado de la competencia de lectura.

En esta sesión, gracias a que todos los alumnos tuvieron una excelente disposición frente a las estrategias y puesto que los juegos, de forma natural, propiciaron la integración grupal, se lograron de forma satisfactoria los tres primeros indicadores. Del análisis de los intereses por la lectura y la escritura se evidenció que, de 9 estudiantes, 4 consideraron que leer era tedioso y aburrido y 5 pensaron lo mismo de escribir. Algunos de ellos explicaron que, puesto que convivían en un hogar donde habitaba un extenso número de personas, la lectura se hacía considerablemente complicada por el ruido y las distracciones.

Los anteriores datos también reflejaron que esta población evidenciaba poca motivación frente a los actos de leer y escribir. Razón por la cual se ponía en relevancia la necesidad de llevar a cabo acciones para animar la lectura y escritura, para así propiciar la resignificación de

las concepciones iniciales y los juicios de valor negativos que los niños tenían frente a estos actos.

Por otro lado, en relación con el cuarto indicador, los datos recogidos para analizar el estado de la competencia de lectura no fueron suficientes, puesto que solo se obtuvieron a través de la lectura de una o dos preguntas que cada estudiante hizo. Por ende, la caracterización obtenida sirvió para relevar la importancia de definir la animación a la lectura y escritura como el objetivo principal de las siguientes sesiones y la necesidad de seguir recolectando los datos necesarios para obtener un diagnóstico más preciso de la competencia de lectura y de escritura.

	Actividades	Objetivos	Indicadores de evaluación
Segunda sesión	-Lectura de historieta. -Escritura de carta.	-Diagnosticar el estado de las competencias de lectura y escritura. -Animar a los estudiantes a resignificar su gusto e interés por la lectura a través de un	-Los estudiantes formulan hipótesis narrativas de la historieta a partir de sus elementos icónicos. -Los estudiantes cuentan con las habilidades necesarias para relacionar grafemas con fonemas, leer por sílabas, leer palabras, demuestran una cadencia adecuada en la lectura. -Los estudiantes identifican los personajes, ideas principales y enseñanzas del relato. -Los estudiantes escriben correctamente los grafemas, sílabas, palabras. -Los estudiantes escriben respetando reglas de ortografía.

		texto de su agrado.	-Se evidencia que los estudiantes disfrutaban la lectura de la historieta.
--	--	---------------------	--

En la segunda sesión se evidenció un alto nivel de interés en los estudiantes respecto a la lectura de un texto de su agrado, la historieta, en este caso. Sin embargo, cuando se propuso la comprensión textual a través de sus elementos icónicos, se observó que los alumnos cuya competencia de lectura se encontraba más avanzada presentaron más dificultades, al igual que cierto tipo de desdén, en el momento de realizar hipótesis narrativas. Por otro lado, en relación con la lectura del lenguaje escrito, aquellos cuya habilidad de decodificación no les permitía agrupar grafemas en fonemas, sílabas y unidades léxicas perdieron el gusto inicial por el texto, lo cual dificultó su interacción con él.

De lo anterior, se pudo concluir que, los alumnos que contaban con un mayor nivel de comprensión de lectura evidenciaron menor interés en el análisis de los elementos icónicos. En contraposición, aquellos cuyas habilidades no les permitían hallar sentido en el lenguaje escrito, enfocaban toda su atención en la comprensión narrativa a través de las imágenes. Este análisis visibilizó los distintos niveles de competencia que presentaban los integrantes del proyecto en relación con su lectura.

Bajo esta misma luz, en cuanto al estado de la competencia de escritura, también se observó que algunos de estos niños presentaban mayores dificultades que otros. En un primer momento unos solo dibujaron. Al notar esto, se les indicó que tenían que escribir algún mensaje, frente a lo cual respondieron que no sabían cómo escribir sin ayuda. Cuando se intentó colaborarles, se evidenció que no poseían la habilidad de relacionar combinaciones silábicas

orales con su equivalente escrito, en algunos casos, tampoco podían relacionar fonemas con grafemas.

En cuanto fueron evidentes los distintos niveles de competencia del grupo y debido a que únicamente restaban tres sesiones de ejecución, se decidió priorizar la animación y motivación frente a los actos de lectura y escritura. Sin embargo, en futuras sesiones, también se contemplaron estrategias que abordaron los requerimientos individuales que cada estudiante presentaba.

Aunado a lo anterior, en esta sesión fue posible observar que los estudiantes que contaban con un menor desarrollo de habilidades de lectura y de escritura, en los momentos que tuvieron que leer en público y cuando notaron que algunos de sus compañeros prestaban atención a su escritura, evidenciaban cambios en el tono de su voz, temblor en las manos, movimientos involuntarios en el cuerpo, entre otros. A partir de estas muestras de temor y ansiedad, se determinó que para estos niños los ejercicios de lectura y escritura estaban directamente relacionados con sentimientos de pánico y culpa, condiciones que los predisponían negativamente y dificultaban en gran medida el desarrollo de sus competencias.

Por lo anterior, se concluyó que parte de esta población no solo contaba con un rechazo al error, también presentaba aprensión frente a la falta de desarrollo de ciertas habilidades. Debido a esto, se consideró crucial que en las siguientes sesiones se llevaran a cabo estrategias que les permitieran emanciparse de esos paradigmas limitantes. Esto remarcó la importancia del fortalecimiento del Aula como un espacio de seguridad, en donde la equivocación se considerara parte natural del proceso de aprendizaje, para que los niños sintieran la confianza necesaria de

cometer los errores necesarios que les permitirían seguir avanzando en el desarrollo de sus competencias.

	Actividades	Objetivos	Indicadores de evaluación
Tercera sesión	-Búsqueda del tesoro.	-Incentivar la motivación frente a la escritura y la lectura a través del juego. -Fortalecer el trabajo cooperativo, la resolución de problemas en conjunto y la comunicación entre integrantes del Aula.	-El estudiante evidencia entusiasmo y motivación en cada actividad que le presenta el juego. -El estudiante hace lo posible por leer y comprender las pistas y actividades propuestas en el juego. -El estudiante ejecuta correctamente las actividades de escritura propuestas. -El grupo de trabajo muestra cohesión y colaboración conjunta para tomar decisiones y solucionar problemas. -El grupo de trabajo se comunica efectivamente para llevar a cabo todas las actividades propuestas.

Respecto al indicador que evaluó la motivación frente a las actividades de escritura y la lectura, se hizo evidente que, desde el inicio de la sesión, en el cual se comunicó que se desarrollaría un juego de pistas, todos los estudiantes demostraron alegría, gusto e intriga. Esta disposición se extendió a lo largo de toda la secuencia de actividades e inclusive permeó el compartir de alimentos, en el cual se evidenció un entusiasmo particular que nunca antes se había percibido. Este se atribuyó a la ejecución del juego, el cual generó un impacto muy positivo en el

estado de ánimo de los estudiantes y, en consecuencia, en la motivación que tuvieron frente a los actos de lectura y escritura.

Al respecto, en las actividades que involucraron habilidades de lectura y escritura, a pesar de que algunos estudiantes no contaban con los saberes necesarios para llevarlas a cabo correctamente, sucedió que los integrantes del grupo cuya competencia lingüística se encontraba más desarrollada idearon distintas estrategias para colaborar a quienes no podían llevar a cabo las actividades. A través de este trabajo colaborativo se logró culminar correctamente con las actividades propuestas. Este ejemplo le enseñó a quienes más dificultades presentaron, que aun en los juegos, era crucial aprender a leer y a escribir; lo cual es una fuerte motivación para propiciar estos aprendizajes.

Sin embargo, en medio de este ejercicio, se constató que los niños que contaban con menores habilidades de lectura y escritura reflejaban una intimidación, temor y cohibición frente a aquellos que sí lograban ejecutar las actividades sin ayuda. Lo anterior puso en relevancia la importancia de atender estos niveles por separado. Con lo cual se concluyó que el Aula de Nivelación podría llegar a ser mucho más efectiva si se desarrollara para alumnos que tuvieran niveles de competencia lingüística similares.

	Actividades	Objetivos	Indicadores de evaluación
Cuarta sesión	-Simón manda. -Texto instructivo para la receta de la torta de Banano del profesor Brayan.	-Despertar sentimientos de agrado y sorpresa que fortalezcan el gusto por la lectura.	-El estudiante demuestra interés, curiosidad y gusto en la lectura y la escucha de los textos. -El estudiante escucha y comprende los cuentos leídos en clase.

		-Favorecer la comprensión textual través de la narración por parte del docente. -Relacionar la importancia de la lectura en la ejecución de actos cotidianos, como cocinar.	-El estudiante comprende el propósito de un texto instructivo. -El estudiante demuestra la comprensión del instructivo que le permite ejecutar correctamente la acción que le corresponde para la preparación de la torta.
--	--	---	---

En relación con la lectura de los cuentos, los niños evidenciaron muestras de gusto e interés. Esto, particularmente, se observó en el prelude al ejercicio, que fue la dinámica de “Simón Manda”. Con lo cual se reiteró la importancia del juego como mecanismo para facilitar la disposición al aprendizaje. Además, en el momento que cada estudiante tuvo de elegir el cuento que sería leído para todo el grupo, se observaron gestos de motivación y alegría. Lo anterior, fue evaluado como una muestra de gratitud y dicha que tuvo un efecto positivo para la animación a la lectura, pues fue evidente que tener en cuenta la decisión personal del niño frente a las decisiones que afectan el curso de su aprendizaje, logró avivar su interés en la actividad ejecutada.

Sin embargo, es importante mencionar que algunos de ellos tuvieron ciertos inconvenientes para guardar el silencio y la quietud necesaria para la lectura. De forma sorpresiva, se observó que dichos niños presentaban este efecto cuando fueron leídos los cuentos seleccionados por otros compañeros. Con lo cual se concluyó que, en la lectura colectiva, estas

dificultades impidieron la consecución de los objetivos iniciales. Por tanto, este tipo de estrategias no lograrían el nivel de motivación y disposición esperado.

Por otro lado, respecto a la evaluación de las actividades en torno al texto instructivo, se concluyó que el hecho de que los estudiantes tuvieran una predisposición positiva respecto a la torta de banano contribuyó en gran medida al logro de los objetivos. Según la hipótesis que se desarrolló, las apreciaciones positivas que previamente los estudiantes generaron frente a este alimento produjeron en ellos emociones positivas en torno a las actividades de lectura y escritura. De igual forma, se constató que los estudiantes lograron comprender los propósitos comunicativos propios de este género textual.

Respecto a las estrategias de motivación a la lectura, se hace relevante mencionar que en esta sesión se observó al grupo de niños que presentaban un menor desarrollo de habilidades de lectura con mayor confianza en sus saberes a la hora de ejecutar la lectura. Respecto a las muestras de lectura evaluadas previamente, en esta sesión, por primera vez, se constató que estos estudiantes leyeron con un lenguaje corporal menos rígido y también que la cadencia de su lectura fue más fluida. Lo anterior, se estableció como un avance positivo en la seguridad que estos niños lograron desarrollar frente al acto de leer, en especial, debido a que lo llevaron a cabo alrededor de sus demás compañeros, un aspecto que antes les producía temor y los limitaba.

Al respecto, es oportuno mencionar que estas actividades les permitieron a los estudiantes relacionar la importancia de los ejercicios de lectura con actos de su cotidianidad que generaban en ellos gran interés. Este es un hecho destacable debido a que para un estudiante que presenta dificultades en el desarrollo de sus competencias de lectura y escritura el relacionar resultados

positivos con el ejercicio de estos actos comunicativos, releva la importancia de adquirir voluntariamente estas habilidades indispensables para su avance.

	Actividades	Objetivos	Indicadores de evaluación
Sesión 5	-Escritura de texto instructivo para la elaboración de manillas.	-Motivar la escritura a través de una actividad creativa que causa interés y agrado en los estudiantes. -Promover la creatividad.	-El estudiante muestra emoción, agrado, interés y creatividad al realizar la manilla y también al escribir los pasos para su creación. -El estudiante manifiesta su originalidad en la creación de la manilla y la escritura del texto instructivo.

En la última sesión, además de que todos los estudiantes demostraran creatividad y autenticidad en la realización de su manilla, se les observó particularmente interesados por la práctica de esta artesanía. Este motivo, que fue esperado en un inicio, produjo que esa motivación se extrapolara y conservara hasta el momento de la escritura del texto instructivo. Con lo cual, a pesar de que muchos de estos niños contaban con una predisposición negativa frente a la escritura, en esta actividad, se evidenció mayor confianza a la hora de escribir su propio instructivo. Por lo que fue posible evaluar a esta estrategia como un mecanismo a través del cual se gestó en ellos un sentimiento agradable en torno al acto de escribir.

Otro aspecto relevante de esta última sesión fue la autoevaluación ejecutada por los estudiantes. En ella, los niños que en los primeros diagnósticos presentaron un menor desarrollo en la competencia de lectura y escritura aseguraron que ahora podían leer y escribir mejor y aún

más, sentían un mayor gusto por la lectura y escritura. Esta perspectiva constató en de la evaluación realizada en los últimos actos de lectura y escritura, donde la comprensión y producción evidenciaron avances. Debido a lo anterior, se pudo concluir que, gracias a las actividades ejecutadas a lo largo de la intervención, los estudiantes lograron relacionar actos de lectura y escritura con hechos prácticos, útiles y divertidos para ellos. Actos que antes ocasionaron temor e inseguridades en ellos, pero ahora se habían transformado en unos que producían gusto e interés.

3.4 Evaluación general de la intervención

En primera instancia, se debe destacar que las distintas metodologías didácticas llevadas a cabo, en donde el juego cumplió un papel protagonista, lograron transformar positivamente la interacción de los estudiantes frente a los actos de lectura y escritura. A través del testimonio de estos niños, se pudo constatar que ciertos pensamientos limitantes que imposibilitaban el desarrollo de sus competencias fueron emancipados, lo cual abrió paso a la gestación de voluntad e interés frente a su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, se hace relevante mencionar que, debido a las distintas configuraciones del calendario académico de la institución, el tiempo de ejecución fue escaso en relación con las necesidades poblacionales diagnosticadas. Si bien las estrategias tuvieron un impacto positivo, la duración de la intervención no fue suficiente para contribuir en el fortalecimiento de otras habilidades que conforman las competencias de lectura y escritura. Lo anterior invita a pensar que, si se profundiza en los diagnósticos individuales, en donde pueden colaborar los directivos y docentes de la institución mancomunadamente con los practicantes, se podría agrupar

adecuadamente a los estudiantes por niveles semejantes de desarrollo lingüístico. De esa forma, la estimación del tiempo necesario para la intervención de sus necesidades sería más precisa y se lograría que estrategias como el Aula de Nivelación lleguen a ser más efectivas.

Por otro lado, se pudo observar que, a través de las distintas estrategias ejecutadas, se consiguió producir seguridad dentro de los integrantes del Aula, el cual es un componente vital para el desarrollo de las competencias académicas y, en consecuencia, de las competencias de lectura y escritura. Este logro se consiguió gracias a la vinculación de principios democráticos en el aula y a la recreación de actos comunitarios simbólicos, como el juego, el compartir de alimentos y los actos comunicativos sociales. La suma de estas estrategias produjo el fortalecimiento de los vínculos humanos y la percepción de seguridad que los estudiantes tenían sobre sus capacidades, la mirada externa de sus compañeros y el acompañamiento docente.

También se pudo evidenciar que, en la medida que se desarrolló una comunidad, es decir, el Aula no concebida solo como un espacio académico, sino como un elemento simbólico de congregación social, se produjo un compromiso voluntario por parte de alumnos frente a las actividades propuestas. Por este motivo, los estudiantes contaban con mayor disposición frente a todas las estrategias diseñadas para visibilizar la importancia de la lectura y la escritura dentro de su contexto social. Gracias a esto, la ejecución de las planeaciones de clase se dio sin grandes dificultades y con ellas, el logro de los propósitos formativos.

Aunado a esto, se pudo evidenciar que el acompañamiento y la atención de los acudientes brindada a los niños están estrechamente vinculados con el desarrollo de las competencias académicas de los estudiantes. Lo anterior se hizo visible por medio de las estrategias que generaron conexiones entre los adultos responsables de los niños y su proceso educativo, pues

cuando los estudiantes fueron apoyados, demostraron un sentimiento más profundo de interés y responsabilidad frente a los retos académicos propuestos. Por ende, es posible asegurar que las estrategias pedagógicas que transversalizaron las necesidades académicas con el fortalecimiento de sus vínculos sociales implícitamente aumentaron la capacidad del niño para desarrollar las actividades propuestas y, en consecuencia, fortalecer sus competencias. En este sentido, se pudo relacionar el fortalecimiento de los vínculos *estudiante/entorno* con el desarrollo de la motivación autónoma frente a los ejercicios de lectura y escritura.

Por otro lado, también se pudo concluir que el juego fue un mecanismo de alta efectividad para facilitar la disposición al aprendizaje. Cuando se ejecutaron estrategias que conjugaron el juego con los saberes disciplinares, se produjo una motivación positiva respecto al desarrollo de las competencias académicas. Gracias a esto, los estudiantes consideraron al Aula como un espacio de aprendizaje y esparcimiento, en donde aprendieron aspectos útiles y vitales para su desarrollo por medio de estrategias divertidas, retadoras e interesantes.

Finalmente, se pudo concluir que, al ejecutar un enfoque de enseñanza democrático, en el cual las opiniones de todos los integrantes fueron importantes al momento de tomar las decisiones del curso de las sesiones, se produjo en los niños la idea de que los procesos de aprendizaje también pueden ser búsquedas voluntarias, valiosas y cautivadoras. Pues donde se da valor a todas las voces involucradas, se enseña que en el aprendizaje es válido hacer preguntas, pedir ayuda y ofrecer sugerencias.

Capítulo 4. Conclusiones y recomendaciones

En primer lugar, fue evidente que este proyecto tuvo un impacto positivo en la comunidad a la cual se dirigió. Esto se observó por medio del progreso en el interés voluntario y

el desarrollo de la animación frente a los actos de lectura y escritura conseguido en los estudiantes. Lo anterior fue posible gracias a los diagnósticos que profundizaron en sus dificultades y a los mecanismos didácticos ejecutados para abordarlas, en donde se destacó la capacidad del juego y del fortalecimiento de los vínculos sociales como medios de desarrollo y consolidación de habilidades lingüísticas.

Sin embargo, debido a que en el proceso de creación y ejecución de las estrategias pedagógicas ejecutadas se requirió una cantidad considerable de recursos económicos, se hace relevante reflexionar en torno a la cantidad de recursos necesarios para la viabilidad de este tipo de servicios comunitarios. Al respecto, vale la pena mencionar que ningún recurso monetario es destinado a los docentes practicantes para la realización de sus ejercicios, lo cual preocupa si se tiene en cuenta la disponibilidad económica promedio de un estudiante de universidad pública. Por este motivo, este trabajo concluye que es pertinente idear estrategias conjuntas que permitan financiar los procesos de creación y ejecución de instrumentos pedagógicos, ya que, como se vio en esta práctica social, estos pueden ser medios efectivos para abordar problemáticas y necesidades poblacionales.

Además, se observó que gran parte del éxito de estas estrategias radicó en el acompañamiento individual que se ofreció al proceso de cada estudiante. Por lo anterior, se establece que la atención personalizada a las necesidades, dificultades e intereses de los estudiantes es un aspecto indispensable en el desarrollo de competencias académicas. Este aspecto es imposible de ejecutar en aulas educativas que contienen cantidades excesivas de estudiantes, lo que es común en el sistema educativo público nacional. Por ende, a partir de este trabajo es posible concluir que en pro de la consecución de objetivos educativos es imprescindible configurar las aulas con una cantidad limitada y reducida de estudiantes.

Por otro lado, el desarrollo de este ejercicio comunitario produjo variados y valiosos aprendizajes en mi desarrollo profesional. En primera instancia, relevo la magnitud de las enseñanzas que la población infantil tuvo la capacidad de compartirme, pues fue evidente que los niños poseen habilidades innatas de generosidad, bondad, ternura, cuidado, paciencia y empatía, las cuales enseñan a través de sus actos cotidianos. Por este motivo, es posible para mí concluir que en la educación infantil el rol del maestro también debe contemplar el deber del aprendiz, pues si se agudiza la atención, se entenderá que los niños son grandes transmisores de saberes, grandes maestros que enseñan la sabiduría primaria y natural de los seres humanos, la cual no es posible enseñar en un recinto educativo.

Además, a lo largo de esta intervención, también logré fortalecer el conocimiento teórico, práctico y ético propio de mi formación profesional, pues reafirmé la importancia de consultar y respetar la orientación de referentes conceptuales y legales, ya que ellos tienen la facultad de orientar los procesos de planificación y ejecución de las estrategias didácticas. Sin embargo, también considero que es necesario cultivar la flexibilidad en las planeaciones de las sesiones de clase, pues se presentarán momentos en donde en medio de la sesión es preciso valorar la idoneidad de los contenidos y metodologías establecidas para la consecución de los objetivos. Cuando ese momento se presente, se debería contar con la libertad y las herramientas necesarias para ofrecer a los estudiantes estrategias más adecuadas para sus dificultades.

Finalmente, en consideración a las voces de los acudientes de la población intervenida, docentes y directivos del plantel, quienes en reiteradas ocasiones relevaron la urgencia de apoyo en torno a sus dificultades, este trabajo sirve para visibilizar la importancia de desarrollar prácticas sociales dirigidas a poblaciones vulnerables. Es evidente que este tipo de estrategias contienen la capacidad de producir un cambio positivo en la realidad de estas comunidades

educativas, por lo que se debería promover su relevancia como mecanismo de transformación social. Por este motivo, este trabajo se permite recomendar la vinculación de prácticas pedagógicas dirigidas a comunidades desfavorecidas dentro de la consolidación de las mallas curriculares de estudios pedagógicos, ya que este puede ser un mecanismo para fortalecer y visibilizar el compromiso social inherente a todo programa educativo profesional. Nunca se debe olvidar que las estrategias educativas no tendrán un impacto transformador si se ofrecen únicamente en algunos sectores. Nunca se debe olvidar que todo proceso de enseñanza y aprendizaje debe contemplar mecanismos para el apoyo y servicio colectivo, equitativo y justo. En este sentido, las prácticas sociales son un camino para lograr el fortalecimiento de la vida comunitaria comprometida, justa, pacífica, respetuosa y empática.

Referencias bibliográficas.

- Afanador, H. (2016). *Proyecto pedagógico de aula “Construyo mi sexualidad desde mi adolescencia.”* Bio-grafía, 9(16). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/biografia/article/view/4497>
- Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio*. Siglo XXI Editores México.
- Centro Educativo Rural el Paulón. (2024). *Proyecto Pedagógico Institucional para el año 2024*.
- Cerda, H. (2011). *El Proyecto de Aula*. Cooperativa Editorial Magisterio. <https://uis-odilok-es.bibliotecavirtual.uis.edu.co/info/01380155>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES). (2021). *Documento CONPES 4068*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4068.pdf>
- CUYNACO, Arévalo, L., Gutiérrez, H. (2022). *Leer y escribir para investigar*. División de Publicaciones UIS.
- Escobar, C. y Pinilla, E. (2022). *Informe Final de Práctica Investigativa I*. Repositorio UIS.

- Ferreiro, E. (2006). *La escritura antes de la letra*. Revista de Investigación Educativa 3.
- Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores de textos* (trad. Galdames, V., Medina, A). Dolmen Ediciones.
- Jurado, F. (2017). *Pedagogía, Lenguaje y Democracia*. Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Kowsyk, D. (2012). *Problemas y desafíos en la Alfabetización de Jóvenes y Adultos: una mirada desde las perspectivas de Emilia Ferreiro y Paulo Freire*. Educación, Lenguaje y Sociedad, 9(9), p. 41-66.
- Méndez, M. y Bautista, S. (2015). *Prácticas de lectura y escritura mediadas por las Tics en contextos educativos rurales*. Revista científica Guillermo de Ockham, 13(1), 97–107.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Ley 155: Ley General de Educación*.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams And Imitation In Childhood* (1st ed.). Routledge.
- Quiroga, J. (2012). *Potenciación del aprendizaje por medio del proyecto de aula con saberes transversales*. Infancias Imágenes, 11(1), 18–26. <https://doi.org/10.14483/16579089.4269>
- Ramírez, D., Bautista, A. y González, B. (2023). *La innovación educativa del Modelo Tec21 y su impacto en la transformación de las prácticas profesionales a servicio social con sentido humano* (capítulo de libro *De la educación superior a los entornos profesionales*:

aprendizajes emergentes del estudio de prácticas y pasantías). Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Ramos, J., Timaran, L., Salas, E., Guevara, J., y Caicedo, L. (2019). *Desarrollo de la lectura y de la escritura de la Lengua Castellana como procesos cognitivos*. Revista Criterios, 21(1).

Smidt, S. (2011). *Playing to learn : the role of play in the early years*. Routledge.

Universidad Industrial de Santander (UIS). (2015). *Guía de consideraciones éticas para proyectos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Comité de Ética en Investigación Científica. <https://documentos.uis.edu.co/wp-content/uploads/2025/07/guia-de-consideraciones-eticas-para-proyectos-de-investigacion-en-ciencias-humanas-y-sociales.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. The Massachusetts Institute of Technology. <https://img3.reoveme.com/m/bac6393f496a1d08.pdf>

Apéndices

Apéndice A. Ejemplo de planeación semanal.

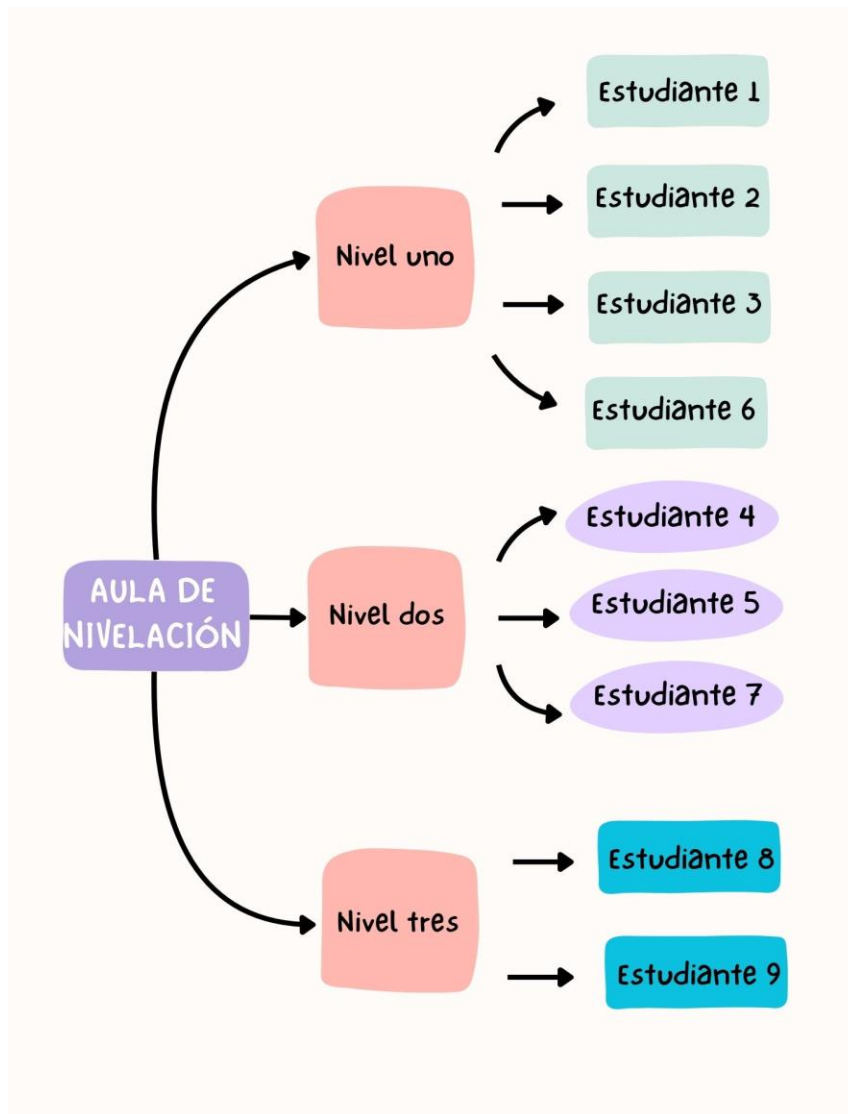
Aula de nivelación - Fase de caracterización y animación

Segunda sesión (22/10/24)

Para esta sesión, mientras se fortalece la animación a la lectura y la escritura, se llevará a cabo un diagnóstico de mayor profundidad en torno a las competencias de lectura que tienen los estudiantes.

	Secuencia	Enfoque observacional	Sustento teórico
H i s t o r i e t a	<p>Imprimiremos la historieta llamada <i>Little Renda y el desafío de Gorgona</i> y repartiremos una a cada estudiante, esta historieta, en la siguiente sesión, será obsequiada a ellos para que puedan llevarla a su casa y leerla con sus amigos o familia. Dividiremos la lectura en distintos niveles, a partir de dos grupos, en el primero se encontrarán los niños que están en el primer nivel de lectura, en el segundo, el resto.</p> <p>Por grupos, les pediremos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que lleven a cabo una hipótesis acerca del relato solo con ver las imágenes de la portada: allí analizaremos la capacidad de comprensión del sistema icónico (20 min). 2. Que lean el título y que nos digan de qué trata el relato: aquí obtendremos los insumos para saber quiénes pueden decodificar el lenguaje escrito y en qué estado se encuentra la relación grafema/fonema (10 min). 3. Les pediremos que solo a través de las imágenes que ella tiene, lean toda la historieta y comprueben si su teoría fue o no verdadera: allí se evidenciará la capacidad de relacionar distintos símbolos icónicos para interpretar un texto (10 min). 4. Leeremos, en conjunto y en voz alta, el relato a través del lenguaje escrito. A partir de esa lectura, preguntaremos de qué se trató la historieta, qué enseñanza les deja y por qué les gustó. En este punto se podrá evaluar el conocimiento del alfabeto, la cadencia en la lectura de las sílabas, la lectura de frases y la comprensión y análisis del texto (30 min). <p>Esta actividad será acompañada por una presentación en la que, por medio de preguntas que tienen como objetivo que los estudiantes lleguen a sus propias inferencias, se explicará el paralenguaje que tiene una historieta: símbolos, viñetas, bocadillos, onomatopeyas (20 min).</p>	<p>Esta sesión se enfocará en la observación de los distintos niveles esperados en la maduración lingüística de los grados tercero, cuarto y quinto establecidos en los documentos estatales base: <i>Lineamientos Curriculares para Lengua castellana, DBA, Estándares Básicos de competencia.</i></p> <p>Además, se prestará atención a los distintos niveles de lectura propuestos por María Montessori:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Etapa prelectora. 2. Etapa emergente. 3. Lectura inicial. 4. Lectura silábica. 5. Lectura fluente. 	<p>Según las fuentes consultadas, en las primeras etapas del desarrollo lector no se deberían primar los esfuerzos por la enseñanza del alfabeto ni del método silábico, ya que este saber debe derivarse de la interacción significativa que tienen los distintos sistemas de significación en la comprensión y consolidación de sentido. Es por esto, que se deben llevar al Aula estrategias que hagan uso de productos multimodales en donde se incluya el lenguaje verbal, para así introducir la capacidad de entendimiento que transmite la letra.</p> <p>Además, atendiendo a la teoría de los niveles de lectura propuesta por María Montessori (etapa prelectora, etapa emergente, lectura inicial, lectura silábica, lectura fluente) ideamos una estrategia de lectura que involucra el sistema icónico, el lenguaje escrito y el color, con el propósito de evaluar el estado de esta competencia.</p>

Apéndice B. Caracterización por niveles de desarrollo lingüístico.



Apéndice C. Actividad “mapa del tesoro”.

Pista	Actividad
Dirígete al sitio en donde compartimos la primera torta. Allí, debajo de una de las mesas, encontrarás la siguiente pista.	Cada uno de los integrantes del grupo deberá escribir correctamente sus 5 frutas favoritas en el cuaderno.
Acércate a la persona que te cuida desde que llegas hasta que te vas del colegio. Pídele el favor que te entregue la pista, pero ten presente que él solo te la dará si pides el favor...	Sopa de letras con 12 palabras del himno CEREPAULISTA. Una vez que encuentren las palabras, cada integrante deberá escribirlas en el cuaderno.
En este lugar, si eres de segundo, tercero, cuarto o quinto, no podrás jugar, pues, si lo haces... regañado serás.	lectura del cuento <i>Leo y el secreto del Árbol de los deseos</i> y solución de preguntas de forma escrita en el cuaderno. ¿Cómo se llama el personaje principal? ¿Qué le regala el Árbol de los deseos? ¿Qué enseñanzas le quedaron a Leo? ¿Si tú le pudieras pedir un deseo al Árbol, cuál sería?
En este lugar, cuando suenan los himnos, la bandera de Colombia suele estar.	Los integrantes deberán reconstruir la segunda estrofa del himno <u>Cerepaulista</u> a partir de las palabras desorganizadas. Luego de que la estrofa sea organizada, cada integrante deberá escribirla en su cuaderno.
Si haces una obra de teatro... ¿Dónde la presentarías?	dibuja tu colegio por medio de los símbolos más representativos, deberás dibujar mínimo 5 y escribir su nombre.

Apéndice D. Actividad “texto instructivo”.

**Instructivo para la realización
de la deliciosa y mágica torta de banano**



**Cualquiera puede
cocinar**

Hola, querido chefcito. Estas palabras las escribe tu profe Brayan, si las lees con atención, podrás aprender cómo hacer la torta de banano con chocolate que tanto te gusta. Pero antes de compartirme la receta, te voy a recomendar que veas la película llamada *Ratatouille*, es una película muy divertida que nos enseña a luchar por nuestros sueños y también nos muestra que cualquiera puede cocinar.

Ahora sí... ¡Manos a la obra!

Para hacer una torta para 5 personas necesitaremos:

- 6 bananos maduros, entre más maduros estén, más rica será la torta.
- 4 huevos.
- 6 cucharadas de avena en hojuelas.
- Una cucharadita de canela en polvo.
- Uvas pasas.
- 3 Chokolatina JET.

Primer paso: pela los bananos y agrégalos a la licuadora.

Segundo paso: agrega los huevos a la licuadora.

Tercer paso: agrega las 6 cucharadas de avena a la licuadora.

Cuarto paso: agrega una cucharadita de canela en polvo a la licuadora.

Quinto paso: licúa todo por 2 minutos.

Sexto paso: agrega la combinación a un molde o una refractaria.

Séptimo paso: agrega las uvas pasas y la chokolatina en la parte de arriba de la torta para finalizarla.

Octavo paso: precalienta el horno a 180 grados, luego, pon el molde o la refractaria en el horno y déjalo allí x 50 minutos.

Nota: en caso de que no tengas horno en casa, con la combinación que has hecho en el quinto paso, puedes agregarla a una sartén y hacer pancakes para todos en tu casa.

Noveno paso: disfruta la torta y compártela con los seres que más amas.

Recuerda que compartir la comida es una forma de demostrarle a las demás personas cuánto las amamos.

Apéndice E. Actividad “texto instructivo para la creación de una manilla”.

Ahora es tu turno de escribir

Instrucciones para crear una manilla

1. primer paso: Elegir el diseño
2. Segundo paso: cortar a la medida el hilo
3. tercer paso: en uno de los extremos asear un nudo
4. cuarto paso: meter las pepitas elegidas
5. Quinto paso: asear el nudo final

Echo por:

Apéndice F. Postal navideña.



Apéndice G. Fases operativas del Aula de Nivelación.



Apéndice H. Caracterización poblacional por grados y años.

	Grado	Edad
Estudiante 1	Tercero	8 años
Estudiante 2	Tercero	10 años
Estudiante 3	Tercero	10 años
Estudiante 4	Tercero	10 años
Estudiante 5	Cuarto	10 años
Estudiante 6	Cuarto	11 años
Estudiante 7	Cuarto	11 años
Estudiante 8	Cuarto	12 años
Estudiante 9	Quinto	12 años

Apéndice I. Fotografía compartir alimentos.



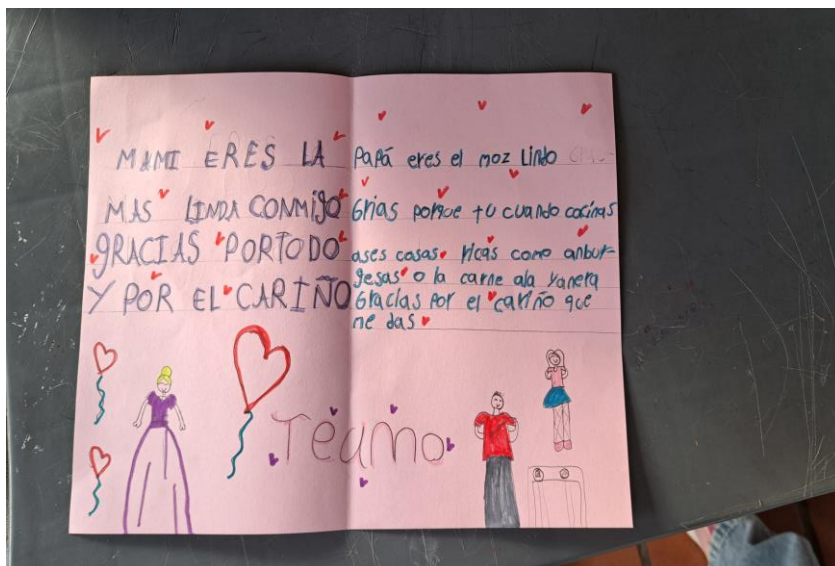
Apéndice J. Fotografía actividad “Rayuela”.



Apéndice K. Fotografía lectura de historieta.



Apéndice L. Carta escrita a las personas amadas.



Apéndice M. Fotografía creación de manilla”.



Apéndice N. Fotografía creación de manilla.



Apéndice O. Fotografía grupal final.

