

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación, mención Inclusión Educativa y Atención a la
Diversidad

**Desarrollo de una Secuencia Didáctica para la Enseñanza de la Lectura desde el
Enfoque Sociocultural**

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Magíster en
Educación mención Educación
Inclusiva y Atención a la Diversidad

Autor:

Diana María Bermeo Arpi

Director:

María Soledad Mena Andrade

ORCID:  0009-0000-4584-1303

Cuenca, Ecuador

2024 – 11 - 06

Resumen

La presente investigación se centra en desarrollar las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de tercer año, de la UE Miguel Moreno Ordoñez, para superar las secuelas de la pandemia COVID-19. El contexto socioeconómico de las familias, dedicadas al comercio, presentó un desafío para la enseñanza de la lengua escrita, que no es prioritaria en los hogares. Se propuso una intervención sociocultural que valoró el entorno cultural de los estudiantes y se enfatizó una metodología en la que los estudiantes reconocieron por qué y para qué leer y escribir. El objetivo general de la investigación fue desarrollar la competencia lectora de estudiantes de tercer año, mediante la “secuencia didáctica”, dentro del enfoque sociocultural. La investigación-acción fue el enfoque metodológico elegido, que conjuga la práctica y la reflexión. Dentro de este tipo de investigaciones, se elaboraron materiales de lectura y escritura, que tomaron en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes, enfatizando que las prácticas de lectura y escritura son acciones que tienen un propósito determinado. Se propuso la “secuencia didáctica” como estrategia pedagógica, para desarrollar habilidades de lectura y escritura, desde el conocimiento previo, hasta la producción de textos y/o comprensión lectora. Se administró una prueba diagnóstica a todos los estudiantes de tercer año, estableciendo una línea base. Al final, los resultados no mostraron un avance significativo en la comprensión lectora, atribuido a la falta de interacción directa, debido a que me cambiaron de institución, y a las prácticas contraproducentes de la docente sustituta, que desmotivaron a los estudiantes.

Palabras clave del autor: código alfabético, escritura, compresión lectora



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

This research focuses on developing reading and writing skills in third grade students at UE Miguel Moreno Ordoñez to overcome the aftermath of the COVID-19 pandemic. The socioeconomic context of the families, dedicated to commerce, presented a challenge for the teaching of written language, which is not a priority at home. A sociocultural intervention was proposed that valued the students' cultural environment and emphasized a methodology in which students recognized why and for what purpose to read and write. The general objective of the research was to develop the reading competence of third year students, through the "didactic sequence", within the sociocultural approach. Action research was the methodological approach chosen, which combines practice and reflection. Within this type of research, reading and writing materials were elaborated, which took into account the sociocultural context of the students, emphasizing that reading and writing practices are actions that have a determined purpose. The "didactic sequence" was proposed as a pedagogical strategy to develop reading and writing skills, from prior knowledge to text production and/or reading comprehension. A diagnostic test was administered to all third year students, establishing a baseline. In the end, the results did not show significant progress in reading comprehension, attributed to the lack of direct interaction, due to the fact that I changed institutions, and to the counterproductive practices of the substitute teacher, which demotivated the students.

Author keywords: alphabetic code, writing, reading comprehension



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Introducción	10
Planteamiento del Problema	12
Preguntas de Investigación	13
Objetivos.....	14
Objetivo General:.....	14
Objetivos Específicos:.....	14
Capítulo I	15
Estado del Arte	15
Antecedentes de la Investigación	15
Enseñanza de la lectura y escritura.....	18
Secuencias didácticas	24
Marco Teórico	29
El enfoque de las nuevas literacidades	30
Capítulo II.....	39
Metodología	39
Enfoque de Investigación	39
Diseño de Investigación	41
Ubicación Temporal.....	44
Ubicación Geográfica.....	44
Población	44
Unidad de Estudio.....	44
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	46
La Batería Diagnóstica.....	47
Aplicación	52
Adquisición del Código Alfabético y Proceso Lector.....	52
Secuencia Didáctica para la Enseñanza del Código Alfabético y para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura	53
Lista de Cotejo.....	57
Actividades de la secuencia didáctica	58
Evaluación de las actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica.....	59

Desarrollo de la Lectura	60
Nota. Elaboración propia	63
Desarrollo de la Escritura	63
Capítulo III.....	66
Análisis e Interpretación.....	66
Cuadro de resultados de la Evaluación Diagnóstica Pre-test	67
Resultados del Post-Test.....	74
Conclusiones	80
Recomendaciones	88
Referencias	90

Índice de figuras

Figura 1. Comprensión de textos pre-test (Preguntas de opciones múltiples)	68
Figura 2. Producción de textos pre-test (Preguntas de respuesta abierta)	72
Figura 3. Comprensión lectora de textos Post-test	76
Figura 4. Producción de textos (post-test)	79

Índice de tablas

Tabla 1. Tabla de Especificaciones.....	48
Tabla 2. Objetivos y destrezas de Lengua y Literatura.....	53
Tabla 3. Instrumento de evaluación (Conciencia lingüística y fonética)	60
Tabla 4. Instrumento de evaluación (Desarrollo de la lectura)	63
Tabla 5. Instrumento de evaluación (Desarrollo de la escritura)	64
Tabla 6. Niveles de logro en las destrezas de comprensión lectora	67
Tabla 7. Niveles de logro en Producción de textos pre-test.....	71
Tabla 8. Niveles de logro en las destrezas de comprensión lectora post-test.....	74
Tabla 9. Niveles de logro en Producción de Textos (Post-test)	77
Tabla 10. Cuadro comparativo de resultados Post-test, Pre-test: Niveles de logro en las destrezas de comprensión lectora.....	81
Tabla 11. Cuadro comparativo de resultados Post-test, Pre-test: Niveles de logro con las destrezas de Producción de textos	84

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi amada familia, cuyo apoyo incondicional ha sido el motor que impulsó cada paso de este viaje académico. A mis padres, mis hijos y esposo quienes han sido mi mayor inspiración y la razón por la que perseveré en cada desafío; ustedes son mi orgullo y mi motivación. A todos ustedes, mi familia querida, les dedico este logro con todo mi corazón, en reconocimiento a su constante apoyo y amor incondicional.

Agradecimientos

Agradezco infinitamente a mi directora de tesis Dra. Soledad Mena que ha sido un apoyo muy grande en la culminación de mi trabajo, a mis compañeras y amigas porque con cariño y firmeza me alentaron a seguir hasta cuando yo creía que no era posible. Agradezco a mis hijos y esposo por su amor y apoyo incondicional, por siempre animarme a seguir adelante, A mis padres y hermanos por estar siempre apoyándome en mis metas.

Introducción

El presente estudio se centra en un enfoque sociocultural con el propósito de mejorar las habilidades de lectoescritura en los estudiantes de Tercero de Básica de la Unidad Educativa "Miguel Moreno Ordoñez". La problemática asociada con la lectoescritura ha adquirido una dimensión global, especialmente a raíz de la pandemia COVID-19. La falta de conectividad, la limitada accesibilidad y las dificultades económicas durante este período han sido factores críticos que han impactado negativamente el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

Por otro lado, se ha observado que la metodología empleada para la enseñanza de la lectoescritura no resulta significativa, lo que complica la asimilación y dominio de estas habilidades por parte de los estudiantes. Este hallazgo subraya la necesidad de replantear y mejorar los métodos pedagógicos utilizados, con el fin de garantizar un aprendizaje más efectivo y adaptado a las circunstancias cambiantes, especialmente en el contexto post-COVID-19.

Lev Vygotsky (1977) mostró un notable interés en los problemas relacionados con el aprendizaje, el desarrollo y los procesos educativos, abordando el contexto cultural y la realidad social de los educandos. Su trabajo representa una contribución significativa al campo de la psicología y la educación. Vygotsky desarrolló la teoría sociocultural que destaca la influencia crucial del entorno social y cultural en el desarrollo cognitivo de los individuos. Cuando Vygotsky resalta el papel del contexto sociocultural, está sugiriendo que el aprendizaje y el desarrollo no ocurren de manera aislada en la mente individual, sino que están profundamente influenciados por las interacciones sociales y el entorno cultural en el que se encuentra el individuo. Vygotsky argumenta que la cultura y la sociedad proporcionan las herramientas y los recursos necesarios para que los individuos construyan significado, adquieran conocimiento y desarrollemn habilidades cognitivas.

En términos educativos, esta perspectiva destaca la importancia de crear entornos de aprendizaje que reflejen y aprovechen las características socioculturales de los estudiantes. Vygotsky abogaba por un enfoque educativo que fomente la interacción social, el diálogo y el uso de herramientas culturales (como el lenguaje y los signos) para facilitar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

Según Vygotsky, los procesos mentales superiores, como la resolución de problemas complejos y el pensamiento abstracto, se desarrollan primero en la esfera social, a través de la interacción y colaboración con otros individuos más competentes o en un contexto cultural específico. Luego,

estos procesos son internalizados por el individuo y se convierten en procesos mentales que se manifiestan de manera automática para la resolución de la vida cotidiana. En otras palabras, el aprendizaje comienza en un nivel social, a menudo con la ayuda de otras personas o a través de la participación en actividades sociales, y luego se transforma en procesos mentales individuales. El lenguaje, según Vygotsky, desempeña un papel fundamental en este proceso de internalización, ya que facilita la comunicación y la construcción compartida de significados.

Basándonos en esta teoría, la presente investigación tiene como objetivo identificar el verdadero desafío en la adquisición de la lectoescritura. ¿Qué enfoques permiten a los estudiantes comprender lo que leen? ¿Cómo influyen las interacciones sociales y culturales en el proceso de adquisición de la lectoescritura en niños y niñas? ¿Qué roles juegan los padres, cuidadores y maestros en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura de los niños? ¿Cómo afecta el contexto sociocultural del hogar y la comunidad en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los niños? ¿De qué manera las prácticas y expectativas culturales en torno a la lectura y escritura influyen en la motivación y el compromiso de los niños con estas habilidades? ¿Cómo se puede aprovechar el conocimiento y la experiencia cultural de los estudiantes para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura? ¿Los estudiantes comprenden la finalidad de la lectura? Estas son interrogantes que buscamos abordar, reconociendo que la enseñanza debe comenzar desde la valoración de los primeros aprendizajes adquiridos en el entorno del estudiante.

Desde la perspectiva sociocultural de Paulo Freire, la lectura se concibe como un acto de comprensión crítica y transformadora del mundo. En otras palabras, leer implica una búsqueda constante para entender el contexto social, por lo que los textos que se aborden deben estar vinculados con la experiencia escolar y la vida cotidiana del alumno. Freire enfatiza que la lectura es, sin duda alguna, una revisión crítica del entorno que nos rodea (FREIRE, 1997). En este sentido, nuestra investigación adopta este enfoque y se alinea con la idea de que la lectura no solo es un proceso mecánico, sino una poderosa herramienta para la comprensión reflexiva del entorno social del estudiante.

Por otro lado, la propuesta didáctica de la intervención es el de las “secuencias didácticas”, que no son otra cosa que un conjunto de actividades planificadas y organizadas de manera secuencial con el propósito de alcanzar objetivos educativos específicos. Estas actividades están diseñadas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes en un área o tema particular, guiándolos

a través de una serie de pasos que les permiten adquirir conocimientos, habilidades y competencias de manera progresiva.

El objetivo fundamental de las secuencias didácticas es lograr que los estudiantes se apropien de sus aprendizajes, identificándose e involucrándose activamente en las actividades del proceso educativo. De esta manera, se pretende abordar las deficiencias presentes en el aprendizaje, fortaleciendo las habilidades de lectura, escritura y expresión oral contextualizadas. Este enfoque facilita la integración de conocimientos (saber), habilidades sociales (saber ser) y aplicaciones prácticas (saber hacer) con la experiencia cotidiana del estudiante (González, 2010).

Planteamiento del Problema

Desde la declaración mundial de la Pandemia por la COVID-19 en marzo de 2020, se implementaron diversas medidas para contener su propagación. Entre las consecuencias de estas decisiones, una de las tragedias más notables se ha manifestado en el ámbito educativo. Las pérdidas en aprendizajes a mediano y largo plazo derivadas del cierre de escuelas, aún no han sido completamente cuantificadas, especialmente en aquellos países que han adoptado y mantenido estas medidas. Las brechas de desigualdad en el logro de aprendizajes, asociadas con la condición socioeconómica, étnica y la ubicación geográfica de residencia se han agudizado, acrecentando la vulnerabilidad de los grupos de estudiantes más pobres y de aquellos que viven en la ruralidad.

Según un estudio de la UNESCO, aproximadamente 100 millones de niños en todo el mundo se encuentran por debajo del nivel mínimo de competencia lectora debido al cierre global de escuelas a causa de la pandemia de COVID-19 (UNESCO, 2020). Por otro lado, UNICEF (2022) señala que, tras el inicio de la pandemia, un considerable número de estudiantes enfrenta rezagos significativos en su aprendizaje, principalmente debido a problemas de conectividad y accesibilidad, una situación que afecta a nivel mundial.

Esta problemática es evidente en el aula donde laboro, que recibe a estudiantes de tercer año que, no solo provienen de contextos sociales y culturales distintos a los dominantes, sino que han experimentado distintas realidades durante sus dos primeros años de escolaridad, convirtiéndose en un grupo muy diverso en cuanto a sus habilidades en la lengua escrita. Dentro de este contexto, algunos niños conocen las letras y saben decodificar, pero enfrentan dificultades para comprender lo que leen, mientras que otros aún no dominan el código alfabético

y, por ende, tampoco pueden leer. Esta pluralidad de las habilidades de lectura y escritura de los alumnos de 3er año constituye el foco de interés en esta investigación. En este sentido, se buscó construir una propuesta, desde el enfoque sociocultural, que reconozca y valore la cultura del entorno y logre que estos dos grupos avancen en el dominio de la lengua escrita, en sus dos elementos: reconocimiento del rol social y cultural de la lengua escrita y, por otro lado, el aprendizaje de la decodificación (relación fonema-grafema).

Esta propuesta también debía ser pertinente al contexto sociocultural de los estudiantes, cuyas familias mayoritariamente provenían de sectores populares de Cuenca y se dedicaban principalmente al comercio en la feria libre del Arenal. Solo dos padres de familia habían completado la educación secundaria y trabajaban en un banco, mientras que muchos otros ejercían labores como cargadores, choferes y vendedores en la feria. La realidad sociocultural de estas familias plantó un desafío significativo para la enseñanza de la lengua escrita, ya que, en sus hogares, la lectura y la escritura no son prioridades y la presencia y relevancia de la lengua escrita en los entornos familiares es limitada. Esta característica del entorno sociocultural exigió que la metodología de enseñanza estuviera diseñada para inspirar y motivar activamente a los estudiantes.

A partir del análisis del contexto social y cultural de las familias de los estudiantes, he desarrollado un tema macro de análisis, que aborda aspectos relacionados con la lectura y escritura. Es crucial subrayar que la lectura no puede ser vista meramente como una práctica pedagógica cognitiva individual; al contrario, constituye una actividad social, que tiene un propósito definido. En este sentido, nadie lee sin una intención, ni tampoco se escribe sin una razón. Ambas actividades son funcionales, es decir, se lee con un propósito específico y se escribe con un fin determinado.

Preguntas de Investigación

Las preguntas que guían esta investigación son:

- Pregunta Subsidiaria 1 ¿Qué estrategias metodológicas, desde el enfoque sociocultural, permitirán desarrollar la comprensión lectora a estudiantes con diferentes niveles de apropiación de la lengua escrita, de 3er año de EGB?
- Pregunta Subsidiaria 2 ¿Cuál sería la estructura de una secuencia didáctica para el desarrollo sea de la lectura o de escritura?
- Pregunta Subsidiaria 3 ¿Cómo se mediaría la aplicación de la secuencia didáctica?

- Pregunta Subsidiaria 4 ¿Cómo se sistematizarán los resultados luego de la aplicación de la secuencia didáctica?

Objetivos

Objetivo General:

- Mejorar la competencia lectora de los estudiantes de 3er año de educación básica, mediante la estrategia de una secuencia didáctica, desde el enfoque sociocultural, como prototipo para enseñar la lectura a los estudiantes de 3er. año de básica, postpandemia.

Objetivos Específicos:

- Diseñar una secuencia didáctica para la enseñanza del código alfabético, la lectura y la escritura, desde el enfoque sociocultural con base a la identificación de las dificultades que tienen los estudiantes de tercer año de Educación básica de la unidad educativa Miguel Moreno Ordóñez.
- Aplicar una secuencia didáctica para la enseñanza del código alfabético, la lectura y la escritura, a los estudiantes de 3er año de educación básica de la unidad educativa Miguel Moreno Ordóñez desde un enfoque sociocultural.
- Sistematizar los resultados de la aplicación de la secuencia didáctica para el desarrollo de la lectura en los estudiantes de 3er año de educación básica, de la Unidad educativa Miguel Moreno de la ciudad de Cuenca.

Capítulo I

Estado del Arte

Antecedentes de la Investigación

En la actualidad, resulta innegable la importancia crucial de la lectura y escritura en la vida de las personas. No se puede negar que aquellos que carecen de estas habilidades enfrentan desafíos considerables y oportunidades limitadas en comparación con aquellos que las dominan. Esta transformación en la valoración de la lengua escrita se debe, en gran medida, a la creciente complejidad de nuestras sociedades. El rápido crecimiento demográfico, la globalización, las extensas jornadas laborales, las grandes distancias entre el trabajo y el hogar, la especialización laboral y la abrumadora cantidad de trámites cotidianos, entre otros factores, han hecho difícil que las personas se reúnan para conversar, dialogar y construir conocimiento cara a cara. En este contexto, la lengua escrita se convierte en una herramienta imperante. Su utilidad radica en que, entre otras cosas, proporciona acceso a la información, capacitando a las personas para participar socialmente y tomar acción en asuntos de interés. En otras palabras, la lectura no solo abre la puerta a un mundo de conocimiento, sino que también brinda más oportunidades para diseñar y realizar proyectos de vida.

Según la Unesco, "saber leer y escribir confiere un valor añadido a la vida de una persona" (Unesco, 2006, p.33), otorgándole acceso a diversos espacios y tiempos. La lectura posibilita la exploración de otros mundos, superando las limitaciones de la experiencia inmediata. De hecho, la lectura, según la psicóloga Nicole K. Speer, permite a los lectores simular mentalmente cada nueva situación que encuentran en una narración, integrando estas experiencias en su conocimiento personal (Saiz, 2012).

En el ámbito educativo, esta investigación busca un cambio en la metodología para la enseñanza de la lectura. En la actualidad, persistimos en el uso de enfoques conductistas que se alejan cada vez más de un aprendizaje significativo para los niños y adolescentes dentro de su entorno escolar. El creciente desinterés de los estudiantes por la lectura se atribuye comúnmente a la supuesta falta de capacidad de los alumnos o a la falta de motivación en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, rara vez se aborda la raíz del problema mediante una reflexión profunda sobre la metodología empleada para enseñar a leer y escribir. Es fundamental

reconocer que la forma en que se aborda la enseñanza de estas habilidades puede tener un impacto significativo en el interés y el compromiso de los estudiantes.

Se evidencia una creciente preocupación en diversas investigaciones por la enseñanza de la lectoescritura durante las primeras etapas escolares. El método conductista, que ha sido objeto de polémicas debido a sus técnicas, ha dado paso en tiempos recientes a enfoques pedagógicos planteados desde una perspectiva sociocultural o socio-constructivista, que utilizan “metodologías activas” para la enseñanza.

Estas metodologías buscan involucrar a los estudiantes de manera más dinámica y participativa en sus aprendizajes. Entre estas metodologías menciono: al aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, al debate, a la resolución de problemas, al uso de tecnologías interactivas, y a la “secuencia didáctica”. Esta última es definida como un conjunto organizado de actividades pedagógicas diseñadas con el propósito específico de favorecer el aprendizaje y desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes.

Por otro lado, la lectura en las instituciones educativas ha carecido de contextualización, ya que los docentes presentan la lectura y escritura como habilidades aisladas, desconectadas de la vida cotidiana o del contexto del estudiante. Esto se refleja en la insistencia en la memorización en detrimento de la comprensión. Los docentes a menudo centran su atención en la memorización de reglas gramaticales y vocabulario sin enfocarse en la comprensión profunda del texto.

Otra característica notoria de la enseñanza tradicional es la aplicación de un enfoque uniforme para todos los estudiantes, sin tener en cuenta sus diferencias culturales e individuales en términos de estilos de aprendizaje e intereses. Además, las prácticas de aula empleadas limitan la autonomía de los estudiantes, imponiéndoles estructuras rígidas que no buscan empoderarlos ni permitirles tomar decisiones, plantear preguntas, explorar y crear.

Estas características de la educación tradicional vivida por los estudiantes de la mayoría de las escuelas públicas y que fuera develada por la pandemia, destacan la necesidad urgente de transformar la enseñanza de la lectura y escritura hacia enfoques más participativos, contextualizados y centrados en el estudiante, con el fin de mejorar la comprensión y el compromiso con el aprendizaje.

Otro obstáculo que presenta la educación tradicional es confundir la enseñanza del código con la enseñanza de la lectura y escritura. El error de enseñantes y psicólogos "tradicionales", según Gérard Chauveau (2007), destacado investigador francés en el tema del aprendizaje de la lectura y la escritura, el problema radica en confundir la enseñanza del código (la relación fonemagrafema), la norma gramatical y ortográfica con la enseñanza de la lectura y escritura. Los métodos de lectura llamados alfabéticos o silábicos —los métodos de $b+a = ba$ — son, de hecho, métodos de enseñanza del código y no de la lectura, trabajan sobre la mecánica grafo fónica, pero no sobre la actividad significativa de leer o escribir.

El enfoque tradicional de la enseñanza de la lengua, que se centra únicamente en la enseñanza de letras, reglas ortográficas y caligrafía, no aborda realmente el aprendizaje de la lectura y escritura. Se limita a enseñar el código, pero ignora aspectos fundamentales de la alfabetización. La lectura y escritura son habilidades "artificiales", es decir, aprendizajes que no son innatos y que requieren de una enseñanza específica. En algunos hogares donde la lectura es valorada, los niños y niñas reciben instrucción sobre los usos sociales y culturales de la lectura, pero en muchos otros contextos, este tipo de aprendizaje no está presente debido a que no se considera relevante para la vida cotidiana de la familia. En estas familias los niños y niñas aprenden sembrar, barrer o cocinar, etc., pero la enseñanza de la lectura y escritura suele recaer en la escuela. Lamentablemente, la mayoría de las escuelas públicas del país no enseña a leer ni a escribir, porque se limitan a enseñar letras bajo la falsa premisa de que esto equivale a enseñar a leer y escribir. Como resultado, los estudiantes completan su educación sin haber adquirido realmente estas competencias fundamentales, lo que limita sus oportunidades y su pleno desarrollo académico y personal.

Esta investigación destaca la necesidad de superar las prácticas tradicionales y adoptar enfoques pedagógicos más alineados con una concepción social y cultural de la lectura y la escritura y de metodologías activas que cuenten con la participación de los estudiantes. El reto reside en propiciar un cambio de paradigma educativo, si bien focalizado en el 3er año de Educación Básica, impulse a los educadores a incorporar métodos más participativos y contextualizados a la realidad y cultura de los estudiantes, para maximizar el aprendizaje significativo.

En este contexto, la elección de la estrategia de la secuencia didáctica para enseñar a leer y a escribir se debe a las características clave de esta metodología activa, que enumero a continuación:

- Participación Activa: Los estudiantes son actores principales en su propio proceso de aprendizaje. La secuencia propicia actividades que requieren su participación activa, tales como debates, resolución de problemas, investigaciones y proyectos.
- Aprendizaje Significativo: Se busca que los estudiantes atribuyan significado a los nuevos conocimientos, relacionándolos con sus experiencias previas y aplicándolos en contextos prácticos. La secuencia está diseñada para que el aprendizaje sea significativo y transferible a situaciones reales.
- Colaboración: Se fomenta el trabajo colaborativo y la interacción entre los estudiantes. Las actividades están diseñadas para que comparten ideas, construyan conocimientos de manera conjunta y aprendan unos de otros.
- Variedad de Estrategias: La secuencia utiliza una variedad de estrategias didácticas que se adaptan a diferentes estilos de aprendizaje. Puede incluir debates, estudios de caso, proyectos, investigaciones, juegos educativos, entre otros.
- Evaluación Formativa: La evaluación se integra de manera continua a lo largo de la secuencia, proporcionando retroalimentación constante a los estudiantes. Se valora no solo el producto final, sino también el proceso de aprendizaje y la participación activa.
- Flexibilidad y Adaptabilidad: La secuencia didáctica se diseña con flexibilidad, permitiendo ajustes según las necesidades y avances de los estudiantes. Puede ser adaptada para abordar intereses específicos y contextos cambiantes.
- Uso de Tecnología: Se aprovechan las herramientas tecnológicas de manera estratégica para enriquecer el aprendizaje y fomentar la investigación y la creatividad.

Enseñanza de la lectura y escritura

En este acápite me propongo explicitar la base sólida y bien fundamentada, sobre la cual se construye la presente investigación. Socializo, por lo tanto, los más recientes trabajos sobre el mejoramiento de la enseñanza de la lengua escrita en sus diferentes componentes, que sitúan a esta investigación en un con

texto más amplio y permiten identificar oportunidades para mejorar la enseñanza de la lengua escrita en los primeros años de la EGB.

El currículo ecuatoriano de Lengua y Literatura del año 2016 es la propuesta que lidera el Estado del Arte en esta investigación, por la relevancia que tiene en el país y, que a pesar de que no

hay investigaciones que sistematicen experiencias de su aplicación en los diferentes escenarios educativos, la propuesta está vigente y muchos testimonios de docentes dan fe que la ampliación de la propuesta curricular del 2016 ha tenido resultados excelentes.

El objetivo de esta propuesta curricular es transformar la percepción técnica, asociacionista y carente de sentido que tanto docentes como estudiantes tienen respecto a la lectura y la escritura. Se busca facilitar la adquisición de la lengua escrita a través de un enfoque significativo que promueva la comprensión profunda y el uso funcional del lenguaje. El enfoque que propone el currículo prioriza el contexto, la relevancia y la aplicación práctica, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades lectoras y escritoras de manera integral y contextualizada, vinculando el aprendizaje con sus experiencias y entornos cotidianos:

(...) no son técnicas que se aprenden de forma descontextualizada, sino que están vinculadas al ejercicio de prácticas comunicativas concretas e integrales. Es decir, todas deberán implementarse dentro de diferentes situaciones comunicativas reales que exijan a los estudiantes interrelacionar habilidades orales, escritas, de comprensión, expresión oral y de producción de textos para la resolución de problemas presentes en ellas. (Ministerio de Educación, 2017, pág. 276)

Según la propuesta del Ministerio la lectura y la escritura tienen un carácter sociocultural: “La presente propuesta curricular es abierta y flexible, por cuanto concibe a la lectura, la escritura, el hablar y el escuchar como prácticas socioculturales y, por lo tanto, de una diversidad de expresiones y trayectorias, según los contextos los actores, los procesos de comunicación y las intenciones”. (Ministerio de Educación, 2017, pág. 280). Al redefinir el currículo los conceptos de lectura y escritura como prácticas socioculturales identifica y destruye los argumentos que convirtieron a la lengua escrita en un bien simbólico hegemónico y, por lo tanto, excluyente. En este contexto este currículo refuta la creencia de que las personas que no leen ni escriben es por falta de capacidad cognitiva. Según Vygotsky (1979), la causa de la no comprensión y de la no producción de textos no se relaciona con las capacidades intelectuales de las personas.

Este posicionamiento, presente en el currículo del Ministerio del Ecuador, justifica la necesidad de realizar esta investigación, pues destaca la relevancia de estudios que apliquen este enfoque y sirvan de insumo para transformar la educación, y lograr que los estudiantes no sean meros receptores pasivos de información, sino que participen activamente, desarrollando habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas.

Ahora bien, la propuesta curricular de Lengua y Literatura del Ministerio de Educación se enfrenta a la percepción arraigada de que la lectura reside únicamente en las letras. Esta idea constituye un obstáculo significativo para la enseñanza auténtica del lenguaje escrito. La creencia que la lectura y la escritura están en las letras se ve reforzada por la extendida convicción social de que la habilidad de leer y escribir es un indicador exclusivo de inteligencia. Es decir que la lectura y escritura ocurren en las cabezas de las personas, prescindiendo de su experiencia, conocimientos y contexto socio-cultural.

Esta definición de la lengua escrita, cuestionada por el currículo nacional, contribuye a la discriminación, estableciendo barreras entre aquellos considerados educados e inteligentes y aquellos etiquetados como carentes de cultura e ignorantes. Magda Soares (2003), en su obra "Alfabetização e letramento", que analiza temas relacionados con la alfabetización y la educación, desafía algunas de estas creencias arraigadas acerca de la relación entre la habilidad de leer y escribir y la inteligencia, reforzando los estereotipos dañinos que limitan el reconocimiento de las capacidades individuales más allá de las meras habilidades lingüísticas.

Este nuevo currículo asumió la propuesta de diferenciar la enseñanza el código alfabético, de la enseñanza de la lectura y de la escritura.

Se parte de la afirmación de que los estudiantes, aunque no conocen la correspondencia fonema-grafema, pueden leer y escribir, porque estas competencias comunicativas van más allá del descifrado y de la caligrafía. Esta propuesta diferencia el aprendizaje de la lectura, del aprendizaje de la escritura, del aprendizaje de la relación fonema-grafema. Cuando un estudiante está aprendiendo el código alfabético no está aprendiendo ni a leer, ni a escribir; está aprendiendo un código (Ministerio de Educación, 2017, pág. 291)

La propuesta curricular del 2016 del Ecuador asume la propuesta de Gérard Cheaveau, investigador francés conocido por su trabajo en el campo de la educación, particularmente en relación con las zonas de educación prioritaria (ZEP) en Francia, que fueron creadas en 1981 como parte de una política educativa destinada a reducir las desigualdades y mejorar las oportunidades educativas en áreas desfavorecidas, de considerar que la enseñanza de la lengua escrita es una enseñanza plural. En este contexto, dice que cuando un profesor enseña a leer y a escribir, enseña cuatro grandes contenidos:

1. **La cultura escrita.** El acceso a los objetos y a las prácticas culturales de lo escrito, valorar y dar sentido y significado a la lectura y escritura.
2. **La producción escrita.** Enseñar y aprender las formas de hacer del escritor, las operaciones, las habilidades, el saber hacer en la producción de escritos.
3. **La comprensión de textos.** Las formas de leer del lector, las operaciones, las habilidades para el acto de leer.
4. **El sistema de la lengua.** En este contenido se incluyen: el código alfabético (la correspondencia fonema-grafema); las conciencias lingüísticas (conciencia semántica, léxica, sintáctica y fonológica); la ortografía (las reglas gráficas). (Propuesta de formación docente en lectura y escritura Escuelas Lectoras, 2010)

Esto quiere decir, que cuando un profesor está enseñando a leer y a escribir, no solo enseña las letras, como ocurre en las escuelas públicas del país. El profesor o profesora de lengua desde inicial debe enseñar: a) a leer; b) a escribir; c) enseñar los beneficios y ventajas que tiene la lengua escrita y d) la relación fonema-grafema (el código alfabético).

Esta diferenciación de los contenidos, que están implícitos en la enseñanza de la lengua escrita, trae como consecuencia, que todo docente de los primeros años debe enseñar a leer y a escribir, además de enseñar las letras. Estas implicaciones son muy importantes, porque el docente de inicial, preparatoria y los primeros años del subnivel elemental deben enseñar a leer y escribir, aunque los niños y niñas no sepan el código alfabético. Es decir, los niños y niñas de los primeros años aprenden los usos sociales y culturales que tiene la lengua escrita. Aprendizaje clave y predictor del perfil lector/escritor de las personas (Bojorque & Mena, 2023)

Según Chauveau (2007), los docentes que enseñan tradicionalmente a leer y a escribir confunden la enseñanza del código alfabético con la enseñanza de la lectura y de la escritura. Esta ha sido la causa, según este autor, para que muchos estudiantes no se apropien de estas dos competencias comunicativas. Los resultados de las investigaciones de este experto en la enseñanza de la lengua escrita explican que cuando los docentes diferencian claramente, en sus prácticas de aula, lo que es la enseñanza del código alfabético, de la enseñanza de la lectura y de la escritura, logran entrelazar la enseñanza de los elementos rudimentarios de la escritura con los aspectos más nobles que tienen que ver con su comprensión.

Según Soledad Mena en un documento interno del programa Escuelas Lectoras de la UASB, (Mena, 2011) estos cuatro contenidos de aprendizaje son interdependientes entre sí, pero son

independientes para su enseñanza, pues cuando se enseña a leer, no se enseña a escribir. O cuando se enseña el código, no se enseña ni a leer, ni a escribir; se enseña el código, etc. Esto sucede, aunque se apoyen entre sí. En este contexto, la propuesta Escuelas Lectoras de la UASB, propone enseñar el código alfabético como un contenido independiente y a la vez dependiente de lo que es la lectura y escritura.

Esta diferenciación logra que el docente de los primeros años, que todo el año se pasaba repitiendo sílabas, comprenda que la enseñanza de la correspondencia fonema- grafema es tan solo uno de los contenidos que debe trabajar. Debe también guiar a los estudiantes a descubrir la funcionalidad de la lectura y escritura y las ventajas que ofrecen, como también a construir significados y a producir textos escritos, aunque sus estudiantes no sepan todavía el código alfabético. Estas comprensiones desencadenan nuevas y diferentes interacciones de aula que modificaron la cultura escolar, logrando que los estudiantes, en particular, los que provienen de contextos no lectores, comprendan el significado social que tienen estas competencias comunicacionales.

El currículo nacional de Lengua y Literatura asumió la propuesta de este investigador francés en dos de sus ejes. Por un lado, el de reconocer como importante la enseñanza del código alfabético (la correspondencia fonema grafema) de manera intencionada, y por otro lado, la diferenciación de estos cuatro contenidos que conforman la enseñanza la lengua escrita. Y fue a partir de estos dos aportes que se diseña a nivel nacional, una propuesta novedosa para la enseñanza del código alfabético, basada en la propuesta de Hugo Salgado (Pedagogo argentino, autor de la propuesta “De la oralidad a la escritura” para la enseñanza del código alfabético).

Salgado (2000), piensa que la enseñanza del código es un aprendizaje clave en la enseñanza inicial de la lectura y escritura. Pero este aprendizaje es solo un elemento de lo que significa leer y escribir. Critica a los métodos analíticos y sintéticos que tradicionalmente utilizan los docentes, porque inician presentando las letras, como objetos externos a la competencia lingüística del sujeto. Para este autor, todos estos métodos incurren en el error de no abordar la enseñanza del código desde la conciencia de la articulación oral, desde la oralidad, que es el conocimiento previo que tienen las personas, obligándolas a establecer relaciones totalmente irreflexivas. Es decir, la escritura no aparece como un código de representación gráfica de la articulación oral, sino que la letra impresa aparece como un código para la transcripción oral, tergiversando el sentido.

El recorrido de los métodos sintéticos, especialmente el silábico y por último también los analíticos, va desde reconocer el rasgo de la letra, luego relacionarlo con su nombre, después con su sonido, verbalizar el sonido y repetir este proceso con el siguiente signo, para identificar la sílaba, etc. Para Salgado, este recorrido mental y psicológico es complicadísimo, porque exige que las personas memoricen los rasgos de las letras, sus nombres y sus sonidos sin tener ninguna referencia. Este pedagogo piensa que esta es la causa para que los estudiantes silabeen y no comprendan lo que leen, porque el ejercicio asociacionista les exige tanto esfuerzo, que descuidan poner atención en el significado de las palabras.

Frente a esta tradición escolar, el profesor Hugo Salgado propone invertir esta situación: en lugar de enseñar a leer para que se aprenda a escribir, propone enseñar a escribir para enseñar a leer. Es decir, su propuesta es ir de “la oralidad para la escritura” y luego a la lectura. Salgado propone partir del habla de los niños, del conocimiento previo que ellos tienen de su lengua (por el solo hecho de ser sus hablantes) y mediante ejercicios fonológicos mediar la reflexión y toma de conciencia de los sonidos que forman las palabras. Entonces, a diferencia de los métodos conocidos que inician con la presentación de las letras privilegiando la vista (el ojo) y la lectura, esta nueva propuesta privilegia la escucha (el oído) para identificar, reconocer y diferenciar los sonidos que forman las palabras, para luego preguntarse cómo graficarlos (escritura).

Las investigaciones realizadas por Jacques Delacour (2006), otro investigador francés, aseguran que aprender a escribir antes que leer es una de las mejores maneras de aprender la lógica del sistema de escritura y es mucho más fácil el reconocimiento de la relación fonema-grafema. Es mediante actividades de escritura (no de lectura) que los niños toman conciencia que para escribir se utiliza un código que les permite poner sobre papel lo que quieren decir a otros. Además, favorece el deseo de decir, de imaginar e inventar. El estudiante que escribe palabras o frases que tienen sentido para él, porque las eligió para comunicarse o para recordar, se involucrará más en el proceso, que si fuera solo una exigencia escolar. Para este enfoque, el desarrollo de la oralidad es clave porque cuando ésta es más rica y variada, puede exteriorizarse con la escritura. Hay experiencias pedagógicas que demuestran que cuando el ambiente del aula aborda los aprendizajes sobre la actividad discursiva oral, ésta se conecta con la escritura y permite la construcción de significados más elaborados.

Secuencias didácticas

Por otro lado, en la actualidad ha habido varias investigaciones sobre el uso de “metodologías activas” en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Estas metodologías buscan involucrar a los estudiantes de manera más dinámica y participativa, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, el debate, la resolución de problemas, el uso de tecnologías interactivas, las secuencias didácticas, entre otras. El objetivo principal de estas metodologías es que los estudiantes no sean meros receptores pasivos de información, sino que participen activamente, desarrollando habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas. De todas las metodologías activas, selecciono a “las secuencias didácticas” porque esta estrategia metodológica es la más pertinente para mi intervención.

Ana Camps (2003) define una secuencia didáctica como una serie organizada de actividades de enseñanza y aprendizaje que se estructuran en torno a un contenido específico y un objetivo pedagógico claro. Estas actividades están diseñadas para guiar a los estudiantes a través de un proceso de aprendizaje de manera progresiva y coherente. La secuencia didáctica se divide en tres fases clave: preparación, desarrollo y evaluación. a) La preparación implica definir qué se va a escribir, con qué propósito y quiénes serán los receptores del texto. También se establecen los objetivos de aprendizaje, como el proceso para redactar una carta, entre otros. b) El desarrollo se centra en la producción del texto y en el aprendizaje de sus características formales y su contexto de uso. Durante esta fase, se llevan a cabo actividades de lectura, escritura, diálogo y conversación oral. Estas actividades pueden realizarse en pequeños grupos o de forma modelada. Las interacciones verbales entre compañeros, el docente y personas del entorno son fundamentales en este proceso. c) La fase de evaluación se enfoca más en la retroalimentación formativa que en la evaluación sumativa. Se emplean instrumentos que promueven la interacción entre los estudiantes y el docente, permitiendo discutir el proceso de producción de los textos. Esto ayuda a que los estudiantes tomen conciencia de sus logros y dificultades, y aprendan a resolverlos de manera reflexiva.

A continuación, presento varios estudios que destacan la importancia de las secuencias didácticas en la promoción de la competencia lectora y la escritura en contextos diversos. Estos estudios resaltan la efectividad de las secuencias didácticas como herramientas para mejorar la competencia lectora y la escritura en diversos entornos educativos.

El artículo "Secuencia didáctica para el aprendizaje significativo del análisis volumétrico", escrito por Lissette Montilla y Xiomara Arrieta en 2015, en la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, concluye que la implementación de una secuencia didáctica, basada en teorías educativas como la del aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud (1990) y la teoría del aprendizaje significativo crítico de Moreira(1980), es efectiva para promover un aprendizaje significativo en el análisis volumétrico. La propuesta pone al estudiante en el centro del proceso educativo, fomentando su participación activa, creativa y reflexiva. El docente, en este enfoque, actúa como mediador que facilita la negociación de significados, presenta situaciones problema diversificadas y desarrolla materiales potencialmente significativos. Esta metodología contribuye significativamente a la construcción de conceptos y al desarrollo integral del estudiante en el contexto del análisis volumétrico.

Otro estudio que respalda la efectividad de las secuencias didácticas es el titulado "Los contrarios en las aulas de clase cuando se aprende a leer y escribir", realizado por Claudia Portilla, Ana Teberosky y Maribel Peró en 2016. Este trabajo analiza las producciones orales y escritas de listas de palabras opuestas por niños de 5 y 6 años, antes y después de una secuencia didáctica en el aula. El diseño de este estudio sigue un enfoque de investigación-acción y utiliza técnicas mixtas de análisis. A diferencia de un estudio experimental convencional, este diseño de intervención demostró que, tras la intervención, los niños generaron un mayor número de palabras opuestas en listas orales y escritas, lo que sugiere que su repertorio se amplió significativamente (Portilla, Teberosky & Peró, 2016).

La evidencia del impacto de las secuencias didácticas se refuerza con estos otros ejemplos: El artículo "Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora", elaborado por Correa Ospina y Martínez Farfán en 2018, concluyó que la implementación de una secuencia didáctica basada en textos narrativos con características de fábula fue efectiva para fomentar la competencia lectora en estudiantes de tercer grado de educación básica primaria. El estudio adoptó un enfoque cualitativo de investigación-acción y utilizó diversas técnicas para recopilar datos, incluyendo entrevistas, análisis de planes de sesión, fichas de observación, matrices comparativas y pruebas pre-test y post-test. Los resultados mostraron un notable incremento en la capacidad de comprensión, utilización y reflexión sobre textos escritos por parte de los niños del grupo de muestra. La secuencia didáctica ayudó a los estudiantes a mejorar significativamente su comprensión lectora, demostrando la efectividad de la metodología propuesta para desarrollar habilidades de lectura en un contexto educativo.

El artículo de María Montoya, "Secuencias didácticas para la enseñanza de la lectura" (2018), concluyó que el diseño e implementación de secuencias didácticas específicas para la enseñanza de la lectura en estudiantes de quinto grado es altamente efectivo para mejorar la comprensión lectora. Las secuencias didácticas permiten a los estudiantes contextualizar la lectura mediante predicciones, reflexiones sobre conocimientos previos y verificación de hipótesis, lo que facilita la integración de nuevos saberes y la conexión del contenido del texto con su vida diaria. El estudio destacó varios aspectos positivos, como:

- Mejora en la Comprensión Lectora: Los estudiantes mostraron un notable avance en su capacidad para comprender y analizar textos.
- Desarrollo de Competencias: La exposición a diversos tipos de textos literarios (orales, visuales, auditivos, gráficos y escritos) amplió el vocabulario de los estudiantes y fomentó la comprensión y diferenciación de textos.
- Enfoque en la Reflexión y Verificación: La estructura de la secuencia didáctica, que requería que los estudiantes hicieran predicciones y reflexionaran sobre sus conocimientos previos, ayudó a consolidar el aprendizaje y a establecer vínculos significativos entre el contenido del texto y sus experiencias personales.
- Aprendizaje Intencional: La metodología permitió a los estudiantes desarrollar competencias para leer con intencionalidad, integrando conocimientos previos, predicciones y nuevos saberes.

En resumen, este artículo concluye que las secuencias didácticas son una herramienta pedagógica efectiva para la enseñanza de la lectura, mejorando significativamente la comprensión lectora y otras habilidades asociadas en estudiantes de quinto grado.

El artículo de Castedo & Bello (2018), centrado en el uso de la secuencia didáctica en estudiantes de 5º año de educación básica provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, concluyó que la implementación de secuencias didácticas basadas en la lectura y el comentario cotidiano de periódicos, especialmente en secciones como notas policiales y deportivas, tuvo un impacto positivo significativo en la producción escrita de los estudiantes. Las conclusiones del estudio incluyen:

- Mejora en la Producción Escrita: Los estudiantes mostraron un aumento en la cantidad y calidad de sus escritos tras la intervención, reflejando una mayor capacidad para expresarse por escrito.

- Reflexión sobre la Práctica de la Escritura: Los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad de reflexión sobre su práctica de escritura, mejorando su habilidad para estructurar y comunicar sus ideas de manera coherente y precisa.
- Relevancia del Contexto: El uso de materiales relevantes y de interés para los estudiantes (como los periódicos) ayudó a motivar y enganchar a los alumnos, facilitando un aprendizaje más significativo.
- Contextos Socioeconómicos Desfavorecidos: La investigación resaltó la importancia de adaptar las estrategias didácticas a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes, demostrando que es posible lograr mejoras significativas en el aprendizaje incluso en condiciones socioeconómicas desfavorecidas.

Este artículo concluye que las secuencias didácticas, cuando se diseñan y aplican teniendo en cuenta el contexto y los intereses de los estudiantes, pueden ser herramientas efectivas para mejorar la producción escrita y fomentar una reflexión más profunda sobre la práctica de la escritura en estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos.

El estudio realizado por Hernández & López (2019), en el contexto de actualización de las guías de aprendizaje de la Escuela Nueva colombiana, se la editaron desde el enfoque de secuencias didácticas, para mejorar la competencia lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria en zonas rurales. El objetivo logrado fue que los estudiantes adquieran habilidades de argumentación, interpretación y análisis de textos, así como el fomento del hábito de la lectura.

La investigación realizada por Santolaria en 2019, titulada "La secuencia didáctica: un instrumento para escribir textos en Educación Infantil", concluyó que las secuencias didácticas son herramientas efectivas para facilitar la escritura de textos más complejos en niños de Educación Infantil, específicamente en un grupo heterogéneo de niños de entre cuatro y cinco años. Las principales conclusiones del estudio incluyen:

- Efectividad de las Secuencias Didácticas: La implementación de la secuencia didáctica facilitó significativamente la capacidad de los niños para escribir textos de mayor complejidad, incluso en un grupo diverso en términos de origen geográfico y cultural.
- Desarrollo de Habilidades Escritas: Los resultados mostraron mejoras en la capacidad de los niños para estructurar y expresar sus ideas por escrito, demostrando un avance en las habilidades de escritura a través de la aplicación de la secuencia didáctica.

- **Adaptabilidad y Flexibilidad:** El estudio subrayó la adaptabilidad de las secuencias didácticas como herramienta pedagógica, permitiendo a los educadores ajustar las actividades según las necesidades y características específicas de los niños en el proceso de aprendizaje de la escritura.

En resumen, esta experiencia concluyó que las secuencias didácticas son recursos valiosos para promover el desarrollo de habilidades escritas en niños pequeños, proporcionando un marco estructurado y efectivo que facilita el aprendizaje y la práctica de la escritura en el contexto educativo de Educación Infantil.

La experiencia registrada en la tesis de maestría en 2021 "La aventura de la lectura: secuencia didáctica para motivar el gusto por la lectura en los estudiantes del cuarto grado de primaria, en la institución educativa Ana Elisa Cuenca Lara, sede Santa Ana, del municipio de Yaguará, Huila", su autora, Diana Cerquera, detalla el uso de secuencias didácticas para fomentar la lectura y fortalecer la competencia comunicativa lectora, integrando la tecnología. Esta tesis afirma que las secuencias didácticas permiten que los estudiantes sean actores activos en su proceso de lectura y mejoren su desempeño, como se evidencia en el análisis de las actividades realizadas (Cerquera, 2021).

La investigación "Secuencia Didáctica basada en el modelo pedagógico Activo – Transformador y el Software Jclic para fortalecer el proceso de la lecto-escritura en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez ", registrada por M. Díaz en 2022, concluyó que la implementación de secuencias didácticas basadas en este modelo pedagógico, en combinación con el uso del software Jclic, mejora significativamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La investigación encontró que hubo una mejora notable en el rendimiento académico de los estudiantes en comparación con métodos de enseñanza más tradicionales. (M. Díaz, 2022).

Estos ejemplos ilustran cómo las secuencias didácticas, implementadas desde enfoques pedagógicos innovadores, han demostrado ser eficaces en el proceso de aprendizaje. La aplicación de las secuencias didácticas sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, fomentando su participación activa, creativa y reflexiva. En este enfoque, el rol del docente se redefine como mediador, encargado de facilitar la negociación de significados y de presentar situaciones problema cuidadosamente diseñadas, organizadas y diversificadas, ubicadas estratégicamente en la zona de desarrollo próximo. Además, el docente asume la

responsabilidad de desarrollar materiales potencialmente significativos que faciliten la construcción de conceptos por parte de los aprendices (Montilla & Arrieta, 2015).

Resumiendo, puedo decir que, la secuencia didáctica es un marco estructurado que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a objetivos específicos relacionados con la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión oral. Es decir, es un plan organizado y estructurado que guía a los docentes en la enseñanza competencia lingüística de los estudiantes. Una secuencia no es simplemente una sucesión lineal de actividades, sino que se configura como un entramado estratégico que considera las necesidades, habilidades y niveles de competencia de los estudiantes. Generalmente, una secuencia didáctica aborda un tema o contenido particular, desarrollando una serie de pasos que permiten la construcción progresiva del conocimiento lingüístico.

Marco Teórico

El marco teórico que sustenta esta investigación es el enfoque sociocultural de la didáctica de la lectura y escritura. Este enfoque se basa en la premisa de que el aprendizaje es un proceso social y culturalmente situado. Este enfoque, influenciado principalmente por las teorías de Lev Vygotsky, destaca la importancia de los factores sociales y culturales en el desarrollo del individuo. Según esta teoría, el aprendizaje y el desarrollo se producen a través de la interacción social y la participación en prácticas culturales.

Vygotsky creía que el aprendizaje es un proceso de colaboración, en el que los individuos aprenden a través de interacciones con otras personas con más conocimientos, como padres, profesores y compañeros. Este proceso de colaboración se sitúa dentro de lo que él denominó la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde el aprendizaje ocurre primero a nivel social y luego se internaliza a nivel individual (Vygotsky, 1978). Posteriormente, Bruner y sus colegas introdujeron el concepto de 'andamiaje' para describir el apoyo temporal que un experto proporciona al aprendiz mientras realiza una actividad difícil, retirándolo gradualmente a medida que el aprendiz se vuelve más competente (Wood, Bruner, & Ross, 1976). A medida que el alumno adquiere confianza y destreza, el apoyo se va retirando gradualmente.

La teoría sociocultural también subraya la importancia de las prácticas y los valores culturales en el desarrollo del individuo. Un concepto clave de la teoría sociocultural es la zona de desarrollo próximo (ZDP), que se refiere a la diferencia entre lo que un alumno puede hacer de forma independiente y lo que puede hacer con la ayuda de otro más capacitado. Según Vygotsky, el

aprendizaje se produce en la ZDP, donde los alumnos se enfrentan al reto de ir más allá de su nivel actual de desarrollo y adquirir nuevos conocimientos y habilidades (Vygotsky, 1978, citado en Daniels, 2003). La ZDP no es una zona fija o predeterminada, sino que puede variar en función de los conocimientos previos del individuo, sus capacidades y el tipo de tarea o actividad que realice (Coll y Solé, 2001).

Vygotsky creía que el aprendizaje se produce a través de la interacción social, en la que otra persona con más conocimientos (como un profesor o un compañero) proporciona apoyo y orientación al alumno mientras trabaja en una actividad que supone un reto. Este proceso de "andamiaje" consiste en que el otro, con más conocimientos, ajusta el nivel y el tipo de apoyo que presta al alumno, retirándoselo gradualmente a medida que éste va adquiriendo confianza y destreza.

El enfoque de las nuevas literacidades

El enfoque sociocultural es fortalecido por los aportes del "Nuevo Grupo de Londres", que es un movimiento de un grupo de académicos y educadores que desarrollaron un marco para comprender la relación entre el lenguaje, la alfabetización y el poder. El grupo se fundó a principios de la década de 1990 y su trabajo ha tenido un impacto significativo en el campo de los estudios sobre la alfabetización (Zavala, V. 2004)

Según el Nuevo Grupo de Londres, la alfabetización no es una competencia neutra o universal, sino que viene determinada por factores sociales, culturales e históricos. El grupo sostiene que las prácticas de alfabetización están influidas por las relaciones de poder y las estructuras sociales, y que estos factores determinan la forma en que las personas aprenden y utilizan la alfabetización en diferentes contextos. (Zavala, V. 2002)

Según esta corriente, la lectura y escritura son artificiales, es decir no son biológicamente naturales. Nadie nace leyendo ni escribiendo, son dos competencias sociales que hay que aprenderlas. Si las personas no saben leer, no es porque no sean capaces, sino porque no les enseñó, o no se les enseñó correctamente. Las personas leen para conocer un suceso; para buscar información de un paquete turístico, para aprender una receta, para divertirse. Conocer un suceso, buscar información, aprender una receta y divertirse son prácticas sociales. Nadie lee por leer ni escribe por escribir. Toda persona lee y escribe por una intención social.

Esta concepción rompe con los mitos de que la lectura es la otra cara de la inteligencia y de que ésta se asienta en las letras. (Zavala 2002). Por otro lado, todas las personas interpretamos un texto desde nuestras experiencias y conocimientos previos. No es que para comprender un texto nos despojamos de lo que somos para interpretarlo de una manera autónoma. En consecuencia, la no comprensión de un texto, no se debe a problemas cognitivos del lector o lectora sino a la descontextualización o falta de familiaridad que tienen con el texto. Según este enfoque se analiza a la lectura desde las dimensiones antropológica y social.

Este enfoque busca integrar el hogar a la escuela, permitiendo que ingresen las necesidades de la familia como razones para leer y escribir. Esta comunión entre el hogar y la escuela hace que el aprendizaje esté contextualizado y que tenga sentido para que el estudiante aprenda. Entonces, pensar que la lengua escrita depende de una capacidad cognitiva o está en las letras es condenarles a los estudiantes al analfabetismo funcional, porque no les enseñamos a leer ni a escribir.

El enfoque de la multiliteracidad desarrollado por el Nuevo Grupo de Londres sugiere que la alfabetización debe centrarse en el desarrollo de las capacidades de los alumnos para utilizar una serie de modos y medios diferentes, incluidos los modos visuales, sonoros y digitales. También hace hincapié en la importancia de desarrollar la capacidad crítica y reflexiva de los alumnos para que puedan desenvolverse y participar en contextos sociales y culturales complejos (Cope y Kalantzis, 2000). En general, el trabajo del New Group de Londres ha tenido un impacto significativo en el campo de los estudios sobre alfabetización, haciendo hincapié en la importancia de comprender los contextos sociales y culturales en los que se aprende y practica la lectura y la escritura.

Brian Street, antropólogo de la educación que ha escrito extensamente sobre las dimensiones sociales y culturales de la alfabetización, es uno de los investigadores más reconocidos del Nuevo Grupo, y su trabajo ha tenido un impacto significativo en la forma en que los educadores y académicos piensan sobre la alfabetización y el aprendizaje de la lectura y escritura (Street, 2003). Street ha argumentado que las prácticas de alfabetización están influidas por las relaciones de poder y las estructuras sociales, y que estos factores determinan la forma en que las personas aprenden y utilizan la alfabetización en diferentes contextos (Street, 1995). El siguiente ejemplo, descrito por Soledad Mena en su artículo Lengua Escrita e inteligencia, ilustra esta idea de Street:

...¿Se pueden equiparar las lecturas realizadas por el dueño de un almacén que lee sus libros de cuentas y escribe a sus proveedores y a sus clientes, con las prácticas lectoras de un abogado de un bufete que vive en el mismo pueblo? Los dos saben leer, pero ¿leen ambos de la misma manera? ¿Se trata de la misma competencia? Evidentemente, no. Las dos personas saben leer y escribir y usan estas herramientas de manera competente en sus contextos. Si se intercambiaron, no sabrían cómo obrar. El abogado debería conocer la especificidad del almacén, construir criterios para seleccionar los pedidos, conocer a sus clientes, saber sus necesidades y gustos, la forma de abordarlos, etc. Lo mismo le sucedería al tendero si remplazara al abogado. Este ejemplo pone de manifiesto no solo la pluralidad de las prácticas de lectura y escritura, sino el prestigio diferenciado que tienen. Leer y escribir no solo es distinto en cada contexto, y se necesita aprender las interacciones sociales en las que estas actividades se desenvuelven, sino que el abogado tiene un prestigio social superior al dueño del almacén y, por lo tanto, su forma de leer y escribir se considera superior

Street y el enfoque de las Nuevas Literacidades se oponen a la teoría de la Gran División (Zavala 2004) construida por autores como Eric Havelock, Walter Ong y David Olson, entre otros pensadores de la Escuela de Toronto, que proclamaron la tesis que asegura que la aparición de la escritura significó una revolución cognitiva de la raza humana. Según este enfoque, el pensamiento en las culturas escritas es objetivo, es un razonamiento abstracto, descontextualizado (independiente de los sentidos), racional, lógico y capaz de realizar operaciones mentales complejas. Los autores relacionan a la escritura con las habilidades cognitivas y de pensamiento superior. Sostienen, además, que el mundo de la oralidad se caracteriza por la ausencia de todas estas cualidades. Carece de categorías analíticas complejas, son concretas, tradicionalistas, redundantes; la estructura de su pensamiento es aditivo, no subordinado y cargado de epítetos. En otras palabras, los no letrados poseen un pensamiento menos abstracto, viven impregnados en su contexto concreto y, en conclusión, tienen menos posibilidades de un pensamiento complejo y crítico. A partir de esta corriente académica, la reflexión sobre la lengua escrita comienza a presentar una dicotomía entre la oralidad y la escritura, atribuyendo a esta última la capacidad de evolucionar la conciencia humana. Esta dicotomía se conoce como la Gran División, que no es otra cosa que la separación jerárquica entre las culturas oral y alfabetica —entre la mente primitiva y el pensamiento racional—, confiriéndole a la escritura la cualidad de conducir la mente de los letrados a niveles superiores de inteligencia (Mena, 2021).

En otras palabras, las personas que no utilizan la escritura tendrían un pensamiento menos abstracto, estarían más inmersas en su contexto inmediato y, por lo tanto, tendrían menos capacidad para un pensamiento complejo y crítico. Esta perspectiva académica establece una dicotomía entre la oralidad y la escritura, sugiriendo que la escritura tiene el poder de transformar la conciencia humana, llevándolos a asociar la lengua oral con lo concreto, lo menos racional y un pensamiento menos abstracto. Es crucial examinar críticamente estas percepciones arraigadas y reflexionar sobre cómo han moldeado nuestra valoración de las habilidades lingüísticas y el pensamiento humano. Lamentablemente, este mito que equipara la escritura con la inteligencia y la capacidad cognitiva se ha difundido ampliamente en la sociedad, incluso en el ámbito educativo.

Al considerar este enfoque que la lectura y la escritura están en la mente de las personas, inherentemente vinculadas a la inteligencia genera un estigma profundo. Al emplear el dominio del lenguaje escrito como medida para evaluar a las personas, se perpetúan prejuicios y se dificulta el reconocimiento de otras aptitudes individuales. Considera a la alfabetización como un conjunto neutral y universal de destrezas que pueden enseñarse de forma estandarizada, y que una vez que los alumnos han adquirido estas destrezas, pueden aplicarlas a cualquier contexto.

Este concepto se ve reforzado por la extendida convicción social de que la habilidad de leer y escribir es un indicador exclusivo de inteligencia. Esta noción contribuye a la discriminación, estableciendo barreras entre aquellos considerados educados e inteligentes y aquellos etiquetados como carentes de cultura e ignorantes. Magda Soares (2003), en su obra "Alfabetização e letramento", que analiza temas relacionados con la alfabetización y la educación, desafía algunas de estas creencias arraigadas acerca de la relación entre la habilidad de leer y escribir y la inteligencia. Esta percepción errónea refuerza estereotipos dañinos que limitan el reconocimiento de las capacidades individuales más allá de las meras habilidades lingüísticas.

El contacto diario con la lengua escrita puede inducir a la falacia de que la capacidad de leer y escribir es inherente a las personas. Surge así la falsa creencia de que nacemos con la habilidad de leer y escribir, cuando en realidad son competencias adquiridas que demandan instrucción y práctica. Graff (1987), en su obra "Literacy Mythos: American Style", aborda este tema críticamente, analizando las percepciones comunes sobre la alfabetización y la educación en Estados Unidos. Graff argumenta que la lectura y la escritura son habilidades socialmente construidas, no naturales ni innatas. El autor examina cómo estas creencias influyen en las

actitudes hacia la educación y la alfabetización, así como en sus implicaciones sociales y políticas. En definitiva, la lectura y la escritura son prácticas sociales que se aprenden en contextos específicos y con propósitos determinados.

En su obra "Pedagogía del oprimido" (1970), Freire desarrolla una teoría de la educación liberadora que cuestiona los paradigmas educativos tradicionales y aboga por un enfoque basado en la conciencia crítica y la acción transformadora. Freire aborda la relación entre educación y poder, destaca la importancia de la reflexión práctica y defiende la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y emancipación. Este trabajo ha dejado una huella significativa en la pedagogía y la educación a nivel mundial. Esta visión estigmatizante obstaculiza una comprensión más inclusiva y respetuosa de la diversidad de talentos y habilidades presentes en la sociedad.

En resumen, todos estos investigadores y muchos más desde el enfoque de "Las nuevas literacidades" incitan a desafiar estas creencias excluyentes de la lectura y escritura, para promover una visión más inclusiva y justa de las habilidades humanas. La asociación entre la lectura, la escritura y la inteligencia es una construcción social que refuerza desigualdades y estigmas.

Los docentes debemos modificar nuestras prácticas de enseñanza de la lengua escrita. En la mayoría de las escuelas del país se piensa que la enseñanza de la lectura y de la escritura está en las letras. Por eso, en la escuela lo que enseñamos a los estudiantes es a dibujar con mayor pericia las letras y a unir sílabas para formar palabras. En entrevistas a docentes con la pregunta ¿Cómo enseñan a leer y a escribir? La respuesta más frecuente es que enseñan mediante la copia, la escritura de planas, la toma de dictados y controles de lectura con base a preguntas.

Estas prácticas de aula para la enseñanza de la lengua escrita, en el debate académico actual, están siendo descartadas, porque el concepto de lectura y escritura que está detrás es que son destrezas asociacionistas y mecánicas, cuando actualmente se las concibe como competencias comunicativas sociales y culturales (Medina 2006). Nadie escribe o lee por escribir o leer. Todas las personas que leen y escriben tienen una intención, un por qué o para qué. (Medina 2006). Las únicas personas que leen y escriben porque sí, son los estudiantes.

Esta concepción de lectura y escritura no está en las aulas. Allí leer es sonorizar las letras y escribir es tener buena letra. No se enseña a comprender, tampoco a construir ideas para socializarlas con un objetivo. En la escuela se lee y se escribe para tener una calificación y los

estudiantes están obligados a leer y escribir textos que, para ellos no tienen sentido. Solo corresponden a un requisito escolar Esta concepción de la lengua escrita aleja a los estudiantes de su aprendizaje, porque no encuentran sentido a su uso (Ferreiro 1979).

La lengua escrita ha sido utilizada como instrumento de división entre las personas: las letradas y las analfabetas; las cultas y las salvajes (Zavala, 2002). Los profesores hemos reproducido este esquema, sin que nos hayamos detenido a cuestionar el concepto subyacente de lectura y escritura que fundamenta esta jerarquización.

Mi propuesta es revertir este sinsentido de la lectura y escritura, para lo cual, lo que propongo se fundamenta teóricamente en el enfoque sociocultural de Vigotsky y en el enfoque de las Nuevas Literacidades o sociocultural, abanderado en América Latina por lingüistas y pedagogos como Virigina Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames en Perú, Judith Kalman y Gregorio Hernández en México, Lorenzati en Argentina, Paulo Freire en Brasil, Daniel Cassany en España e investigadores anglofonos como Paul Gee, Brian Street, Allan Luke, David Barton, entre otros. Este enfoque, de las nuevas literacidades o sociocultural, propone que la lectura y escritura son prácticas sociales en contextos culturales determinados. (Hernández 2013) Es decir, las personas usan a la lectura y a la escritura para determinados fines: una solicitud de trabajo, una nota de condolencia, una carta de amistad, un reclamo a una tienda, etc. Nadie lee la guía telefónica por leer la guía telefónica, siempre hay una razón para leerla. (Zavala 2009). Entonces desde una mirada sociocultural, leer es una actividad que nace y se consolida en un contexto cultural, que está interrelacionada con otros códigos (habla), leer y comprender es "participar" en una actividad preestablecida socialmente. (Zavala, 2002).

La lectura y la escritura no son simplemente unas habilidades cognitivas, desvinculadas del ámbito social, afectivo o personal de todo ser humano, no son destrezas únicas, limitadas, invariables ni descontextualizadas, por lo que no pueden ser igual para todos o de una comprensión universal. Para Cassany la humanidad ha construido diversas formas de escritura, cuyas potencialidades comunicativas han tenido diferentes intenciones y funciones para cada grupo humano y el contexto sociocultural de cada grupo social, ha adoptado prácticas propias referente a la lectura y escritura, la visión sociocultural supone que leer y escribir son tareas culturales, son prácticas letradas insertadas en prácticas sociales más amplias: están interconectadas con otras tareas y prácticas no verbales, por ello varían a lo largo del espacio y del tiempo.(Cassany, 2009)

Dentro del enfoque está que el reconocimiento de la cultura, las percepciones y concepciones del mundo que tienen los estudiantes y sus familias de la escuela son claves para el aprendizaje. En este contexto, esta concepción de relacionar la enseñanza con la cultura de los estudiantes no solo permitirá diseñar una propuesta de enseñanza de la lectura adecuada a esta realidad, sino que permitirá reflexionar sobre qué es enseñar a leer y a escribir.

Judith Kalman, una de las teóricas de la enseñanza sociocultural de la lengua escrita, señala que el aprendizaje de la lectura y escritura es directamente proporcional a las posibilidades de uso que tengan los estudiantes. (Kalman 2008) En otras palabras, la enseñanza de la lectura y la escritura depende, en gran medida, de las situaciones comunicativas en las que participan los estudiantes y del diálogo con personas que leen y escriben de diversas maneras. (Kalman 2004) Esta caracterización de la didáctica de la lengua escrita presenta un gran desafío para los docentes, porque el punto de partida ya no es la letra, ni el texto, sino la gran variedad de situaciones sociales que exigen leer y escribir, que a su vez las rodean y constituyen (Kalman 2003). Entonces, enseñar desde este enfoque, es enseñar a leer y a escribir textos auténticos, en situaciones auténticas. Esta característica nos conduce al enfoque situado del aprendizaje que es el aprendizaje que se genera en situaciones relevantes de la vida real, que exigen leer y escribir. Esto implica, necesariamente, la participación activa y consciente del estudiante. En otras palabras, el aprendizaje situado es una metodología en la que el docente inicia y desarrolla las enseñanzas desde una situación específica y real. Los estudiantes, guiados por el docente, buscan la comprensión y resolución de los problemas utilizando la lengua escrita. Por lo tanto, este tipo de aprendizaje está íntimamente relacionado con el contexto sociocultural del estudiante. Es el elemento clave para la adquisición, en este caso, de las competencias comunicativas. Es decir, los estudiantes utilizan la lectura y la escritura para buscar solución a los retos diarios, con una visión colectiva.

En este contexto, la propuesta didáctica para el aprendizaje de la lengua escrita parte del contexto social de los estudiantes. Una situación comunicativa real que otorgó sentido a las tareas de lectura y escritura. Así estas competencias comunicativas estuvieron contextualizadas, permitiendo que los estudiantes apliquen lo aprendido a situaciones relevantes de su vida real.

Marcy Driscoll (2005) señala que aprender, desde este enfoque, implica involucrarse en una comunidad de práctica. Es decir, aprender no se limita a la adquisición individual de conocimiento, sino que está estrechamente relacionado con la participación activa en comunidades sociales y culturales donde se comparten prácticas, significados y valores. Por lo

tanto, significa que el aprendizaje se produce en el contexto de interacción social y colaborativa dentro de una comunidad donde los individuos comparten intereses, objetivos y conocimientos comunes, y participan juntos en actividades y procesos de aprendizaje. En esta comunidad de práctica, los miembros interactúan, colaboran, comparten recursos y conocimientos, y co-construyen significados a través de la participación activa en actividades relacionadas con el tema de interés. Es decir, el aprendizaje se produce de manera activa y participativa en el seno de una comunidad que comparte y construye conocimiento en conjunto. De esta forma el contexto social toma relevancia debido a que el aprendizaje se da en él, y al permitir que los estudiantes apliquen lo aprendido en situaciones relevantes de la vida real, favorecen la contextualización del aprendizaje permitiendo que se convierta en una enseñanza significativa (Benavides, P. et. al. 2014).

Brian Street propone el modelo “ideológico” de alfabetización (Street, 1995). Sugiere que leer no es simplemente una cuestión de descodificar textos escritos, sino que implica interpretar y dar sentido a los textos en un contexto social y cultural concreto. Esto significa que la lectura no es una habilidad universal o neutra, sino que está determinada por factores culturales y sociales.

Según este modelo ideológico, las prácticas de alfabetización no son sólo un conjunto de destrezas técnicas, sino que están insertas en contextos sociales y culturales específicos. Las prácticas de alfabetización están determinadas por las relaciones de poder, las estructuras sociales y los valores culturales, y estos factores influyen en la forma en que las personas aprenden a leer y escribir, así como en el uso que hacen de estas competencias en diferentes contextos (Street, 1995).

El modelo ideológico de alfabetización sugiere que la alfabetización **no** es una competencia neutra o universal que pueda enseñarse de forma estandarizada. Más bien, las prácticas de alfabetización están determinadas por factores culturales y sociales, y estos factores influyen en la forma en que las personas aprenden a leer y escribir, así como en la forma en que utilizan estas competencias en diferentes contextos. Por ejemplo, la forma en que las personas aprenden a leer y escribir en un contexto cultural occidental puede ser muy diferente de la forma en que las personas aprenden estas destrezas en un contexto cultural no occidental.

El modelo ideológico de alfabetización tiene importantes implicaciones en la forma de enseñar y aprender a leer y escribir (Zavala, 2004). En lugar de centrarse simplemente en la enseñanza de competencias técnicas, la alfabetización debe tener en cuenta los contextos sociales y culturales

en los que se aprende y practica la lectura y la escritura. Esto significa que la alfabetización debe ser cultural y socialmente pertinente, y debe diseñarse para ayudar a los alumnos a desenvolverse y participar en sus contextos sociales y culturales particulares.

En este contexto, las percepciones y concepciones del mundo que tienen los estudiantes y sus familias son claves para el aprendizaje. Esta concepción de relacionar la enseñanza con la cultura de los estudiantes no solo me permitió diseñar una propuesta de enseñanza de la lectura adecuada a esta realidad, sino que permitió reflexionar sobre qué es enseñar a leer y a escribir.

Dentro del enfoque socio cultural y desde el aprendizaje situado desarrollé una secuencia didáctica que conjuga la lectura, la escritura y la oralidad. Partí de la convicción de que aprender a leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo textos que tienen una funcionalidad y sean significativos.

El enfoque situacional está presente en la secuencia didáctica, porque las actividades de lectura y escritura están contextualizadas, para que tengan sentido para los estudiantes. El tema de esta secuencia didáctica es el mercado, dado que la mayoría de las familias de los estudiantes de tercer año tienen vínculos comerciales con un mercado local. Mi tarea fue trabajar junto con los estudiantes para elaborar preguntas que exploren este entorno, brindándonos la oportunidad de realizar investigaciones. En este proceso, nos sumergiremos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Este enfoque representa un nuevo paradigma para la enseñanza de la lengua escrita, orientándose hacia aspectos significativos del lenguaje, sus facetas cognitivas en la producción, y sus aplicaciones contextuales.

Capítulo II

Metodología

Este capítulo detalla minuciosamente los pasos y procesos empleados para alcanzar el objetivo del trabajo investigativo. Según Hernández-Sampiere y Mendoza (2018), la investigación es un proceso sistemático para estudiar un fenómeno, el cual requiere trazar una ruta, sea con un enfoque cualitativo, cuantitativo o mixto. Cada enfoque posee su propia estructura para analizar y seleccionar el método más adecuado para alcanzar los objetivos del estudio.

Hernandez-Sampiere y Mendoza (2018) enfatizan su posición a favor de la ruta cualitativa, en educación, porque afirman que es el enfoque que permite comprender los fenómenos desde la perspectiva de quienes lo viven. En este recorrido predomina la lógica o razonamiento inductivo, dirigiéndose de lo particular a lo general.

La metodología utilizada en esta investigación es el enfoque de "investigación-acción" que se caracteriza por su orientación hacia la solución de problemas prácticos en el ámbito educativo, mediante la colaboración entre los investigadores y los profesionales del campo educativo. En este caso particular el objetivo de la investigación es el de revertir el hecho de que los estudiantes de 3er año no saben ni leer ni escribir, por no haber tenido acceso a la educación, debido a la pandemia COVID 19. Este enfoque investigación-acción tiene como característica principal la contextualización. Es decir, se desarrolla en un contexto específico, teniendo en cuenta las características y necesidades particulares de los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa en general. Es por esta razón, que esta investigación se realiza con los estudiantes de Tercero de Básica de la Unidad Educativa Miguel Moreno Ordoñez, que fueron víctimas de la pandemia y no asistieron a la escuela durante dos años.

Enfoque de Investigación

El enfoque de "investigación-acción" y la metodología cualitativa de investigación están estrechamente relacionados y a menudo se utilizan de manera complementaria en el campo educativo. Según Sampieri, el método cualitativo de investigación "se enfoca en comprender los fenómenos, explorados desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto" (2014, p. 358). Según este mismo autor, tanto la investigación-acción como la metodología cualitativa buscan comprender los fenómenos en su contexto natural, teniendo en cuenta las múltiples perspectivas de los participantes y las influencias del entorno

social, cultural y educativo. Este enfoque promueve la participación activa de los participantes, como docentes, estudiantes y otros actores clave, en todas las etapas del proceso investigativo. Se valoran sus experiencias, opiniones y perspectivas.

Según Antoni Ruiz Bueno (2023), en su texto *La investigación acción en el aula: Una experiencia formativa* dice que: El término "investigación acción" proviene del autor Kurt Lewis y fue utilizado por primera vez en 1944. Describe una forma de investigación que puede ligar el enfoque experimental de las ciencias sociales con los programas de acción social que se llevan a cabo con las problemáticas sociales. Mediante esta forma de investigación, Lewis argumentaba que se podía conseguir de forma simultánea avances teóricos y cambios sociales. (citado por Antoni Ruiz Bueno). Ahora bien, aunque tanto el enfoque de investigación-acción como el método cualitativo comparten ciertas características, también presentan diferencias significativas en términos de objetivos, procesos y enfoques metodológicos. A continuación, se describen algunas de las principales diferencias entre ambos:

- Objetivos:

Investigación-Acción: El objetivo principal de la investigación-acción es generar cambios prácticos y significativos en una situación o contexto específico. Se enfoca en mejorar la práctica educativa o resolver problemas concretos en el ámbito educativo.

Método Cualitativo: El objetivo del método cualitativo es comprender en profundidad los fenómenos sociales y humanos, explorar significados, interpretaciones y procesos subyacentes. Se centra en describir y analizar los aspectos cualitativos y subjetivos de un fenómeno.

- Enfoque metodológico:

Investigación-Acción: Se caracteriza por ser un enfoque participativo y colaborativo, donde los investigadores y los participantes trabajan juntos para identificar problemas, diseñar e implementar intervenciones, y evaluar los resultados. Se enfoca en la generación de conocimiento aplicado y en la toma de decisiones prácticas.

Método Cualitativo: Se basa en la recolección y análisis de datos cualitativos, como entrevistas, observaciones y análisis de documentos, para explorar y comprender fenómenos complejos desde las perspectivas de los participantes. Se enfoca en la comprensión profunda de los contextos sociales y culturales, así como en la construcción de teorías inductivas.

- Énfasis en la acción:

Investigación-Acción: Pone un fuerte énfasis en la acción y el cambio práctico. Los resultados de la investigación se utilizan para implementar intervenciones concretas y efectuar mejoras en la práctica educativa.

Método Cualitativo: Aunque puede proporcionar información valiosa para la acción, el método cualitativo no tiene un énfasis específico en la implementación de acciones o cambios prácticos. Se centra más en la comprensión y la interpretación de los fenómenos estudiados.

- Participación de los participantes:

Investigación-Acción: Involucra activamente a los participantes, como docentes, estudiantes y otros actores relevantes, en todas las etapas del proceso investigativo. Se promueve la colaboración y la co-construcción de conocimiento.

Método Cualitativo: También puede incluir la participación de los participantes en la recolección de datos, pero no necesariamente en todas las etapas del proceso. La relación entre investigadores y participantes puede variar según el diseño específico del estudio.

Estas características de la “investigación- acción” hacen que este enfoque sea uno de los más pertinentes en el campo educativo, porque es una forma autorreflexiva, que la pueden hacer los profesores en las escuelas y en las aulas para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas educativas, desde la comprensión de estas y del contexto en que estas prácticas se realizan (Kemmis, 1984).

Diseño de Investigación

El estudio se realiza desde el enfoque de “investigación – acción” debido a que esta exploración se realizó mientras se implementaba la propuesta. Es decir, fueron simultáneas la práctica y la reflexión. Según este enfoque lo que se espera es, mediante el diálogo y la interacción entre la docente de 3er año, los estudiantes y sus familias, se diseñen una serie de materiales de lectura, desde el enfoque sociocultural, para revertir el hecho de que los estudiantes asisten al 3er año, sin saber leer ni escribir. Estos materiales serán los recursos clave para la enseñanza de la lectura y del código alfabético. Lamentablemente no tuve tiempo para implementar la elaboración del material didáctico con la comunidad y tuve que hacerlo yo, desde el conocimiento que tengo de esta comunidad.

Existen numerosas ventajas pedagógicas al proponer la lectura de un texto tipo álbum que describe y guía la descripción de espacios familiares para los estudiantes, como es el caso del mercado, donde los estudiantes son hijos de comerciantes con puestos en él. Como hijos de comerciantes, los estudiantes poseen una profunda familiaridad con el entorno del mercado, lo que les proporciona una sólida base para relacionarse con el texto y comprender mejor su contenido. Además, las ilustraciones detalladas actúan como puntos de referencia visual, estimulando su imaginación y facilitando la comprensión del texto. Esto les permite inferir y anticipar el contenido con confianza. Por lo tanto, la lectura de un cuento que describe los diversos puestos del mercado se vuelve significativa y beneficiosa para la enseñanza de la lectura a estos estudiantes. Este tipo de texto se revela como una herramienta invaluable, ya que permite a los estudiantes sumergirse en el mundo del mercado de manera vívida y envolvente. Al leer textos que les resultan familiares y cercanos a sus experiencias diarias, se fomenta la participación activa, el diálogo y la conversación. Esto no solo elimina el temor asociado con la lectura, sino que también promueve el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y pensamiento crítico.

En resumen, proponer la lectura de un texto tipo álbum que describe los diferentes puestos del mercado no solo acerca a los estudiantes a la lectura, sino que también les brinda una experiencia de aprendizaje significativa y enriquecedora. Esta estrategia aprovecha su familiaridad con el entorno del mercado, estimula su imaginación y promueve el desarrollo de habilidades críticas, contribuyendo así a su crecimiento académico y personal.

En una segunda etapa de este enfoque reflexivo, se pretende integrar a la comunidad en la creación de recursos didácticos. Por ejemplo, se invitará a los adultos cuidadores, en colaboración con la docente, a diseñar y construir una "guía del mercado".

Esta estrategia para recuperar la competencia en lectura se fundamenta en la utilización de textos familiares, conocidos por los alumnos, ofrece una serie de ventajas:

- Incremento de la confianza: Al leer textos familiares, los aprendices se sienten más seguros y cómodos al enfrentarse a palabras y estructuras que ya conocen, especialmente en las etapas iniciales de la alfabetización.
- Facilitación de la comprensión: La familiaridad con el contexto y el vocabulario de los textos familiares permite a los aprendices comprender más fácilmente el contenido. Esto les

permite centrarse en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, como identificar la idea principal, inferir significados y hacer predicciones.

- Motivación para la lectura: La lectura de textos familiares que interesan a los aprendices puede motivarlos a seguir leyendo y a explorar otros materiales. Esta motivación es esencial para cultivar hábitos de lectura y fomentar el amor por esta actividad a largo plazo.
- Conexión con el mundo exterior: Al leer textos familiares, los aprendices pueden relacionar lo que leen con su propia experiencia y conocimiento previo. Esto promueve una comprensión más profunda y ayuda a establecer conexiones entre la lectura y la vida cotidiana.
- Desarrollo de la fluidez: La lectura repetida de textos familiares ayuda a los aprendices a mejorar su fluidez, al familiarizarse con las palabras y las estructuras gramaticales. Este aspecto es crucial para leer con mayor velocidad y comprensión.

Todas estas razones fundamentan la importancia de comenzar el proceso de lectura con textos familiares. Creo que la propuesta es pertinente y sólida para el aprendizaje, especialmente para los estudiantes que han sido señalados como no competentes. Este tipo de lecturas les da confianza, porque les facilita la comprensión.

Se ha elegido la metodología “investigación – acción” porque, como se manifestó en páginas anteriores, su objetivo es mejorar la calidad de estos aprendizajes, desde la reflexión del quehacer docente (Kemmis, 1984). Este autor define la investigación-acción como “una forma de indagación auto-reflexiva” ejecutada por profesores, alumnos y directivos de los planteles en determinadas situaciones sociales o educativas que tiene dos orientaciones: por un lado, está la “acción” para generar cambios en la didáctica y en las instituciones educativas, por el otro está la investigación propiamente dicha, para producir conocimiento y comprensión, el método de obtener la información no es estructurado sino flexible, con un procedimiento inductivo.

Se diseñó y aplicó una prueba de diagnóstico para evaluar los conocimientos de los estudiantes en lectura y escritura. Esta prueba de diagnóstico es una herramienta valiosa que ayuda a los educadores a comprender mejor las necesidades y capacidades individuales de los estudiantes, lo que les permite ofrecer una enseñanza más efectiva y personalizada. En este caso, esta prueba diagnóstica o pre-test, sirvió para establecer el punto de partida; se administró antes de la intervención educativa, para evaluar el nivel inicial de los estudiantes en relación con la lectura y escritura.

Después de completar la implementación de la secuencia didáctica, se administró nuevamente la misma prueba con el fin de evaluar el impacto de la intervención (propuesta) y evaluar el progreso de los estudiantes. Este post test brindó a los educadores y a la investigadora, responsable de esta indagación, la oportunidad de evaluar la efectividad de la intervención educativa y determinó si se alcanzó los objetivos establecidos, es decir, si se logró la alfabetización de los niños y niñas de tercer año. Los resultados del post test proporcionaron información valiosa para realizar ajustes, para futuras réplicas, garantizando así que la propuesta pueda ser aplicada con éxito en el futuro.

Ubicación Temporal

Esta batería se aplicó en el mes de febrero durante el año lectivo en el que los estudiantes se encontraban en tercero de básica y el post-test en la cuarta semana del inicio del cuarto de básica, en el mes de septiembre del 2023.

Ubicación Geográfica

Se realizó la investigación en la Unidad Educativa Miguel Moreno Ordoñez

<https://maps.app.goo.gl/MwDnYBjgBP6uGTJN8>

Fuente: Google (s.f.)

Población

Se aplicó el instrumento a 37 niños de Tercero de Básica de la Unidad Educativa Miguel Moreno Ordoñez de la ciudad de Cuenca, al ser menores de edad se procederá a elaborar el consentimiento informado. Al ser un proceso metodológico de aprendizaje la secuencia didáctica se aplicará a todos los estudiantes sin tener necesariamente la autorización de sus padres o representantes.

Unidad de Estudio

El trabajo de investigación fue aplicado en la Unidad Educativa Miguel Moreno Ordoñez, pertenece a la Zona 6, Distrito 01D02 del circuito 01D02C04_07 de la ciudad de Cuenca, geográficamente es un centro educativo urbano su modalidad es presencial, con tipo de educación regular, en jornada matutina y vespertina, y con un nivel educativo: Educación General Básica y Bachillerato; tiene una población estudiantil de 931 estudiantes procedentes de familias de condición socio económica media y baja, siendo su actividad económica el comercio formal e informal en el mercado de la Feria Libre El Arenal. Por su estilo de vida y situación económica

los niños/as se involucran en la venta de los productos luego de culminar la jornada escolar para ayudar a sus padres o madres, quienes en su gran mayoría su nivel de instrucción llega a la culminación de la primaria y un pequeño grupo el bachillerato incompleto.

La Unidad Educativa tiene las siguientes características;

Código AMIE:01H00429

Dirección de ubicación: Adolfo Peralta entre Daniel Fernández de Córdova y Francisco Cisneros

Tipo de educación: Educación Regular

Provincia: Azuay

Cantón: Cuenca

Parroquia: Yanuncay

Nivel educativo que ofrece: Preparatoria, Educación Básica, y Bachillerato

Tipo de Unidad Educativa: Fiscal

Zona: Urbana INEC

Régimen escolar: Sierra

Educación: Hispana

Modalidad: Presencial

Jornada: Matutina y Vespertina

La forma de acceso: Terrestre

Número de Docentes: 38

Número de Estudiantes: 613

La comunidad estudiantil de la Unidad Educativa "Miguel Moreno Ordoñez" es una verdadera muestra de diversidad, con una mezcla de estudiantes procedentes tanto de Saraguro como de Venezuela. Esta fusión cultural y lingüística ofrece un escenario enriquecedor pero desafiante para los docentes, quienes se encuentran frente a la tarea de satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes en el ámbito de la lectoescritura.

Este estudio se concentra en el diseño de una secuencia didáctica especialmente adaptada para grupos diversos, donde los estudiantes tienen la oportunidad de progresar a su propio ritmo de aprendizaje. Esto se logra mediante actividades diseñadas específicamente para desafiar y motivar los diversos intereses y habilidades presentes en el aula. Al proporcionar un ambiente de aprendizaje flexible y dinámico, esta secuencia didáctica busca promover la inclusión y el éxito

académico de todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o nivel de competencia en lectoescritura. Además, reconoce y valora la diversidad como un recurso enriquecedor que enriquece la experiencia educativa para todos los involucrados.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Para conocer el estado de situación de los niños y niñas de tercer año, en el marco de la investigación de presente informe, se ha utilizado una prueba fundamenta en los lineamientos de la evaluación referida a criterios. Una evaluación con base en criterios para un pre y pos test en el área de lectura ofrece las siguientes ventajas:

- **Objetividad y consistencia:** Al establecer criterios claros y específicos para la evaluación, se garantiza que todos los participantes sean evaluados de manera objetiva y consistente. Esto ayuda a minimizar el sesgo y asegura que los resultados sean confiables y comparables.
- **Claridad en las expectativas:** Los criterios establecidos proporcionan una guía clara sobre lo que se espera que los participantes logren en el pre y pos test. Esto ayuda a alinear las expectativas del instructor y los participantes, lo que puede aumentar la motivación y el compromiso con el proceso de evaluación.
- **Identificación precisa de fortalezas y debilidades:** Al evaluar según criterios específicos, es posible identificar de manera precisa las áreas en las que los participantes han mejorado después de recibir instrucción en el área de lectura, así como las áreas en las que aún necesitan trabajar. Esto permite una retroalimentación más útil y orientada a las necesidades individuales de los participantes.
- **Facilita la planificación de la instrucción:** Al conocer las áreas en las que los participantes necesitan mejorar según los criterios establecidos, los instructores pueden adaptar su plan de instrucción para abordar esas necesidades específicas. Esto permite una enseñanza más eficaz y enfocada en los puntos débiles identificados.
- **Monitoreo del progreso a lo largo del tiempo:** Al utilizar una evaluación con base en criterios tanto antes como después de la instrucción, es posible monitorear el progreso individual y grupal a lo largo del tiempo. Esto proporciona información valiosa sobre la efectividad de la instrucción y ayuda a identificar áreas que pueden necesitar más atención en el futuro.

Este tipo de pruebas es una forma objetiva, consistente y precisa de medir el progreso de los participantes. Permite también identificar áreas de mejora y adaptar la instrucción para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes en esta materia. Esto conduce a una instrucción más efectiva y a un mayor éxito en el desarrollo de habilidades de lectura.

El objetivo de esta prueba es conocer de forma objetiva si los estudiantes tienen o no el dominio de las destrezas que se consideran fundamentales para la lectura y la escritura. Es decir, este instrumento permite medir y evaluar los aprendizajes que realmente pueden exhibir los alumnos en lectura y escritura. La medición y evaluación de los resultados conlleva el reconocimiento de las condiciones en las que los alumnos comienzan un nuevo aprendizaje. Es decir, cumplir la función de diagnóstico.

Los objetivos del post-test, en el marco de una evaluación referida a criterios, en el marco de esta investigación, fueron: Medir el progreso o cambio. Es decir, evaluar si ha habido mejoras en el desempeño o en el logro de los participantes después de que hayan sido expuestos a la intervención (propuesta). Otro objetivo del post test es validar la efectividad de la intervención. El post-test ayuda a determinar si la intervención implementada ha sido efectiva en el logro de los objetivos establecidos. Si los estudiantes muestran un mejor desempeño en el pos test en comparación con el pre test, esto sugiere que la intervención ha tenido un impacto positivo.

La Batería Diagnóstica

Esta prueba tiene desglosada la competencia lectora en destrezas específicas. La identificación y definición de las destrezas específicas fueron realizadas por el Programa Escuelas Lectoras de la Universidad Andina Simón Bolívar. El aprendizaje de cada destreza se examina mediante dos o tres preguntas de opción múltiple.

En consonancia con los lineamientos de la evaluación referida a criterios, las respuestas a tales preguntas no se califican con notas ni puntajes. Estos resultados se procesan de forma diferente de la que suelen utilizar los maestros en su quehacer evaluativo, que es calificar escalas de notas de 0 a 20.

Esta batería diagnóstica se aplicó en el mes de febrero durante el año lectivo que los estudiantes se encontraban en tercero de básica, y el post-test en la cuarta semana del inicio del Cuarto de Básica.

La prueba está estructurada con 24 ítems. Las 22 primeras preguntas son de opciones múltiples, y el resto, de respuesta abierta.

- *Caso 1. Calificación de las respuestas a las preguntas de opciones*

En la “Tabla de Especificaciones” constan las respuestas correctas que tiene cada una de estas 22 preguntas. La calificación de las respuestas de los alumnos a las preguntas de opciones es un asunto de todo o nada, sin concesiones o interpretaciones intermedias, y se lleva a cabo así:

- *Caso 2. Calificación de las respuestas a las preguntas abiertas*

Las respuestas a las preguntas 23 y 24 se califican con los códigos D, A, I (iniciales de los niveles de logro que contempla la prueba: Dominio, Avance, Inicial), según las descripciones registradas en la tabla de especificaciones.

- *Niveles de logro*

Los niveles de logro están organizados en tres tipos de resultados:

Dominio: Muestra un desempeño adecuado en las destrezas exigibles para el año evaluado. Este es el nivel que todos, o la gran mayoría de los estudiantes, debería alcanzar.

Avanzado: Muestra un desempeño mínimo en las destrezas exigible para el año evaluado.

Inicial: No supera las preguntas de menor complejidad de la prueba

- *Prueba de diagnóstico para lenguaje de tercer año de básica*

Tabla 1. Tabla de Especificaciones

Comprensión de textos (Preguntas de opciones múltiples)			
Indicadores	Número pregunta	Clave	Calificación
Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto	1	Une “triciclo” con cuadro 2. Une “bicicleta” con cuadro 1.	Inicio Avance

(une palabras con su dibujo)		Distractor: "motocicleta", sin cuadro para unir.	Dominio
	2	Une "peine" con cuadro 2. Une "espejo" con cuadro 1. Distractor: "cepillo", sin cuadro para unir.	
	3	Une "piña" con cuadro 2. Une "plátano" con cuadro 1. Distractor: "papaya", sin cuadro para unir.	
Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (une oraciones con su dibujo)	4	Une oración con cuadro 1.	Inicio Avance Dominio
	5	Une oración con cuadro 2.	
	6	Une oración con cuadro 1.	
Interpreta carteles, imágenes, dibujos, fotografías y signos convencionales.	8	c.	Inicio Avance Dominio
	9	b.	
	10	b.	
Interpreta cuadros y números.	11	c.	Inicio Avance Dominio
	12	a.	
	13	b.	
Establece secuencias temporales y lógicas entre	14	3, 2, 1	Inicio Avance
	15	1, 3, 2	

los momentos de historias ilustradas.	16	2, 3, 1	Dominio
Identifica información explícita del texto: personajes, hechos, objetos y escenarios.	18	c.	Inicio Avance Dominio
	19	a.	
	20	b.	
Identifica el tema y/o las ideas principales y secundarias en diversos tipos de texto.	7	a.	Inicio Dominio
	17	a.	

Infiere ideas a partir de la información que está explícita en el texto.	21	a.	Inicio: Dominio:
	22	b.	

Producción de textos (Preguntas de respuesta abierta)

Indicadores	Número pregunta	Clave	Calificación
Opina y justifica su opinión sobre la información, imágenes e ilustraciones que lee en un texto.	23	Escribe “Sí”; o bien “No”, y un argumento para justificarlo.	<p>D: Respuestas “Sí”, argumentando que los árboles purifican el aire y atraen la lluvia, a las que puede añadir que embellecen las montañas o el paisaje.</p> <p>Respuestas “No”, argumentando el peligro de los incendios, o las ventajas de comerciar la madera si es que se reponen los árboles que se cortan con ese fin. Otras respuestas que no contradicen el texto.</p>

			<p>Ejemplo: “Sí, porque los árboles son muy importantes y si no los cuidan nos quedamos sin nada”; “No, porque la gente produce incendio con los árboles y contaminan el aire”.</p> <p>A: Respuestas de “sí” o “no”, argumentando, de modo coherente, algunas acciones que la gente realiza en torno a los árboles de las montañas.</p> <p>Ejemplo: “No, porque la gente mala se esconde en los árboles”.</p> <p>I: No responde. Respuestas vagas, imprecisas o contradictorias con el texto.</p>
Escribe oraciones cortas, con sujeto y predicado y correcta sintaxis, para describir de forma sencilla un animal doméstico con la guía que le proporcionan.	24	Escribe tres oraciones que describen al perro	<p>D: Si escribe las tres oraciones, cada una con sujeto y predicado y correcta sintaxis. Las tres oraciones describen diferentes aspectos del perro, elegidos con libertad.</p> <p>A: Si escribe solo dos oraciones, cada una con sujeto y predicado y correcta sintaxis y, que describen diferentes aspectos del perro. También si escribe dos o tres oraciones, pero con errores de sintaxis o que redundan en describir el mismo aspecto del perro.</p> <p>I: Si escribe una sola oración, completa o no, con sintaxis correcta o no. También si escribe palabras sueltas, sin la estructura de una oración.</p>

Nota. Elaboración propia

Aplicación

Para dar inicio a la investigación se presentó al Sr. Rector de la Unidad educativa, un aval académico solicitando la autorización para proceder a la aplicación de los instrumentos de investigación. Se coordinó con la docente de Tercero de Básica las horas de clase que me puede facilitar para trabajar en el aula. Se trabajaron dos días a la semana 2 horas clase. Una hora clase el martes y una hora clase el viernes. Se aplicó los instrumentos durante las horas establecidas.

Adquisición del Código Alfabético y Proceso Lector

Luego de haber realizado la prueba de diagnóstico y tabulado los resultados, se identificó que los estudiantes de 3er año no conocían el código alfabético. Es decir, no conocían la relación fonema-grafema e inicié la intervención trabajando el código alfabético. Para la adquisición del código alfabético inicié con el desarrollo de las conciencias fonológicas, mediante apoyo visual como imágenes y sonidos con las palmas, estas actividades tienen el propósito que el estudiante se apropie del código alfabético del castellano para emplearlo de manera autónoma en la escritura.

El aprendizaje del Código Alfabético implica los siguientes pasos: desarrollo de la conciencia léxica, conciencia semántica, conciencia sintáctica y conciencia fonológica.

Conciencia léxica: Se refiere a la capacidad del sujeto de reconocer que la cadena sonora/hablada está formada por palabras que se asocian entre sí para organizar ideas que se desean comunicar.

Conciencia semántica: Es la capacidad de reconocer los significados que tienen las palabras y oraciones. Las palabras se relacionan por su significado y dependen del contexto en el cual se encuentran (Centro de Excelencia para la Capacitación de Docentes, 2003) el sujeto logra hacer inferencias, extrae información del texto para la comprensión e integración de la información.

Conciencia sintáctica: Implica reconocer que las palabras, tanto de los textos orales como escritos, se relacionan en género, número, persona y tiempo verbal. La conciencia sintáctica también implica reconocer que las palabras tienen un determinado orden según la función (nombres, verbos, adjetivos, pronombres, entre otras) que cumplen en la oración. Esta nos permite evaluar la oración y reflexionar si es correcta o no.

Conciencia fonológica: Se refiere a la capacidad de reconocer que las palabras están formadas por sílabas y fonemas (o sonidos). Según Porta (2012) y Salgado (2000) se prioriza su desarrollo por sobre el de la conciencia silábica, no solo porque el castellano es una lengua silábica y los niños separan las palabras en sílabas de manera espontánea, sino porque la sílaba no tiene una representación gráfica. El desarrollo de esta conciencia permite a los niños identificar y manipular los sonidos individuales de las palabras y comprender que los sonidos se combinan para formarlas (Cabell, et al., 2009a; Save the children, 2013).

Secuencia Didáctica para la Enseñanza del Código Alfabético y para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura

Según el Ministerio de Educación, los objetivos y destrezas del currículo de Lengua y Literatura, que pretendo cumplir con esta intervención son:

Tabla 2. Objetivos y destrezas de Lengua y Literatura

ASIGNATURA	OBJETIVO	DESTREZA	INDICADOR
Código alfabético	Apropiarse del código alfabético del castellano y emplearlo de manera autónoma en la escritura.	Aplicar progresivamente las reglas de escritura mediante la reflexión fonológica en la escritura ortográfica de fonemas que tienen dos y tres representaciones gráficas, la letra que representa los sonidos /ks/: “x”, la letra que no tiene sonido: “h” y la letra “w” que tiene	Aplica los conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos y lee de manera silenciosa y personal en situaciones de recreación, información y estudio.

		escaso uso en castellano.	
Lectura	Leer de manera autónoma textos literarios y no literarios, para recrearse y satisfacer necesidades de información y aprendizaje.	Construir los significados de un texto a partir del establecimiento de relaciones de semejanza-diferencia; objeto-atributo, antecedente-consecuente, secuencia temporal, problema-solución, concepto-ejemplo.	Construye los significados de un texto a partir del establecimiento de relaciones de semejanza-diferencia, objeto-atributo, antecedente-consecuente, secuencia temporal, problema-solución, concepto-ejemplo, al comprender los contenidos explícitos e implícitos de un texto y registrar la información en tablas, gráficos, cuadros y otros organizadores gráficos sencillos.
Escritura	Escribir relatos y textos expositivos y descriptivos, en diversos soportes disponibles, y emplearlos como	Distinguir la intención comunicativa (persuadir, expresar emociones,	Reconoce el uso de textos escritos en la vida cotidiana, identifica su intención comunicativa.

	medios de comunicación y expresión del pensamiento.	informar, requerir, etc.) que tienen diversos textos de uso cotidiano desde el análisis del propósito de su contenido.	
--	---	--	--

Nota. Elaboración propia

La secuencia didáctica está determinada por tres momentos básicos: actividades de apertura, de desarrollo y de cierre. En las actividades de apertura se proponen actividades para conocer los conocimientos previos de los estudiantes. Las estrategias que utilicé para esta investigación fueron el diálogo, el debate, la lluvia de ideas, ... todas estas actividades facilitaron que los estudiantes expresen lo que saben, conocen o han oído de los contenidos que trabajamos. Este fue el punto de partida del aprendizaje. Otra estrategia importante es la de llevar a los estudiantes a tener conflictos cognitivos. Esta es una técnica pedagógica que se utiliza para identificar los conocimientos previos de los estudiantes al provocar deliberadamente situaciones que generen contradicciones entre lo que los estudiantes creen saber y la nueva información presentada. Esta técnica se basa en la teoría constructivista del aprendizaje, que sostiene que los estudiantes construyen su conocimiento activamente mediante la interacción con el entorno y la reconciliación de nuevas experiencias con sus conocimientos previos. El conflicto cognitivo se puede realizar mediante preguntas provocativas: Plantear preguntas que desafíen las creencias o ideas preexistentes de los estudiantes sobre un tema específico. Por ejemplo, se podría preguntar a los estudiantes si están de acuerdo o en desacuerdo con no aprender a leer ni a escribir. También se puede lograr con discusiones en grupo. Se organizan debates o discusiones en grupo sobre un tema relevante, permitiendo que los estudiantes expresen sus opiniones y argumenten sus puntos de vista. Esto puede revelar las concepciones previas de los estudiantes y ayudar a identificar áreas de conflicto cognitivo.

Esta fase de inicio, es decir de reconocer los conocimientos previos de los estudiantes tenían con respecto al código alfabético, a la lectura y a la escritura fueron claves para iniciar las diferentes actividades programadas. El protocolo que guio esta intervención fue el siguiente:

Revisión de objetivos: Antes de comenzar con los estudiantes acordábamos el objetivo de la jornada. Esto permitía asegurarme que los estudiantes sepan qué van a aprender y por qué.

Selección de estrategias de enseñanza: Basándose en los objetivos de aprendizaje y en las necesidades específicas de los estudiantes seleccionaba las estrategias de enseñanza más apropiadas para desarrollar el conocimiento de la relación fonema-grafema y las habilidades de lectura y escritura. Esto incluía la lectura modelada, la lectura compartida, la lectura guiada, y actividades de comprensión lectora, entre otras.

Diseño material didáctico: He elaborado una variedad de materiales de lectura y escritura que tienen en cuenta el contexto único de nuestros estudiantes, quienes son hijos de vendedores del mercado. Entre estos materiales, destaca un cuento tipo álbum titulado "Un día con mi abuelita", el cual se centra en las experiencias cotidianas en el mercado, un lugar familiar y significativo para todos los estudiantes. Este cuento no solo les brinda la oportunidad de explorar su entorno conocido, sino que también les permite identificarse con los personajes y situaciones presentadas. El personaje principal, de este cuento, es una persona con quién interactúan con frecuencia en el mercado y es muy apreciada y conocida.

Además, para fomentar el desarrollo de habilidades de escritura, diseñé la actividad de redacción de una carta dirigida a Doña Rosita, una vendedora del mercado. Esta actividad no solo les brinda la oportunidad de practicar la escritura en un contexto relevante y significativo, sino que también les permite establecer conexiones personales con las personas y lugares de su comunidad.

Para complementar estas actividades, creé un juego de rompecabezas titulado "Feria libre el Arenal", que desafía a los estudiantes a reconstruir imágenes relacionadas con el mercado, así como la pirámide alimenticia "Las frutas me alimentan", que resalta la importancia de una dieta saludable basada en productos disponibles en el mercado. Además, diseñé el infograma "A conocer mis productos", que presenta información visualmente atractiva sobre los diferentes productos que se encuentran en el mercado, fomentando así la exploración y el conocimiento de su entorno. Estos materiales fueron cuidadosamente desarrollados para aprovechar el contexto y las experiencias de los estudiantes como hijos de vendedores del mercado, brindándoles oportunidades significativas para aprender en un entorno que les es familiar y relevante.

Secuenciación de actividades: Las actividades, tanto para el aprendizaje de la lectura, de la escritura y del código alfabético se organizaron en una secuencia lógica y progresiva para permitir a los estudiantes avanzar gradualmente en su desarrollo como lectores y escritores.

Tomé en cuenta la complejidad de las habilidades de lectura y me aseguré de que las actividades sean desafiantes pero alcanzables para todos los estudiantes.

Integración de recursos: Se identifican y se integran otros recursos necesarios para llevar a cabo las actividades de desarrollo. Esto incluyó otros libros, textos, materiales multimedia, recursos en línea, entre otros, para ver y leer sobre mercados, productos de los mercados y otros temas relevantes y enriquecedores para los estudiantes.

Consideración de la diversidad: Se tomó en cuenta las necesidades individuales y las diferencias de los estudiantes al diseñar las actividades de desarrollo. Se ofrecieron oportunidades para la participación activa de todos los estudiantes y se proporcionan apoyos adicionales. Luego de culminar con la aplicación de la secuencia didáctica, tanto para la lectura, para la escritura y para el aprendizaje del código alfabético, se procedió a aplicar el post-test , para conocer qué avances se lograron con la aplicación de este protocolo, aquí descrito.

Lista de Cotejo

De acuerdo a Pérez Pérez (2018) la lista de cotejo presenta una serie de afirmaciones detalladas que describen distintas tareas, acciones, procesos, productos de aprendizaje o comportamientos positivos con notable especificidad. Para cada una de estas afirmaciones, se incluyen dos columnas destinadas a que el observador pueda registrar si una característica particular, digna de atención, está presente o no. Este instrumento se utiliza tanto para evaluaciones diagnósticas como formativas dentro de los procesos de observación.

Además, se le conoce con varios nombres según diferentes autores y literatura, entre ellos: lista de control, lista de verificación, lista de confrontación, lista de corroboración, "checklist" o "checking list". Su utilidad se extiende a la evaluación de diversos tipos de conocimientos, especialmente aquellos relacionados con habilidades prácticas y competencias socioemocionales. La lista de cotejo es particularmente eficaz para evaluar el desempeño durante actividades específicas.

Este recurso resulta valioso como parte de un proceso de evaluación continua en contenidos procedimentales como la producción escrita, permitiendo un seguimiento detallado y ajustado a las necesidades individuales o los acuerdos establecidos entre los involucrados, ya sean docentes y estudiantes, o cualquier otro contexto educativo.

Actividades de la secuencia didáctica

Tras evaluar los resultados del test, organicé una secuencia de tres etapas fundamentales: en primer lugar, se trabajó en el desarrollo de la conciencia lingüística y fonológica; en segundo lugar, se enfocó en el desarrollo de la lectura; y finalmente, se abordó el proceso de escritura.

Conciencia lingüística y fonológica

Las actividades se diseñaron siguiendo el enfoque del Texto Escolar de Segundo de Básica del Ministerio de Educación, que sirve como una guía fundamental en el proceso del aprendizaje del código alfabético. En esta fase se trabajarían las conciencias lingüísticas (léxica, semántica y sintáctica), cuyo objetivo es enriquecer la capacidad expresiva de los estudiantes. No solo implica el mero acto de aprender, sino que constituye el pilar fundamental para una enseñanza verdaderamente significativa. (Villa, 2018)

Se usan las palabras clave, como estrategia para que los estudiantes hablen, conversen y se expresen. Luego de este momento, se trabaja, con el desarrollo de la conciencia fonológica, la relación fonema-grafema. Se siguió el protocolo presentado por el Ministerio de Educación. Es decir, utilizando 10 palabras clave que contienen todos los fonemas del castellano. Estas palabras están formadas en tres series de palabras:

- La primera serie está formada por las palabras mano - dedo - uña - pie, que están relacionadas con el tema del cuerpo humano, seguido del reconocimiento de los fonemas /m/-/a/-/n/-/o/-/d/-/e/-/u/-/ñ/-/p/-/i/ y sus correspondientes grafías. Reconociendo que el fonema /i/ tiene dos representaciones: la “í” y la “y”.
- La segunda serie está formada por las palabras ratón-lobo-jirafa, estas se relacionan con el tema de los animales. Se reconocen los fonemas: /r fuerte/-/t/-/l/-/b/-/j/-/r suave/ y /f/ y sus correspondientes grafías. Reconociendo que el fonema /r fuerte/ tiene dos representaciones: la “r” y la “rr”; el fonema /b/ tiene dos representaciones: la “b” y la “v”; el fonema /j/ tiene dos representaciones: la “j” y la “g”.
- La tercera serie de palabras está formada por las palabras leche – queso - galleta, que están relacionadas con el tema de los alimentos. Se reconocen los fonemas: /k/-/s/-/g/-/ll/ y sus correspondientes grafías. Reconociendo que el fonema /k/ tiene tres representaciones: la “k”, la “c” y la “qu”; el fonema /s/ tiene tres representaciones: la “s”, la “c” y la “z”; el fonema /g/ tiene tres representaciones: la “g”, la “gu” y la “gü”.

- Como cuarto momento, podemos decir, se presentan las letras: “h” y los fonemas /k//s/ con sus representaciones: “x” y “cc” y la letra “w” que es poco usada en el castellano y corresponde al fonema /u/.

Evaluación de las actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica

Todas las actividades fueron meticulosamente diseñadas siguiendo un enfoque estructurado: anticipación, construcción y consolidación. En la fase de anticipación, se realiza una exploración de conocimientos mediante preguntas o una dinámica que despierte el interés del estudiante, aquí le indicamos el objetivo de la clase y el tema. Durante la etapa de construcción, se llevaron a cabo las acciones previamente establecidas, poniendo en práctica estrategias y recursos para lograr los resultados deseados. Finalmente, en el proceso de consolidación, se revisaron y fortalecieron los aprendizajes obtenidos, garantizando una integración sólida y duradera de los conocimientos adquiridos.

Se llevó a cabo una evaluación de las actividades propuestas, considerando tanto la satisfacción con las mismas como el cumplimiento de los objetivos establecidos. Los criterios de verificación fueron los siguientes:

- a) Reconocimiento de que las palabras están compuestas por fonemas.
- b) Reconocimiento de los fonemas de las palabras: mano, dedo, uña y pie.
- c) Formación de otras palabras utilizando estos fonemas, tales como: Ana, enano, nada, mañana, entre otras.
- d) Identificación de la lógica en la relación fonema-grafema.

El resultado de la intervención en la enseñanza del código alfabético fue altamente satisfactorio, ya que todos los estudiantes lograron cumplir de manera exitosa con los aprendizajes establecidos en esta lista de verificación.

Tabla 3. *Instrumento de evaluación (Conciencia lingüística y fonética)*

INDICADORES	SI	NO
Reconoce que las palabras están compuestas por fonemas.		
Los estudiantes demostraron interés por realizar las actividad.		
Los estudiantes reconocen los fonemas de las palabras: mano, dedo, uña y pie		
Los estudiantes reconocen el número de palabras que compone una oración.		
Los estudiantes culminan con la actividad propuesta.		
Los estudiantes forman otras palabras utilizando los fonemas aprendidos, tales como: Ana, enano, nada, mañana, entre otras.		
Los estudiantes identifican la lógica en la relación fonema-grafema		

Nota. Elaboración propia

Desarrollo de la Lectura

Se realizó una exhaustiva evaluación de las actividades propuestas para la lectura, tomando en consideración tanto la percepción de satisfacción como el cumplimiento de los objetivos establecidos. Los criterios de la lista de verificación abordaron varios aspectos clave:

- a) Se valoró si los estudiantes encontraron un propósito significativo para leer el texto sobre el mercado.
- b) Se observó la capacidad de los estudiantes para comprender el texto y todo el vocabulario.
- c) Se fomentó el diálogo entre los estudiantes sobre lo que conocían del mercado.

- d) Se promovió diferentes formas de leer: en voz alta, en parejas, en coro y de manera individual.
- e) Se incentivó a los estudiantes para desarrollar las diferentes destrezas de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura.
- f) Se valoró el nivel de satisfacción que los estudiantes mostraron en la lectura del texto propuesto.

La relevancia de las actividades de lectura con textos familiares a los estudiantes desarrolla habilidades de comprensión lectora y aumenta la motivación e interés por leer, porque proporciona a los estudiantes una base sólida y familiar para desarrollar sus habilidades de lectura y les ayuda a relacionar lo que leen con su conocimiento previo.

Lev Vygotsky enfatiza la importancia del entorno social y cultural en el aprendizaje. En su enfoque, destaca la importancia de utilizar textos y situaciones familiares para el estudiante, ya que esto facilita la comprensión y el proceso de aprendizaje. Según su teoría, el acercamiento a la lectura con significado es esencial para fomentar una comprensión profunda de los textos. Al utilizar textos conocidos por los estudiantes, se les brinda la oportunidad de conectar lo que leen con su propia experiencia y conocimiento. Esto les permite darle sentido al texto y extraer significado de él de manera más efectiva. Al acercar a los estudiantes a la lectura con significado, se promueve su desarrollo cognitivo, su capacidad de inferencia y su capacidad de reflexionar críticamente sobre lo que leen.

Los “textos conocidos” por los estudiantes son aquellos que les resultan familiares y relevantes en su contexto. Pueden incluir cuentos populares, canciones, poemas, extractos de libros o artículos relacionados con sus intereses y experiencias. En este caso fue un texto descriptivo del mercado de la zona, que todos conocían, porque sus padres trabajaban vendiendo productos. Este texto fue especialmente efectivo para acercar a los estudiantes a la lectura, ya que estuvieron más motivados e interesados en leer algo que les resultó familiar y significativo. Este texto sirvió de puente entre el conocimiento previo de los estudiantes y las ideas expresadas en la lectura, lo que facilitó su comprensión y promovió su acercamiento a la lectura.

Jerome Bruner, conocido por su trabajo en psicología cognitiva y teorías de la educación, destacó la importancia de la comprensión activa y la construcción del conocimiento a partir de experiencias significativas y relevantes para el estudiante (1983). Bruner abogó por el uso de textos familiares y contextualmente relevantes en el proceso de enseñanza de la lectura. Según su tesis, esta estrategia tiene grandes ventajas. Primero, genera motivación y enganche con el

contenido, ya que los estudiantes se sienten más interesados en leer cuando están familiarizados con el texto. Además, al utilizar textos conocidos, los estudiantes tienen una mayor comprensión de la lectura, ya que pueden hacer conexiones con su conocimiento previo. Por último, esta técnica ayuda al desarrollo de habilidades de lectura más rápidamente, ya que los estudiantes se sienten más seguros y pueden avanzar a un ritmo más acelerado.

Bruner (1983) explica que “la instrucción debe diseñarse de manera que los estudiantes construyan su propio conocimiento a partir de la experiencia, más que simplemente recibir información”. Este enfoque promueve la participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje, lo que resulta en una comprensión más profunda y significativa.

Según Bruner (1986), “la enseñanza debe partir de los conocimientos previos del estudiante y avanzar de manera que estos conocimientos sean continuamente retados y enriquecidos”. Esto refuerza la idea de utilizar textos familiares, ya que permite a los estudiantes relacionar la nueva información con lo que ya saben, facilitando el proceso de aprendizaje.

Asimismo, Bruner (1990) destaca que “el contexto y la relevancia del material de aprendizaje son fundamentales para el desarrollo de habilidades cognitivas”. Al usar textos que resuenen con la vida cotidiana de los estudiantes, no solo se incrementa su interés, sino también su capacidad para entender y retener la información. La utilización del texto sobre el mercado, conocido por los estudiantes, les potenció el desarrollo de habilidades de lectura, que lamentablemente, por las causas expuestas en párrafos anteriores, no se continuaron. Pienso que el haber usado el texto sobre el mercado, al que estaban familiarizados todos los estudiantes, desarrolló en los estudiantes una confianza en su comprensión, sintiendo ganas por avanzar en su capacidad de leer. Al utilizar este texto conocido, como punto de partida, los estudiantes se sintieron más seguros y motivados para seguir explorando nuevos materiales de lectura.

Tabla 4. *Instrumento de evaluación (Desarrollo de la lectura)*

INDICADORES	SI	NO
Los estudiantes encuentran un propósito significativo para leer el texto sobre el mercado.		
Los estudiantes demuestran la capacidad para comprender el texto y todo el vocabulario.		
Los estudiantes leen: en voz alta, en parejas, en coro y de manera individual		
Los estudiantes responden a las preguntas sobre el contenido		
Los estudiantes realizan inferencias sobre lo que está leyendo		
Relaciona el texto con experiencias personales		

Nota. Elaboración propia

Desarrollo de la Escritura

Después de completar el proceso de lectura, nos sumergimos en la etapa de escritura, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar su admiración, respeto y cariño hacia el personaje principal de la narración. Conocieron el formato y los elementos de una carta gracias a un ejemplo que la docente proporcionó en clase, y luego procedieron a redactar su propia "Carta a Rosita". Aunque algunos estudiantes aún estaban trabajando en perfeccionar su escritura, todos participaron activamente en la actividad, mostrando un genuino deseo de comunicar sus sentimientos, sin preocuparse demasiado por la corrección gramatical.

Se realizó una exhaustiva evaluación de las actividades propuestas para la redacción de una carta, tomando en consideración tanto la percepción de satisfacción como el cumplimiento de los objetivos establecidos. Los criterios de la lista de verificación abordaron varios aspectos clave:

- a) Se valoró si los estudiantes encontraron un propósito significativo para escribir la carta.
- b) Se observó la capacidad de los estudiantes para organizar sus ideas de acuerdo con la estructura convencional de una carta.
- c) Se fomentó el diálogo entre los estudiantes para identificar las ideas pertinentes que debían incluir en la carta.
- d) Se promovió la colaboración al escribir la carta en grupos, fomentando el trabajo en equipo y la cohesión.
- e) Se incentivó a los estudiantes a revisar la carta para asegurarse de que incluyera todas las ideas propuestas.
- f) Se evaluó el grado de satisfacción de los estudiantes al completar la actividad de redacción.

El resultado de la intervención para la enseñanza de la escritura fue satisfactorio, ya que la mayoría de los estudiantes lograron cumplir los objetivos establecidos en la lista de verificación. Es importante destacar que esta experiencia representó un hito significativo, pues marcó la primera vez que los estudiantes se sintieron tranquilos y entusiasmados al escribir, motivados por la oportunidad de comunicarse con una persona conocida por todos y con un propósito claro y relevante, la actividad de escritura trasciende del mero ejercicio caligráfico para adquirir significado más profundo y significativo, por encima del énfasis en la corrección gramatical, ortográfica y caligráfica.

Tabla 5. *Instrumento de evaluación (Desarrollo de la escritura)*

INDICADORES	SI	NO
Los estudiantes encontraron un propósito significativo para escribir la carta.		
Los estudiantes logran organizar sus ideas de acuerdo con la estructura convencional de una carta.		

Los estudiantes fomentan el diálogo entre los estudiantes para identificar las ideas pertinentes que debían incluir en la carta.		
Los estudiantes promueven la colaboración al escribir la carta en grupos, fomentando el trabajo en equipo y la cohesión.		
Los estudiantes culminan con la actividad propuesta.		
Los estudiantes demuestran satisfacción al completar la actividad de redacción.		

Nota. Elaboración propia

Capítulo III**Análisis e Interpretación**

En este capítulo, se lleva a cabo un minucioso análisis de los resultados obtenidos durante la intervención, con el objetivo primordial de evaluar en qué medida se alcanzaron los objetivos establecidos previamente. Mediante la aplicación de la misma prueba, aplicada al inicio, se busca no solo determinar el grado de éxito de la intervención, sino también comprender los factores que contribuyeron o dificultaron la consecución de dichos objetivos.

Además, se busca identificar posibles áreas de mejora y sugerir recomendaciones para futuras intervenciones similares. Este análisis proporciona una visión integral y fundamentada del impacto de la intervención, permitiendo así una evaluación crítica y reflexiva de su efectividad en el logro de los objetivos propuestos.

La intervención se realizó mediante el diseño y aplicación de una secuencia didáctica para la enseñanza de la lectura, el código alfabético y la escritura de una carta, desde el enfoque sociocultural. La intervención se realizó con base a la identificación de las dificultades que tenían los estudiantes de tercer año de Educación básica de la unidad educativa Miguel Moreno Ordoñez.

Vygotsky (1995: 181) expresa que en el proceso de instrucción “es necesario determinar el umbral mínimo en el cual puede empezar la instrucción”, lo cual implica una evaluación diagnóstica del nivel de desarrollo alcanzado previamente por los niños antes de determinar los puntos de inflexión en los cuales se conecta con el objetivo de aprendizaje requerido.

Para Diseñar una secuencia didáctica para la enseñanza de la lectura, desde el enfoque sociocultural con base a la identificación de las dificultades que tienen los estudiantes de tercer año de Educación básica de la unidad educativa Miguel Moreno Ordoñez, se inició con la Prueba diagnóstica que pudo darme una perspectiva clara de las dificultades de los estudiantes, la misma que se aplicó al final del proceso para conocer si hubo cambios significativos.

Las respuestas de los estudiantes se califican de la siguiente manera:

- La respuesta a una pregunta de opciones se califica con 1 (uno) si el alumno señala la respuesta correcta o clave y, al mismo tiempo, no señala las otras opciones (distractores).

- Una respuesta se califica con 0 (cero) cuando el alumno no responde, cuando señala como correcta una opción equivocada, o cuando señala más de una (por ejemplo, señala la respuesta clave y además un distractor).

Cuadro de resultados de la Evaluación Diagnóstica Pre-test

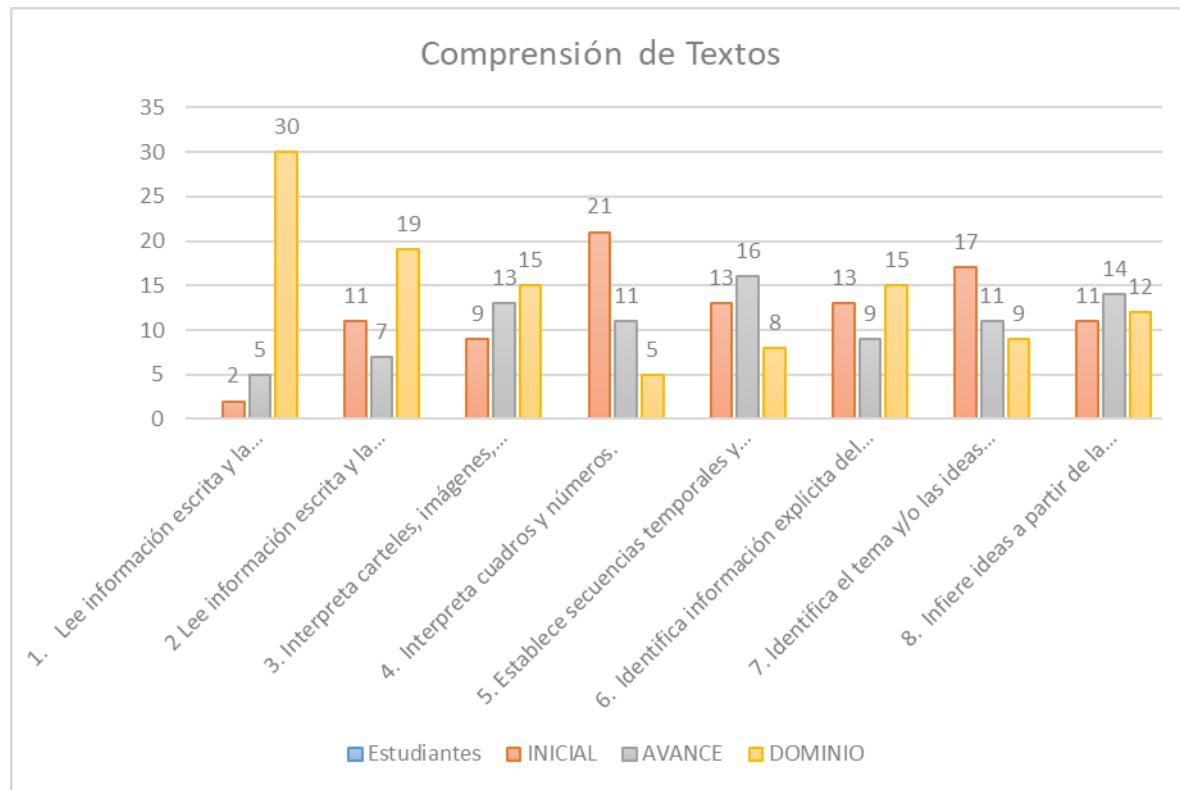
Tabla 6. Niveles de logro en las destrezas de comprensión lectora

Comprensión de textos (Preguntas de opciones múltiples)		NIVELES DE LOGRO		
INDICADORES	Estudiantes	INICIAL	AVANCE	DOMINIO
1 Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (une palabras con su dibujo)	37 100%	6 16,22%	9 24,32%	22 59,46%
2 Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (une oraciones con su dibujo)	37 100%	11 29,73%	7 18,92%	19 51,35%
3 Interpreta carteles, imágenes, dibujos, fotografías y signos convencionales.	37 100%	9 24,32%	13 35,14%	15 40,54%
4 Interpreta cuadros y números.	37 100%	21 56,75%	11 29,73%	5 13,52%
5 Establece secuencias temporales y lógicas entre los momentos de historias ilustradas.	37 100%	13 35,14%	16 43,24%	8 21,62%
6 Identifica información explícita del texto: personajes, hechos, objetos y escenarios.	37 100%	13 35,14%	9 24,32%	15 40,54%

7 Identifica el tema y/o las ideas principales y secundarias en diversos tipos de texto.	37 100%	17 45,95%	11 29,73%	9 24,32%
8 Infiere ideas a partir de la información que está explícita en el texto.	37 100%	11 29,73%	14 37,84%	12 32,43%

Nota. Elaboración propia

Figura 1. Comprensión de textos pre-test (Preguntas de opciones múltiples)



Nota. Elaboración propia

Como podemos observar, en el indicador 1, seis estudiantes se encuentran en el nivel inicial, lo que representa aproximadamente el 16% de los estudiantes. Este grupo tiene dificultades para decodificar palabras simples, lo que sugiere que no tuvieron ninguna atención durante la pandemia. Por otro lado, el 24% de los estudiantes están en nivel avanzado, indicando que pudieron tener mayor atención al respecto. En todo caso, casi el 40% de los estudiantes de

la UE Miguel Moreno Ordoñez presentan desafíos significativos en la decodificación de palabras, lo que afecta su rendimiento escolar.

Estos resultados se reflejan también en el ítem 2, que evalúa la comprensión de oraciones simples. En este ítem, el 29% de los estudiantes muestra dificultades para leer y comprender oraciones simples. Este dato complementa y refuerza la percepción de que una proporción considerable de los estudiantes enfrenta dificultades en la lectura, tanto en la decodificación de palabras como en la comprensión de oraciones.

Las respuestas a la pregunta 3, que solicita “interpretar carteles, imágenes, dibujos, fotografías y signos convencionales”, muestran que quince estudiantes dominan esta destreza, mientras que trece estudiantes están en nivel avanzado. Esto significa que solo nueve estudiantes se encuentran en la fase inicial. Podemos concluir que los estudiantes que logran interpretar carteles, imágenes y otros elementos visuales utilizan principalmente el sistema no verbal. Sin embargo, la conexión entre el sistema verbal (leer oraciones) y el sistema no verbal (gráficos) es más compleja, ya que requiere una enseñanza explícita que estos estudiantes no han recibido. Desde el enfoque vygotskiano, se puede argumentar que los estudiantes están más familiarizados con los usos cotidianos y prácticos de la lengua escrita, en lugar de los usos académicos y formales. En otras palabras, estas habilidades pueden ser más accesibles y comprensibles para los estudiantes debido a su mayor exposición y práctica en contextos diarios, como la vida diaria y la interacción con medios visuales, en contraste con la enseñanza formal de la lengua escrita, que puede ser más abstracta y menos presente en sus experiencias cotidianas.

Las respuestas al ítem 4, que pide interpretar cuadros y números, revelan que el 75% de los estudiantes tuvo dificultades en esta tarea. Este alto porcentaje indica que una gran mayoría de los estudiantes enfrenta desafíos significativos cuando se trata de interpretar datos numéricos y gráficos, sugiriendo que no han recibido una instrucción en esta área. Estos resultados subrayan una limitación en la enseñanza de la lectura, que parece centrarse en el aspecto verbal y descuida la formación en la interpretación de representaciones visuales y numéricas. La falta de instrucción específica en la lectura de cuadros y datos numéricos contribuye a que los estudiantes no desarrollen habilidades para analizar y comprender información presentada de manera visual.

Ante el ítem “establece secuencias temporales y lógicas entre los momentos de historias ilustradas” es preocupante que solo ocho estudiantes dominan esta destreza. Esto nos revela que el 35,14% de los estudiantes no han aprendido (no les han enseñado) a establecer relaciones lógicas, a hacer inferencias y a entender las conexiones causales. Estas destrezas son clave a la hora de comprender diferentes tipos de textos.

Las respuestas al ítem 6, que solicita identificar información explícita del texto, tales como personajes, hechos, objetos y escenarios, muestran que, aunque 13 niños lograron hacerlo correctamente, más de la mitad de los estudiantes (aproximadamente el 35,14%) enfrenta dificultades para identificar esta información explícita. Este dato sugiere que una parte significativa de los estudiantes aún no ha desarrollado la habilidad para extraer y reconocer elementos clave en un texto. La capacidad para identificar información explícita es fundamental para la comprensión lectora, ya que permite a los estudiantes construir una imagen clara y coherente del contenido del texto. Las dificultades en esta área indican la necesidad de reforzar las estrategias que enseñen a los estudiantes a localizar y comprender información específica en los textos.

El indicador 7 muestra que 17 de 37 estudiantes no logran identificar el tema y/o las ideas principales y secundarias de un texto. Esto significa que solo el 24.32% de los estudiantes tienen éxito en esta tarea, mientras que el 29 % se encuentran en el nivel de avance. Este alto porcentaje de estudiantes con dificultades indica que la mayoría enfrenta retos importantes en la comprensión de los textos. La habilidad para identificar el tema y las ideas principales y secundarias es fundamental para una comprensión profunda y efectiva de cualquier texto. Esta dificultad sugiere que los estudiantes tienen afectada negativamente su capacidad para extraer y aplicar conocimientos clave.

Las respuestas al ítem 8, que evalúa el nivel de inferencia a partir de información explícita, revelan que solo 12 estudiantes logran realizar esta tarea correctamente, mientras que 25 estudiantes enfrentan dificultades significativas. Este dato indica que aproximadamente el 32.43% de los estudiantes puede realizar inferencias adecuadas a partir de información explícita, lo que sugiere un dominio parcial de habilidades de análisis más profundas. Los estudiantes

presentan dificultades en este aspecto, lo que señala una brecha considerable en la capacidad para interpretar y extrapolar información más allá de lo explícitamente presentado en el texto

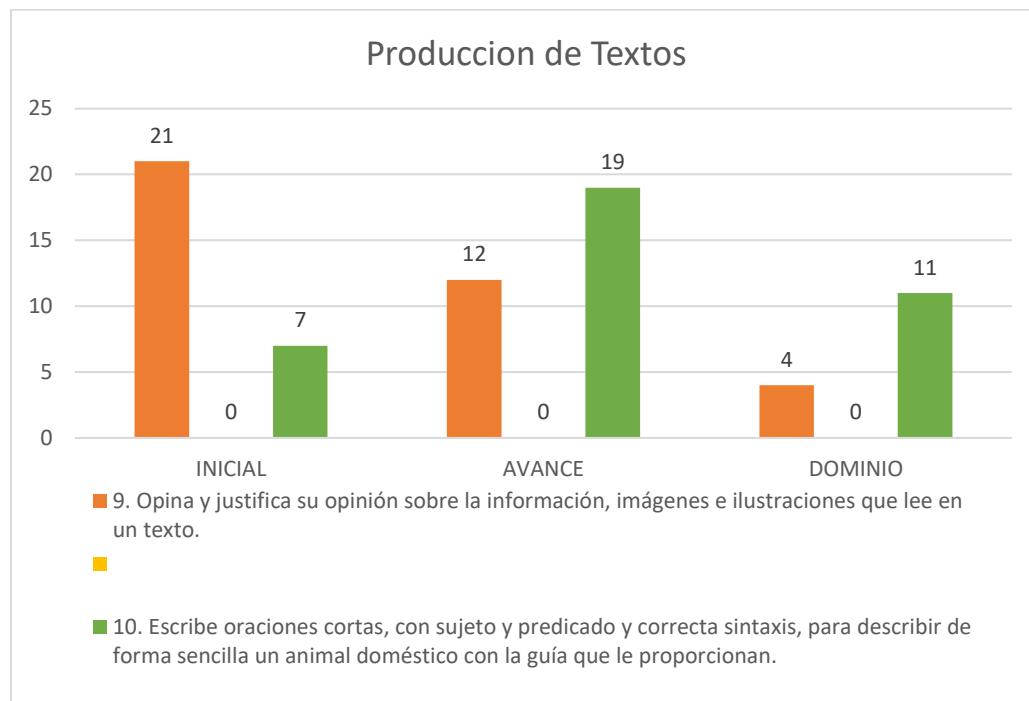
Tabla 7. Niveles de logro en Producción de textos pre-test

		Producción de textos (Preguntas de respuesta abierta)				
Indicadores		Estudiantes	Calificación	D	A	I
1 Opina y justifica su opinión sobre la información, imágenes e ilustraciones que lee en un texto.		37	D: Respuestas “Sí”, Respuestas “No”, A: Respuestas de “sí” o “no”, argumentando, de modo coherente. I: No responde. Respuestas vagas, imprecisas o contradictorias con el texto.	4 10,81%	12 32,43%	21 56,76%
2 Escribe oraciones cortas, con sujeto y predicado y correcta sintaxis, para describir de forma sencilla un animal doméstico con		37	D: Si escribe las tres oraciones. A: Si escribe solo dos oraciones, I: Si escribe una sola oración,	11 29,73%	19 51,35%	7 18,92%

la guía que le proporcionan.					
------------------------------	--	--	--	--	--

Nota. Elaboración propia

Figura 2. *Producción de textos pre-test (Preguntas de respuesta abierta)*



Nota. Elaboración propia

Estos resultados de la prueba de diagnóstico, tanto de lectura como de escritura, expresan una brecha significativa entre los estudiantes que tienen éxito y aquellos que enfrentan dificultades. Esta brecha refleja una crisis en la calidad de la instrucción que recibieron (reciben) los estudiantes, sugiriendo la necesidad de implementar nuevas estrategias para abordar estas dificultades. En otras palabras, estos resultados destacan la necesidad de revisar y transformar las estrategias de enseñanza en comprensión lectora y en producción de textos.

Fue fundamental considerar estos hallazgos al planificar las estrategias de intervención y apoyo. La alta tasa de estudiantes con dificultades en la decodificación y comprensión de oraciones simples concuerda con el informe del Banco Mundial "The State of Global Learning Poverty: 2022 Update", (Banco Mundial, 2022) que señala cómo el COVID-19 empeoró la crisis mundial del aprendizaje. Según este informe, "la pobreza de aprendizajes se incrementó en un tercio en los países de ingreso bajo y mediano, donde se estima que el 70% de los niños de 10 años no pueden comprender un texto simple."

Los resultados analizados exigen una intervención específica que ayuden a los estudiantes a aprender a leer y a escribir, proporcionando contextos funcionales para el uso de estas habilidades. Nadie lee por leer, ni escribe por escribir. Como sugiere el enfoque sociocultural, las personas leen y escriben por algo y para algo.

Las dificultades encontradas en esta área me indicaron la necesidad de transformar las concepciones tradicionales de leer y escribir, dejándolas de ver exclusivamente como habilidades cognitivas y reconociéndolas también como prácticas sociales y culturales que deben ser enseñadas en contextos significativos. Esta perspectiva me impulsó a buscar cómo enseñar a leer y a escribir integrando estos aprendizajes la realidad cotidiana de los estudiantes, abordando sus necesidades y motivaciones específicas. Estos resultados me indicaron los contenidos que debía trabajar: lectura, escritura y la enseñanza del código alfabético.

Como podemos observar en el cuadro que representa el nivel de dominio de la producción de textos de los estudiantes evaluados, solo el 10,81% dominan la destreza evaluada. Un 32% se encuentran en un nivel de avance, mientras que el 56,76% permanecen en el nivel inicial. Esta distribución indica que a una mayoría significativa de los estudiantes les resulta difícil dar su opinión o expresar ideas basadas en la lectura de un texto. Consecuentemente, su nivel de argumentación y crítica es bajo. Este panorama exige la necesidad de implementar estrategias educativas que fortalezcan las habilidades de comprensión y análisis crítico en los estudiantes, como programas de lectura guiada, debates en clase y ejercicios de escritura argumentativa podrían ser herramientas efectivas para mejorar estas competencias. El desarrollo de habilidades críticas y argumentativas es esencial para el éxito académico y profesional de los estudiantes. Fomentar un entorno educativo que valore y promueva estas destrezas contribuirá a formar individuos más preparados y capaces de enfrentarse a los desafíos del mundo actual.

El indicador refleja que un 29,73% de los estudiantes dominan la habilidad de escribir oraciones cortas con sujeto y predicado, y correcta sintaxis para describir de forma sencilla un animal doméstico con la guía que se les proporciona. Además, un 51% de los estudiantes alcanzan esta competencia, mientras que el 19% se encuentra en el nivel inicial.

Esto muestra que una mayoría considerable de los estudiantes tiene al menos una comprensión básica de la estructura oracional y la capacidad de describir un animal doméstico. Sin embargo, también sugiere la necesidad de apoyo adicional para aquellos en el nivel inicial para mejorar sus habilidades lingüísticas. Implementar actividades de práctica constante y ofrecer retroalimentación constructiva puede ayudar a todos los estudiantes a mejorar su dominio del lenguaje escrito.

Los resultados de este pre-test fueron reveladores, brindándome una valiosa perspectiva sobre cómo estructurar mis actividades para potenciar los resultados del test. Es evidente que un considerable número de estudiantes enfrentan dificultades para dominar las destrezas evaluadas, ya sea por dificultades en la comprensión lectora o en el reconocimiento de fonemas. Esto subraya la urgencia de implementar estrategias efectivas que aborden estas áreas críticas y promuevan un aprendizaje más sólido y completo.

Resultados del Post-Test

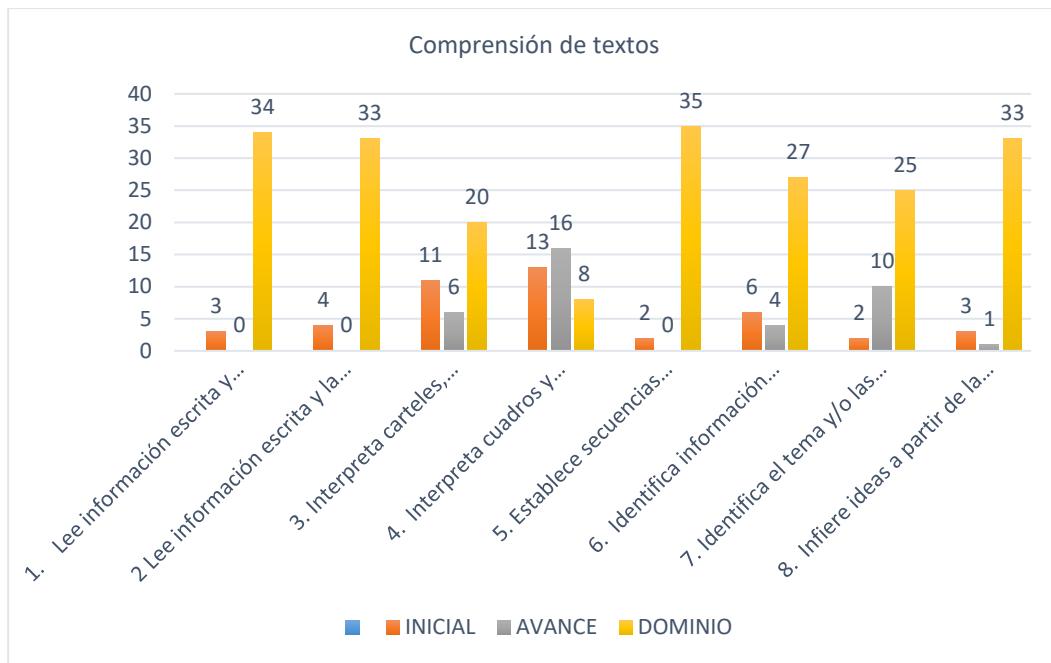
Después de haber completado las actividades programadas a lo largo de solo 12 sesiones, con una dedicación de dos horas semanales, con los estudiantes de tercero de EGB, de la Unidad Educativa "Miguel Moreno Ordoñez", se procedió a tomar nuevamente la misma prueba que se tomó al inicio de la intervención, según lo planteado en la metodología establecida. Esta evaluación post-test fue fundamental para determinar el progreso y los cambios experimentados por los estudiantes a lo largo del periodo de intervención. Los resultados obtenidos de esta evaluación son los siguientes:

Tabla 8. Niveles de logro en las destrezas de comprensión lectora post-test

Comprensión de textos (Preguntas de opciones múltiples)	NIVELES DE LOGRO

INDICADORES	Número de estudiantes	INICIAL	AVANCE	DOMINIO
1 Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (une palabras con su dibujo)	37 100%	3 8,11%	0	34 91,89%
2 Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (une oraciones con su dibujo)	37 100%	4 10,82%	0	33 89,19%
3 Interpreta carteles, imágenes, dibujos, fotografías y signos convencionales.	37 100%	11 29,73%	6 16,22%	20 54,05%
4 Interpreta cuadros y números.	37 100%	13 35,14%	16 43,24%	8 21,62%
5 Establece secuencias temporales y lógicas entre los momentos de historias ilustradas.	37 100%	2 5,41%	0	35 94,59%
6 Identifica información explícita del texto: personajes, hechos, objetos y escenarios.	37 100%	6 16,21%	4 10,81%	27 72,97%
7 Identifica el tema y/o las ideas principales y secundarias en diversos tipos de texto.	37 100%	2 5,41%	10 27,03%	25 67,56%
8 Infiere ideas a partir de la información que está explícita en el texto.	37 100%	3 8,11%	1 2,70%	33 89,19%

Figura 3. Comprensión lectora de textos Post-test



Los resultados del post-test en la destreza “Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (une palabras con su dibujo)”, un 91,89 % de los estudiantes logra unir la imagen con la palabra. A pesar de haber todavía tres estudiantes que todavía están en nivel inicial, se alcanza el mayor número al nivel de dominio. Lo mismo sucede con el resultado de la pregunta 2, que el 89,19% de los estudiantes obtuvo el nivel de dominio, pero sin embargo 4 estudiantes no logran todavía relacionar una oración simple con su dibujo.

En la pregunta que evalúa la destreza "Interpreta carteles, imágenes, dibujos, fotografías y signos convencionales", los resultados muestran que un 29,72% de los estudiantes se encuentran todavía en el parámetro inicial, mientras que un poco más de la mitad de los estudiantes se encuentran en el nivel de dominio.

En la pregunta: “Interpreta cuadros y números”, los estudiantes muestran un porcentaje muy bajo en nivel de dominio de esta destreza (21,62%), en cambio los estudiantes que tienen dificultades son más de la mitad (64,86). Esta destreza también cuestiona la enseñanza de las matemáticas.

En el indicador “Establece secuencias temporales y lógicas entre los momentos de historias ilustradas” muestra un resultado muy alentador consiguiendo el 95% de estudiantes que dominan la destreza. Sin embargo, hay dos estudiantes que todavía están en el nivel inicial.

En las respuestas al ítem 6, se observa que el 27,2% de los estudiantes tiene dificultad para identificar información explícita del texto, como personajes, hechos, objetos y escenarios, aunque el 72,97% se encuentran en dominio. La dificultad que presentan 10 estudiantes de un total de 37 sugiere la necesidad de continuar implementando mejoras en la enseñanza de la lengua escrita para ayudar a cerrar esta brecha en el aprendizaje. En este punto, aunque una mayoría significativa de los estudiantes ha demostrado dominio en la identificación de información explícita en los textos, el desafío persistente para un grupo de estudiantes subraya la importancia de continuar mejorando y adaptando las estrategias de enseñanza. Con una estrategia utilizada y probada en esta intervención, es posible cerrar esta brecha y asegurar que todos los estudiantes alcancen un nivel adecuado de competencia en la comprensión de textos.

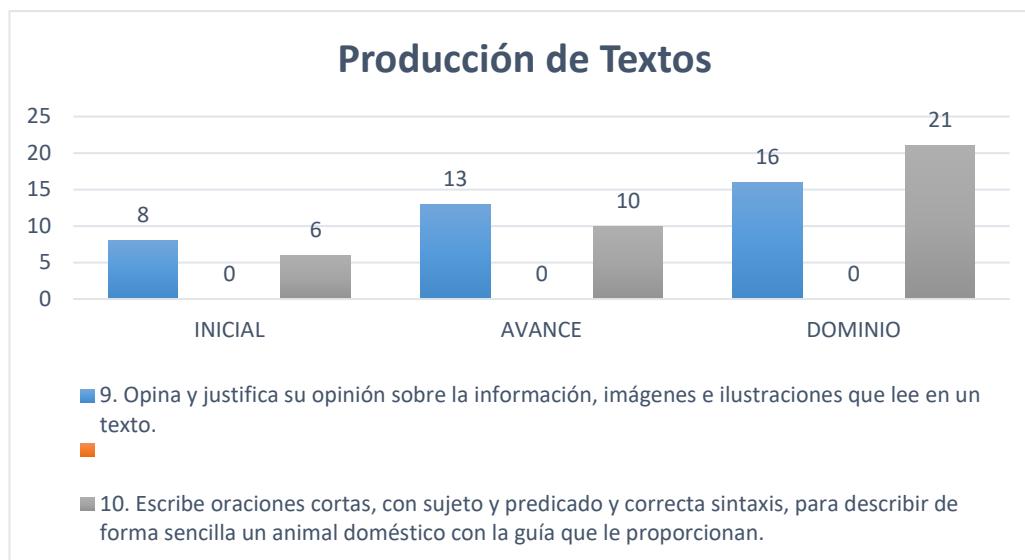
Las respuestas al ítem 7, muestra un porcentaje significativo de estudiantes (67,56%) que muestra un dominio adecuado en la identificación de temas y las ideas principales y secundarias en diversos tipos de texto. Este resultado es positivo e indica que una mayoría considerable de estudiantes ha desarrollado la capacidad de comprender y analizar la estructura y contenido de los textos. Sin embargo, un porcentaje (5,41%) de estudiantes se encuentra en el nivel inicial de esta destreza. Esto sugiere que hay estudiantes que tienen dificultades graves en esta área y hay que tomar acciones pertinentes para solucionar la vida y futuro de estos niños.

Tabla 9. Niveles de logro en Producción de Textos (Post-test)

Producción de textos (Preguntas de respuesta abierta)					
Indicadores	Estudiantes	Calificación	D	A	I
1 Opina y justifica su opinión sobre la información, imágenes e	37	D: Respuestas “Sí”, Respuestas “No”, A: Respuestas de “sí” o “no”, argumentando, de modo coherente.	16 43,24%	13 35,14%	8 21,6 2%

ilustracion es que lee en un texto.		I: No responde. Respuestas vagas, imprecisas o contradictorias con el texto.			
2 Escribe oraciones cortas, con sujeto y predicado y correcta sintaxis, para describir de forma sencilla un animal doméstico con la guía que le proporcionan.	37	D: Si escribe las tres oraciones. A: Si escribe solo dos oraciones, I: Si escribe una sola oración,	21 56,76%	10 27,02%	6 16,2 2%

Figura 4. Producción de textos (post-test)



Las respuestas a los ítems que evalúan el nivel de dominio de los estudiantes de cuarto año de EGB de la Unidad Educativa "Miguel Moreno Ordoñez", revelan que a los estudiantes no saben, porque no se les ha enseñado, a producir o generar ideas sobre situaciones de la vida real. Si bien los resultados del pos-test muestran un avance, seguramente por el éxito de la intervención, la realidad es que, especialmente en la destreza que mide si el estudiante "Opina y justifica su opinión sobre la información, imágenes e ilustraciones que lee en un texto" el porcentaje de estudiantes que está en el nivel de inicio y el de avance es muy significativo (56,75%). Más de la mitad de los estudiantes no tienen una opinión propia, ni la pueden justificar, sobre un texto simple y cotidiano.

En relación con el ítem que evalúa la competencia de "Escribir oraciones cortas, con sujeto y predicado y correcta sintaxis, para describir de forma sencilla un animal doméstico con la guía proporcionada", se observa una mejora significativa en el desempeño de los estudiantes gracias a la intervención. Los resultados del pre-test mostraron que el 29.72% de los estudiantes se encontraba en el nivel de dominio. Sin embargo, en el pos-test, este porcentaje aumentó considerablemente, alcanzando el 56.75%. Esta mejora casi duplica el logro inicial y refleja la efectividad de las estrategias implementadas. Sin embargo, persisten dificultades en la construcción de oraciones, reflejadas en los estudiantes que todavía están en el nivel inicial y en el de avance (43,23%).

Conclusiones

En las actividades de lectura, los estudiantes exhibieron un desempeño destacado, según la lista de cotejo utilizada para evaluar la actividad. La narración, que partió de sus propias experiencias, despertó un profundo interés en los estudiantes, motivándolos a investigar información relacionada con el tema.

En el área de *escritura*, lamentablemente, no alcanzamos el éxito esperado, ya que un 13% de los estudiantes enfrentaron dificultades para estructurar adecuadamente sus ideas al plasmarlas en la carta. Sin embargo, resulta notable el aspecto motivacional que surgió durante esta actividad. Al inicio del proceso de investigación, un grupo identificado por la docente como reacio a escribir, debido a la creencia arraigada de que estos estudiantes "no pueden leer ni escribir", mostró un cambio significativo, evidenciado en su voluntad para participar en la escritura. Estos resultados fueron un elemento especialmente interesante de esta experiencia.

La comparación de los resultados obtenidos entre el pre-test con el post-test se evidenció una mejora considerable. Ahora bien, se puede concluir que la secuencia didáctica, dentro de un enfoque sociocultural, constituye una herramienta para fortalecer el proceso de lectoescritura, pero es innegable la urgente necesidad de seguir fortaleciendo los procesos de lectura y escritura, como también el aprendizaje de la relación fonema grafema, especialmente considerando el nivel actual de los estudiantes, quienes se encuentran en cuarto año de educación básica.

Los resultados reflejan que la secuencia didáctica, dentro de un enfoque sociocultural, constituye una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que proporciona una estructura organizada y coherente para la planificación y desarrollo de actividades educativas. Al definir claramente los objetivos, los contenidos y los métodos de enseñanza, la secuencia didáctica permite a los docentes guiar a los estudiantes a través de un camino de aprendizaje progresivo y efectivo.

Discusión

Este método tradicional genera limitaciones en la comprensión lectora, porque los estudiantes repiten las sílabas sin comprender el significado del texto. Esto impide que los estudiantes conecten las palabras con su significado y el contexto. Además, esta metodología utiliza actividades escolares rutinarias, pasivas, cansadas y finalmente aburridas, que lo que hacen es que los estudiantes pierdan el interés, tanto por aprender a leer y escribir. El objetivo de este trabajo investigativo fue “Mejorar la competencia lectora de los estudiantes de 3er año de educación básica, mediante la estrategia de una secuencia didáctica, desde el enfoque sociocultural, como prototipo para enseñar la lectura a los estudiantes de 3er. año de básica, postpandemia”, revisando los resultados en la tabla comparativa podemos resaltar datos importantes.

Tabla 10. Cuadro comparativo de resultados Post-test, Pre-test: Niveles de logro en las destrezas de comprensión lectora.

DESTREZAS	Nivel inicial		Nivel de avance		Nivel de dominio	
	Comienzo	Final	Comienzo	Final	Comienzo	Final
Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (une palabras con su dibujo)	6 16,21%	3 8,10%	9 24,32%	0 0%	22 59,45%	34 91,89%
Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (une oraciones con su dibujo)	11 29,72%	4 10,81%	7 18,91%	0	19 51,35%	33 89,18%
Interpreta carteles, imágenes, dibujos, fotografías y signos convencionales.	9 24,32%	11 29,72%	13 35,13%	6 16,21%	15 40,54%	20 54,05%
Interpreta cuadros y números.	21 56,75%	13 35,13%	11 29,72%	16 43,24%	5 13,51%	8 21,62%
Establece secuencias temporales y lógicas entre los momentos de historias ilustradas.	13 35,13%	2 5,40%	16 43,24%	0	8 21,62%	35 94,59
Identifica información explícita del texto: personajes, hechos, objetos y escenarios.	13 35,13%	6 16,21%	9 24,32%	4 10,81%	15 40,54%	27 72,97%
Identifica el tema y/o las ideas principales y secundarias en diversos tipos de texto.	17 45,94%	2 5,40%	11 29,72%	10 27,02%	9 24,32%	25 67,56%
Infiere ideas a partir de la información que está explícita en el texto.	11 29,72%	3 8,10%	14 37,83%	1 2,70	12 32,43%	33 89,18%
Opina y justifica su opinión sobre la información, imágenes e ilustraciones que lee en un texto.	21 56,75%	8 21,62%	12 32,43%	13 35,13%	4 10,81%	16 43,24%

Escribe oraciones cortas, con sujeto y predicado y correcta sintaxis, para describir de forma sencilla un animal doméstico con la guía que le proporcionan.1	7 18, 91%	6 16,21	19 51,35%	10 27,02%	11 29,72%	21 56,75%
--	--------------	------------	--------------	--------------	--------------	--------------

Nota. Elaboración propia

Los resultados del post-test expresan un avance en los estudiantes. Así en la destreza “Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (une palabras con su dibujo)”, un 91,89 % de los estudiantes logra unir la imagen con la palabra, cuando en el pre-test solo un 59,45% lo logró es decir un 32,44 % de los estudiantes mejoraron, por otro lado a pesar de mantenerse un número mínimo de estudiantes en nivel inicial, se alcanza el mayor número al nivel de dominio, similar es el resultado en la destreza “Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (une oraciones con su dibujo)” ya que se alcanza el 97% de estudiantes dominan dicha destreza.

En la destreza “Interpreta carteles, imágenes, dibujos, fotografías y signos convencionales”, en la evaluación inicial el 40,54% de los estudiantes dominan la destreza, y en nivel inicial el 24,32% en el post-test los resultados no muestran cambios significativos ya que un 29,72 % de los estudiantes se encuentran en parámetro inicial y el 54,05 % se encuentran en nivel de dominio.

En el ítem que evalúa si el estudiante “Interpreta cuadros y números”, las respuestas muestran un avance, pero es muy llamativo el porcentaje del 35,13 % que se encuentran en nivel inicial. Solo el 21,62% de estudiantes domina esta destreza que permite a los estudiantes analizar y entender los datos de manera eficiente, lo que facilita la toma de decisiones informadas basadas en datos concretos y no en suposiciones.

En “Identifica información explícita del texto: personajes, hechos, objetos y escenarios” se observa una mejora en los resultados del pre-test en el que 35,13% de los estudiantes se encontraban en etapa inicial, luego de la intervención bajó al 16,21%, y subió el porcentaje de los estudiantes que dominaban esta destreza del 40,54% al 72,97%. Existe una diferencia positiva. Sin embargo, el 16,21% es un porcentaje alto de estudiantes que no tienen esta destreza que es esencial para la comprensión básica de un texto, el desarrollo de habilidades críticas, la

retención de información, la comunicación efectiva, y la capacidad de análisis de diferentes tipos de texto. Sin identificar los elementos explícitos, no se puede entender el contenido de manera efectiva. Esta consideración es clave hacerla, porque los estudiantes, cuando se tomó la prueba del post-test estaban en 4to año de educación básica (hoy están en 5to año), y según los estándares, en este año los estudiantes deben ya “Identificar la información explícita; reconoce la información relevante en textos cortos y la secuencia temporal de los hechos. Inferir el significado de las palabras y oraciones. Tomar la palabra en el momento idóneo y respeta el turno de participación de sus interlocutores y las diferentes opiniones” (Ministerio de Educación, Estándares de Calidad Educativa, 2012).

En el ítem: “Identifica el tema y/o las ideas principales y secundarias en diversos tipos de texto”, el 68% de estudiantes dominan la destreza y el 5% se encuentran en nivel inicial. Si bien es cierto, los resultados del post-test son mucho mejores que el pre-test en el que el 45,94% de los estudiantes estaban en el nivel de dominio inicial, hay un rezago importante de estudiantes que están en el nivel de inicio y avance (32,42%). Esta destreza es esencial para el desarrollo cognitivo y académico de los niños, ya que sienta las bases para una comprensión profunda y efectiva de la lectura. Ayuda a los niños a entender el propósito y el mensaje central de un texto, lo que facilita la comprensión general del contenido.

En “Infiere ideas a partir de la información que está explícita en el texto”, los resultados presentan una diferencia significativa ya que a diferencia del pre-test con un resultado del 32% de estudiantes dominaban la destreza, en el post-test el número de estudiantes fue mayor, llegando al 89%. Los resultados son alentadores. La intervención ayudó a que los estudiantes mejoren el dominio de esta destreza que les enseña a hacer conexiones, a deducir información implícita y a comprender el significado más profundo de los textos.

Tabla 11. Cuadro comparativo de resultados Post-test, Pre-test: Niveles de logro con las destrezas de Producción de textos

DESTREZAS	Nivel inicial		Nivel de avance		Nivel de dominio	
	Comienzo	Final	Comienzo	Final	Comienzo	Final

Opina y justifica su opinión sobre la información, imágenes e ilustraciones que lee en un texto.	21 56,76%	8 21,62%	12 32,43%	13 35,14%	4 10,81%	16 43,24%
Escribe oraciones cortas, con sujeto y predicado y correcta sintaxis, para describir de forma sencilla un animal doméstico con la guía que le proporcionan.	7 18,92	6 16,22%	19 51,35%	10 27,02%	11 29,73%	21 56,76%

Con respecto a los resultados de los ítems que evalúan la producción de textos: "Opina y justifica su opinión sobre la información, imágenes e ilustraciones que lee en un texto" y "Escribe oraciones cortas, con sujeto y predicado y correcta sintaxis, para describir de forma sencilla un animal doméstico con la guía que le proporcionan", se puede decir que, aunque se pueden notar algunos avances en comparación con el pre-test, estos no alcanzan a ser cambios relevantes. Las respuestas a los ítems evidencian que, a los estudiantes fuera de las actividades realizadas en la intervención para esta investigación, no se les enseña adecuadamente a producir o generar ideas sobre situaciones de la vida real. Esta observación sugiere que la instrucción en escritura está principalmente centrada en actividades como la copia y el dictado, en lugar de fomentar la construcción de opiniones y la expresión personal. Los estudiantes parecen estar limitados a tareas mecánicas que no promueven el pensamiento crítico ni la creatividad.

No debemos olvidar que la población estudiada en esta investigación está compuesta, en el momento que se hizo el pos-test, por estudiantes de 4to año de educación básica y que hoy estarán en 5to año. Según los indicadores de los estándares de la Educación General Básica de Ecuador, que son "las descripciones de los logros educativos que se espera que los estudiantes alcancen en los distintos momentos de la trayectoria escolar, desde la Educación inicial hasta el

bachillerato" (Ministerio de Educación. Estándares de Calidad Educativa, 2012), los estudiantes de 4to año de EGB deberán estar en la capacidad de:

- Producir textos escritos literarios y no literarios de poca extensión, para narrar y describir.
- Organizar sus ideas sobre un tema específico con coherencia, empleando un vocabulario coloquial o formal, de acuerdo con la situación o tema.
- Aplicar las normas ortográficas en oraciones simples, utilizando correctamente las mayúsculas, la coma y el punto.
- Escribir textos con ideas simples, experiencias o información personal, que respondan a diversas necesidades comunicativas de la vida cotidiana.

El desempeño actual de estos estudiantes no se alinea con las expectativas establecidas por el sistema educativo en términos de producción de textos. Este desajuste sugiere que hay áreas críticas que necesitan ser abordadas para mejorar la competencia en escritura de los estudiantes. La discrepancia entre lo esperado y lo observado destaca la necesidad de revisar y fortalecer las estrategias de enseñanza utilizadas, asegurando que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para cumplir con los estándares educativos establecidos.

Las actividades planteadas dentro de la secuencia didáctica tuvieron un impacto positivo en el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de tercero de básica. Estas actividades, cuidadosamente diseñadas para abordar las diversas dimensiones del proceso de lectoescritura, han facilitado una comprensión más profunda y significativa de los conceptos fundamentales. No solo se ha promovido el desarrollo de habilidades básicas, sino también el fortalecimiento de competencias cognitivas y emocionales relacionadas con la lectura y la escritura.

Aspectos Destacados:

- **Diseño Integral de Actividades:** Las actividades han sido estructuradas para integrar diferentes aspectos de la lectoescritura, incluyendo la decodificación de palabras, la comprensión lectora, la producción de textos y la expresión oral. Este enfoque holístico ha permitido a los estudiantes relacionar y aplicar sus conocimientos de manera más efectiva.
- **Fortalecimiento Emocional:** Al participar en actividades que fomentan la creatividad y la autoexpresión, los estudiantes han desarrollado una mayor confianza en sus capacidades de lectura y escritura. La retroalimentación positiva y el reconocimiento de sus logros han contribuido a un aumento en la motivación y el interés por la lectoescritura.

- **Incorporación de Contextos Relevantes:** Las actividades han sido contextualizadas en situaciones de la vida cotidiana y en temas de interés para los estudiantes. Esto ha facilitado una mayor conexión emocional y relevancia práctica, haciendo que el aprendizaje sea más significativo y aplicable.
- **Interacción y Colaboración:** La inclusión de actividades colaborativas ha promovido el aprendizaje entre pares, permitiendo a los estudiantes intercambiar ideas y aprender unos de otros. Este enfoque ha enriquecido el proceso de aprendizaje y ha fomentado un ambiente de apoyo y cooperación.
- **Evaluación Continua:** Las actividades han incluido mecanismos de evaluación formativa que proporcionan retroalimentación continua. Esto ha permitido a los docentes ajustar las estrategias de enseñanza y abordar las necesidades individuales de los estudiantes de manera oportuna y efectiva.

En resumen, las actividades diseñadas e implementadas en la secuencia didáctica, dentro del enfoque sociocultural, han transformado el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de tercero de básica. Al centrarse en una enseñanza integral que abarca tanto habilidades disciplinarias como emocionales, se ha logrado un avance significativo en la competencia lectora y escritora, preparando a los estudiantes para futuros desafíos académicos y personales.

Limitaciones

- Durante el desarrollo de la investigación, se identificaron diversas limitaciones que influyeron en el proceso. Entre estas, destacó inicialmente el cambio de institución al inicio del año lectivo. Esta transición significativa no solo implicó ajustes logísticos, sino que también impactó en mi capacidad para interactuar de manera efectiva con los estudiantes. El reducido tiempo de contacto, limitado a apenas dos horas semanales, se reveló insuficiente para alcanzar los ambiciosos objetivos planteados en este estudio.
- Lamentablemente, el grupo involucrado en mi investigación enfrentó una falta significativa de respaldo por parte del docente, ya que la principal barrera que surgió fue la división del aula en dos grupos: los que dominan la lectura y aquellos que aún no la han dominado. Esta situación tuvo un impacto emocional considerable en los estudiantes, quienes se encontraron en la difícil posición de reconocer sus limitaciones en la lectoescritura. Esta conciencia los llevó a evitar las actividades que requerían habilidades de lectura y escritura,

generando un círculo vicioso de desmotivación. Además, la estigmatización por parte de sus compañeros, quienes también respaldaban la perspectiva del docente, exacerbaron la situación. Frases como "no les den tareas a ellos porque no saben leer" contribuyeron a profundizar la sensación de exclusión y desaliento en el grupo afectado.

Al abordar la conciencia fonológica de manera apropiada, los estudiantes pueden aprender a leer de manera más significativa y profunda, evitando una aproximación meramente mecánica. Como consecuencia, la comprensión lectora se fortalecerá en ellos de manera orgánica y natural.

- Otro obstáculo que persistió sin solución fue la colaboración proyectada con los padres de familia para la creación de material didáctico destinado a fortalecer las habilidades de lectoescritura. El propósito era integrarlos plenamente en el proceso educativo de sus hijos e hijas, fomentando en ellos el hábito de la lectura para que pudieran ser un modelo a seguir. Sin embargo, la limitación de tiempo que tenía para asistir a la institución me dificultó la convocarlos.

Recomendaciones

- Se sugiere llevar a cabo una revisión exhaustiva de los perfiles y la formación dentro de la institución en lo que respecta a la selección de docentes. Como he mencionado previamente, persiste un enfoque tradicional en la enseñanza de la lectura y escritura que carece de valor significativo y es meramente mecánico entre los docentes. Como consecuencia, algunos estudiantes pueden decodificar las palabras, pero carecen de comprensión sobre el sentido y propósito de la lectura, y tienen dificultades para estructurar una oración. Mientras tanto, otros ni siquiera pueden reconocer las letras que componen una palabra. Esta práctica pedagógica deficiente tiene repercusiones perdurables en los niños, pues les dificulta no solo la comprensión de textos, sino también la capacidad de expresar juicios críticos sobre los mismos.
- La implementación de talleres y programas de formación docente se vuelve una necesidad imperiosa al observar el profundo daño emocional que se infinge a los estudiantes al ser estigmatizados por sus dificultades en lectoescritura. Esta situación requiere una preparación integral que aborde no solo los aspectos técnicos, sino también los psicológicos, para que los educadores tomen conciencia del impacto de sus acciones

en el aula. Es fundamental que comprendan cómo sus palabras y actitudes pueden dejar huellas emocionales duraderas en los estudiantes, afectando su autoestima y desarrollo personal. Asimismo, sería beneficioso realizar evaluaciones periódicas para monitorear el progreso y ajustar las metodologías de enseñanza en función de los resultados obtenidos.

- Esta investigación no solo proporciona un análisis detallado de la secuencia didáctica, sino que también establece un marco para futuras exploraciones en el campo educativo. En particular, abre la posibilidad de investigar más a fondo cómo la implementación y la importancia de las secuencias didácticas impactan el aprendizaje general en diversas asignaturas. La investigación sugiere que un enfoque sistemático y bien estructurado en la planificación didáctica puede potenciar significativamente la comprensión y retención del contenido por parte de los estudiantes. Por lo tanto, se abre un camino prometedor para desarrollar y evaluar nuevas estrategias que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptadas a las necesidades específicas de diferentes contextos y disciplinas.

Referencias

- Álvarez González, Carlos j. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 13-32.
- Arnáez Muga, P., (2009). La lectura y la escritura en educación básica. *Educere*, 13 (45), 289-298. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v13n45/art04.pdf>
- Banco Mundial "The State of Global Learning Poverty: 2022 Update", (<https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text>)
- Bizama, M., Arancibia, B., Sáez, K. y Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 219-232. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627014.pdf>
- Bojarque & Mena (2023) Prueba de lectura en Inicial (PLEI). Universidad de Cuenca. Cuenca Ecuador.
- Bruner, J. S. (1983). "El proceso de la educación". México: Ediciones Paidos Iberica.
- Bruner, J. S. (1986). "Realidad mental y mundos posibles". Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. S. (1990). "Acts of Meaning". Cambridge: Harvard University Press.
- Cabell S., Justice, L., Zucker, T. y Kilday, C. (2009a). Validity of teacher report for assessing the emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 161–173. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/07-0099\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/07-0099))
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. GRAÓ.
- Cardozo-Ortiz, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404006>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky:enfoque sociocultural . *Educere*, 5(13), 41-44
- Cassany, D. y Morales, O. (2009) "Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos", en D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (1^a ed., pp. 109-

128). Barcelona: Paidós.

[https://www.researchgate.net/publication/301548145 Leer y escribir en la universidad de los generos científicos](https://www.researchgate.net/publication/301548145_Leer_y_escribir_en_la_universidad_de_los_generos_cientificos)

Castedo, M. y Bello, A. (2018). Escribir cosas que corresponden a la verdad o se asemejan a la verdad. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(4), 7-31. <https://doi.org/10.18861/cied.1999.1.4.2797>

Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros (Proyecto CETT). (2004). *Estrategias para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Iniciación*. Universidad Andina Simón Bolívar/ Agencia para el Desarrollo Internacional de Estados Unidos.

Cerquera, D. (2021). *La aventura de la lectura: Secuencia didáctica para motivar el gusto por la lectura en los estudiantes del grado cuarto de primaria en la institución educativa Ana Elisa Cuenca Lara, sede Santa Ana, del municipio de Yagurá, Huila* [Tesis de maestría, Universidad ICESI]. Repositorio Institucional-Universidad ICESI. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/91148/1/T02280.pdf

Correa Ospina, E. y Martínez Farfán, I. (2018). Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Horizontes Pedagógicos*, 21 (2), 37-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6680947>

Cerquera Manchola, D. (2021). *La aventura de la lectura: secuencia didáctica para motivar el gusto por la lectura en los estudiantes del grado cuarto de primaria en la institución educativa Ana Elisa Cuenca Lara, sede Santa Ana, del municipio de Yaguará, Huila* [Tesis de maestría, Universidad ICESI]. Repositorio Institucional-Universidad ICESI. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/91148/1/T02280.pdf

Chauveau, G. (2007). Elementos para una pedagogía exitosa en lectura-escritura, en G. Chauveau, M. Carriazo y E. Fabara, *Memorias del III Congreso Internacional de Lectura y Escritura. Lectura y escritura: ejes de una escuela de calidad* (pp. 15-27). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Educación. Programa Escuelas Lectoras - Proyecto CECM. <http://hdl.handle.net/10644/2933>

Coll, C., & Solé, I. (2001). *El desarrollo psicológico en la edad escolar*. Editorial Siglo XXI.

- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. AKAL.
- Delacour, J. “Ecrire avant lire”, en Le café pedagogique, p.7, febrero 2006, en <http://www.cafepedagogique.org/dossiers/lecture/lecture.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *Comunidad de Conocimiento* UNAM, 10(04), 1-15. https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%A1z.pdf
- Esquivel Gámez, I., Martínez Olvera, W., Córdoba del Valle, R. y Reyes Gutiérrez, C. (2016). Memoria operativa y lectura comprensiva: medición con pruebas de amplitud lectora y tipo cloze en ámbitos pre y universitarios. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 8(2). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802016000300038
- Franco, B. (2018). *Impacto de la aplicación del modelo interactivo de Isabel Solé en el proceso de comprensión lectora de niños de segundo de primaria en el contexto de la lectura digital* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional-Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11027/TO-22378.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Franco, Juan (2016). *Ensayos sobre educación en la escuela rural*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente
- Freebody, P. y Luke, A. (1990). “Literacies” Programs: Debate and Demands in Cultural Context [Programa de “alfabetización”: Debate y Exigencias en el Contexto Cultural]. *Prospect: Australian Journal of Teaching/Teachers of English to Speakers of Other Languages (T.E.S.O.L.)*, 5(3), 7-16. https://www.researchgate.net/publication/246704522_Literacies_programs_Debates_and_demands_in_cultural_context

Freire, P. (1991). *La importancia del acto de leer*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1990). The Politics of Education. Culture, Power and Liberation (S. Horvatch, Trans.).

Paidós. (Trabajo original publicado en 1985).

https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/dc/la_naturaleza_politica_de_la_educacion.pdf

Google. (s.f.). [Unidad Educativa Miguel Moreno Ordoñez]. Recuperado el 1 de enero del 2024 de <https://maps.app.goo.gl/MwDnYBjqBP6uGTJN8>

González Barajas, M., Kaplan Navarro, J., Reyes Osua, G. y Reyes Osua, M. (2010). La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE. *Universidades*, (46), 27-33. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37318636004.pdf>

Guaraca Campoverde, C. y Erazo Álvarez, J. (2022). Estrategias didácticas innovadoras para fortalecer la lectoescritura de niños con dificultades de aprendizaje en primaria. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 8(3), 2460-2477. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8635255>

Hernandez, G., (2013). Reading, writing and experience: Practices of young rural students. En J. Kalman y B. Street (coordinadores), *Literacy and Numeracy in Latin America. Local Perspectives and Beyond*. (153-166). New York: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203807798-14/reading-writing-experience-literacy-practices-young-rural-students-gloria-hern%C3%A1ndez>

Hernández, M. y Tuta López, L. (2019). Secuencia didáctica para el favorecimiento de la Competencia Lectora en Escuela Nueva. *Educación y Ciencia*, (22), 291-304. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7982099.pdf>

Henao Morales, O. y Correa Rúa, G. (2021). *Entre juegos y palabras, leer y escribir me encanta*. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/20675>

Inchausti de Jou, G. y Sperb, T. (2009). Lectura Comprensiva: Un Estudio de Intervención. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 12-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28411918002>

Kalman J. (2008). "Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita". *Revista Iberoamericana de Educación*, (46) 107-134. <https://doi.org/10.35362/rie460719>

Kalman J. Hernández, G. y Méndez Puga, A. (2003) Alfabetización y educación básica: hacia una integración conceptual y práctica. En M. Bertely Busquets (coord.), *Educación, Derechos Sociales y Equidad. Tomo II: Educación y Género. Educación de Jóvenes y Adultos* (621-646). COMIE, SEP. https://www.researchgate.net/publication/312328370_Alfabetizacion_y_educacion_basic_a_Hacia_una_integracion_conceptual_y_practica

Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva: La complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII (1), 87-95. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1993_1_05.pdf

Kalman, J., (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lecto-escritura con mujeres en Mixquic*. Siglo XXI Editores. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149457>

López Soto, M. y Rivero Gallego, R. (2020). *El Teatro en el Aula: leer y escribir para representar la Vida (Propuesta Didáctica)*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional-Universidad de Córdoba. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/43813cec-1751-49a8-ac27-aaad755dd4b4/content>

Luna, L., Benavides, P., Gutierrez, P., Alchao M. y Dittborn, A. (2014). Aprender lengua y cultura mapuche en la escuela: Estudio de caso de la implementación del nuevo Sector de Aprendizaje Lengua Indígena desde un análisis de "recursos educativos". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (2), 221-240. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300014>

Marinao Carrera, D. (2014). *El Microcuento: Una propuesta didáctica de comprensión lectora inferencial* [Tesis de licenciatura, Universidad de Bío Bío] Repositorio Institucional-Universidad de Bío Bío. http://repubib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1325/1/Medel_Toro_Ariel.pdf

Medina, A. (2006). *Ponencia: Leer y escribir desde la sala cuna. Entrar en el mundo del lenguaje escrito*. Primer Encuentro de Educación Inicial. Ministerio de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://bibliotecavirtual.educared.fundaciontelefonica.com.pe/index.php/site/default/desc>

[argar/id/0000000012/leer-y-escribir-desde-la-sala-cuna-entrar-en-el-mundo-del-lenguaje-escrito](#)

Medina, A. (2006). Enseñar a leer y a Escribir. ¿En qué conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes?. *Psykhe (Santiago)*, 15(2), 45-55. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000200005

Mena Andrade, M. S. (2011). *Sistematización de la propuesta de enseñanza del código alfabético del Programa Escuelas Lectoras que lleva adelante la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional-Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2828/1/T0996-MGE-Mena-Sistematizaci%c3%b3n.pdf>

Mena, M. Soledad (2021). Lengua Escrita e inteligencia. Revista Andina. Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador.

Millán N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 109-133. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65219151007.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). Currículo de los niveles de Educación Obligatoria. En Ministerio de Educación. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/10/necesidades_instructor.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador- MINEDUC. (2013). Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/10/necesidades_instructor.pdf

Ministerio de Educación. Estándares de Calidad Educativa. (2012), https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf&ved=2ahUKEwjVu6vO5ceHAxWGQ0EAHZQVMBoQFnoECCIQAQ&usq=AOvVaw25ErIBTJug_4urV6NkIYi3

Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 25-40. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>

Montilla, L. y Arrieta, X. (2015). Secuencia didáctica para el aprendizaje significativo del análisis volumétrico. *Revista Omnia*, 21(1), 66-79. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73742121006.pdf>

Montoya Valencia, M. (2019). Secuencias didácticas para la enseñanza de la lectura. Una reflexión. *Educere La Revista Venezolana de Educación*, 23 (74), 69-76. <https://www.redalyc.org/journal/356/35657597007/35657597007.pdf>

Uribe Salamanca, E. (2000). Moreira, Marco Antonio. Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: Aprendizaje Visor, 2000, 100p. *Revista docencia universitaria*, 6, 185-187. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/823/1150>

Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>

Álvarez Sánchez, Y. (2013). Mrtha C. Nussbaum (2012). Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós. *Gestión y Sociedad*, 6(1), 208—212. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1157&context=gs>

Osorio, F. (Ed.) (2004). *Ensayos sobre socioautopoiesis y epistemología constructivista*. Ediciones Mad. <https://libros.uchile.cl/266>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (O.C.D.E.) (2009). *Pisa 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science* [Marco de Evaluación Pisa 2009 – Competencias clave en lectura, matemáticas y ciencias]. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>

Pérez Pérez, C. (2018). Uso de lista de cotejo como instrumento de evaluación. Universidad Tecnológica Metropolitana/Vicerrectoría Académica. Unidad de Mejoramiento Docente. https://vrac.utm.cl/wp-content/uploads/2018/10/manua.Lista_Cotejo-1.pdf

Portilla, C. Teberosky, A. y Peró, M. (2016) Los contrarios en el aula de clase cuando se aprende a leer y a escribir. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 34(1), 81-91. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/308968>

Porta, M. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educacional*, 26(50), 93–111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554590>

- Remolina Caviedes, J. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Revista Educacao*, 36(2), 223-231. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf>
- Romero Agudelo, L., Salinas Urbina, V. y Mortera Gutiérrez, F. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura*, 2(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820841007>
- Ruiz, A. (2023). *La investigación acción en el aula: Una experiencia formativa*. https://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/203834/1/Investigacion_Accion_Noviembre_2023.pdf
- Salgado, H. (2000). *Cómo enseñamos a leer y a escribir: propuestas, reflexiones y fundamentos*. Editorial Magisterio del Río de la Plata
- Salgado, H. (2000). *De la oralidad a la escritura. Propuesta didáctica para la construcción inicial de la lengua escrita*. Editorial Magisterio del Río de la Plata
- Santolaria Orrios A. (2019). La secuencia didáctica: un instrumento para escribir textos en Educación Infantil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 285-302. <https://doi.org/10.5209/dida.65953>
- Street, B. V. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography, and Education*. Longman.
- Street, B. V. (2003). *What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Romero Agudelo, L., Salinas Urbina, V. y Mortera Gutiérrez, F. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura*, 2(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820841007>
- Silveira Caorsi, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca de la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4 (19), 105-113. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643892007.pdf>
- Simbaqueba Maldonado, A. y González Suárez, A. (2021). Transformación de la enseñanza de la escritura a partir de una estrategia didáctica centrada en la literatura infantil.

Infancias Imágenes, 20 (2), 255-266.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/15386/18130>

Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I y Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347. <https://doi.org/10.1174/0210370054740241>

Solé, I. (2011). La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge. [Texte de la conferència] Debats d'Educació / 24, Universitat Oberta de Catalunya (uoc) / Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/e/f/m/r/d/9/d/n/b/548.pdf>

Tangarife Herrera, L. y Gonzales, Tangarife, A. (2022). Secuencia Didáctica basada en el modelo pedagógico Activo – Transformador y el Software Jclic para el fortalecimiento de la lecto-escritura en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Institucional-Universidad de Cartagena. https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/16471/TGF_Lucely%20Tangarife_Anly%20Gonzales.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Villa, A. (2018). El enfoque de la conciencia lingüística: La reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, 77(2), 163-174. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2843/3969>

Vissani, L., Scherman, P. y Fantini, N. (2017). *Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-067/173.pdf>

Ferreiro, E. y Teberosky, A., (1979). *Emilia Ferreiro y Ana Teberosky Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade.

- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Sapatanga-Villavicencio, D. y Cárdenas-Cordero, N. (2021). Estrategia didáctica para el desarrollo de la lectoescritura en la modalidad virtual. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 350-378. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8019926>
- Villacís Nieves, A. (2020). *Estrategias lúdicas en los docentes para estimular la lectoescritura en los niños de la Escuela Judith Acuña de Robles–Ecuador, 2020*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional-Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47452/Villac%C3%ads_NA_E-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Wertsch, J. (Ed.) (1985). *Culture Communication and Cognition; Vygotskian Perspectives* [Cultura, Comunicación y Cognición: Perspectivas Vygotskianas]. Cambridge: University Press.
- Wertsch, J. (1988). Vygotsky and the social formation of mind (J. Zanon, M. Cortés Trans.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1985). https://books.google.com.ec/books?id=Od8h33WWk_0C&lpg=PA5&hl=es&pg=PA6#v=o_nepage&q&f=false
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). El papel de la tutoría en la resolución de problemas. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://core.ac.uk/download/pdf/51209592.pdf>
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura, en D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (1^a ed., pp. 23-35). Editorial Paidos. <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp->

<content/uploads/2016/02/zavala-la-literacidad-o-lo-que-hace-la-gente-con-las-palabras.pdf>

Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (2004). (Editoras). "Introducción". En: Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima- Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales