

Doctorado en Educación

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el cuento como estrategia para fortalecer las habilidades lectoescritoras en primaria.

Alumno

Liliana Marbel Parada Niño

Director: Irene Becerril Arostegui

Co Director:

Colombia, Duitama, 2023

Resumen

El aprendizaje de la lectura y la escritura es una de las áreas relevantes en la educación primaria y de mayor preocupación en las prácticas docentes, dadas las debilidades y baja motivación que presentan los estudiantes en estas habilidades. Esta tesis doctoral tiene como objetivo analizar el aporte del aprendizaje basado en proyectos (ABP), aplicado a la elaboración de la antología de cuentos sobre hábitos saludables, en las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de 3° de primaria del Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino Duitama. El enfoque de investigación es mixto, de tipo cuasi experimental en la que se recolectó información por medio de pre test, post test, entrevista y grupos de discusión. Los datos se procesaron mediante técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales, junto con análisis de contenido. Se encontró que, antes de la aplicación del ABP, los estudiantes mostraban un bajo nivel promedio de habilidades de lectura y escritura, pero tras participar en la creación de la antología, se observaron mejoras significativas en estas habilidades. Los estudiantes demostraron un mayor dominio en la lectura de textos, el enfrentamiento de palabras desconocidas, la fluidez en la lectura y la expresión escrita, tanto en el copiado como en la expresión espontánea. Se concluye que el ABP aplicado a la creación de cuentos favorece la motivación, participación y aprendizaje significativo de la lectura y la escritura en estudiantes de 3° de primaria.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, Lectoescritura, Cuentos.

Abstract

Learning to read and write is one of the relevant areas in primary education and of greatest concern in teaching practices, given the weaknesses and low motivation that students present in these skills. This doctoral thesis aims to analyze the contribution of project-based learning (ABP), applied to the elaboration of the anthology of stories about healthy habits, in the reading and writing skills of the 3rd grade students of the Santo Tomás de Aquino Technical Institute. Duitama. The research approach is mixed, of a quasi-experimental type in which information was collected through pre-test, post-test, interview and discussion groups. Data were processed using descriptive and inferential statistical techniques, along with content analysis. It was found that, before the application of the PBL, the students showed a low average level of reading and writing skills, but after participating in the creation of the anthology, significant improvements were observed in these skills. The students demonstrated greater mastery in reading texts, coping with unknown words, fluency in reading, and written expression, both in copying and spontaneous expression. It is concluded that the PBL applied to the creation of stories favors motivation, participation and significant learning of reading and writing in 3rd grade students.

***Keywords*:** Project-Based Learning, Literacy, Stories.

Dedicatorias

Al Dios de la vida, a esos grandes seres que son mis hijos: Andrés Felipe y Sara Isabella

Agradecimientos

Mi reconocimiento especial a mis hijos que minuto a minuto me han apoyado para el logro de este objetivo académico, ya que con su integralidad siempre me motivaron para alcanzar mis metas, superando las adversidades presentadas.

Le agradezco profundamente a mi Tutora, pues gracias a sus orientaciones y sugerencias he llegado a este anhelado propósito.

A mi universidad que me permitió a través de su organización administrativa y académica este esperado título.

Finalmente, un agradecimiento especial a la comunidad Educativa de mi Institución.

Contenido

Resumen ii

Introducción 1

1. Marco de referencia 8

1.1. Marco Legal 8

1.2. Marco Conceptual 14

1.3. Marco Teórico 17

1.3.1. Pedagogías activas para la construcción del conocimiento 17

1.3.2. Aprendizaje basado en proyectos 19

1.3.3. Lectoescritura 27

1.3.4. El cuento dinamizador de la lectoescritura 32

1.4. Estado del arte 35

1.4.1. Internacional 36

1.4.2. Nacional y local 39

2. Diseño metodológico 44

2.1. Enfoque 44

2.2. Tipo de investigación 45

2.2.1. Hipótesis 48

2.2.2. Objetivo general 48

2.2.3. Objetivos específicos 48

2.3. Variables de la investigación 48

2.3.1. Definición teórica de las habilidades lectoescritoras. 49

2.3.2. Definición teórica del aprendizaje basado en proyectos 51

2.4. Instrumentos 53
2.5. Población y muestra 55
2.6. Procesamiento de datos 55
3. Resultados 57
3.1. Diagnóstico de las habilidades lectoescritoras 57
3.1.1. Lectura 57
3.1.2. Escritura 72
3.1.3. Análisis cualitativo del aprendizaje de la lectoescritura 80
3.2. Implementación de la metodología ABP para la elaboración de una antología de cuentos sobre hábitos saludables. 88
3.3. Evaluación de las habilidades lectoescritoras posterior a la implementación 91
3.3.1. Lectura 91
3.3.2. Escritura 105
3.3.1. Análisis cualitativo del aprendizaje de la lectoescritura 113
4. Conclusiones 121
Referencias 125
Apéndices 139
Apéndice A. Pre test de lectura 139
Apéndice B. Post test de lectura. 145
Apéndice C. Rúbrica de evaluación de la lectura. 161
Apéndice D. Pre test de escritura. 164
Apéndice E. Post test de escritura. 166
Apéndice F. Rúbrica de evaluación de la escritura. 170

Apéndice G. Entrevista a docentes de lenguaje. 172

Apéndice H. Grupo focal inicial para estudiantes. 173

Apéndice I. Grupo focal final para estudiantes. 174

Apéndice J. Validación de instrumentos por expertos 175

Apéndice K. Planes de aula implementados 193

Apéndice L. Antología de cuentos sobre hábitos saludables. 257

Lista de tablas y figuras

Figuras

Figura 1. Pirámide del aprendizaje. 18

Figura 2. Resultado pre test de la habilidad lectora en el componente de fluidez, grupo control y experimental. 58

Figura 3. Resultado pre test de la habilidad lectora en el componente de reconocimiento de palabras, grupo control y experimental. 60

Figura 4. Resultado pre test de la habilidad lectora en el componente de enfrentamiento de palabras desconocidas, grupo control y experimental. 62

Figura 5. Resultado pre test de la habilidad lectora en el componente de utilización del contexto, grupo control y experimental. 63

Figura 6. Resultado pre test de la habilidad lectora en el componente de uso de la voz, grupo control y experimental. 65

Figura 7. Resultado pre test de la habilidad lectora en el componente de hábitos posturales, grupo control y experimental. 67

Figura 8. Resultado pre test de la habilidad lectora, grupo control y experimental. 68

Figura 9. Resultado pre test de la habilidad escritura en el componente de copiado, grupo control y experimental. 73

Figura 10. Resultado pre test de la habilidad escritura en el componente de dictado, grupo control y experimental. 74

Figura 11. Resultado pre test de la habilidad escritura en el componente de escritura espontánea, grupo control y experimental. 76

Figura 12. Resultado pre test de la habilidad escritura, grupo control y experimental. 78

Figura 13. Categorías de análisis de la enseñanza de la lectoescritura. 81

Figura 14. Categorías de análisis del aprendizaje de la lectoescritura. 83

Figura 15. Categorías de análisis de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. 85

Figura 16. Categorías de análisis de los gustos lectores y escritores. 86

Figura 17. Categorías de análisis de las propuestas de mejora para la enseñanza de la lectoescritura. 87

Figura 18. Fases del ABP seguidas para la construcción de la antología de cuentos y el fortalecimiento de las habilidades lectoescritoras 88

Figura 19. Evidencias fotográficas de las sesiones de aprendizaje 89

Figura 20. Apartes de la antología de cuentos realizada por los estudiantes. 90

Figura 21. Resultado post test de la habilidad lectora en el componente de fluidez, grupo control y experimental. 91

Figura 22. Resultado post test de la habilidad lectora en el componente de reconocimiento de palabras, grupo control y experimental. 93

Figura 23. Resultado post test de la habilidad lectora en el componente de enfrentamiento de palabras desconocidas, grupo control y experimental. 95

Figura 24. Resultado post test de la habilidad lectora en el componente de utilización del contexto, grupo control y experimental. 97

Figura 25. Resultado post test de la habilidad lectora en el componente de uso de la voz, grupo control y experimental. 99

Figura 26. Resultado post test de la habilidad lectora en el componente de hábitos posturales, grupo control y experimental. 100

Figura 27. Resultado post test de la habilidad lectora, grupo control y experimental. 102

Figura 28. Resultado post test de la habilidad escritura en el componente de copiado, grupo control y experimental. 106

Figura 29. Resultado post test de la habilidad escritura en el componente de dictado, grupo control y experimental. 108

Figura 30. Resultado post test de la habilidad escritura en el componente de escritura espontánea, grupo control y experimental. 109

Figura 31. Resultado post test de la habilidad escritura, grupo control y experimental. 111

Figura 32. Categorías de análisis de la enseñanza de la lectoescritura. 115

Figura 33. Categorías de análisis del aprendizaje de la lectoescritura. 117

Figura 34. Categorías de análisis de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. 119

Figura 35. Categorías de análisis de las propuestas de mejora para la enseñanza de la lectoescritura. 120

Tablas

Tabla 1. Características del ABP y el rol del maestro frente a otras metodologías. 20

Tabla 2. Tabla de valoración del desempeño en habilidades de lectura y escritura. 56

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la fluidez en el pre test, grupo control y experimental. 58

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del reconocimiento de palabras en el pre test, grupo control y experimental..... 60

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del enfrentamiento de palabras desconocidas en el pre test, grupo control y experimental. 62

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la utilización del contexto en el pre test, grupo control y experimental..... 64

Tabla 7. Estadísticos descriptivos del uso de la voz en el pre test, grupo control y experimental. 66

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de los hábitos posturales en el pre test, grupo control y experimental..... 67

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de la lectura en el pre test, grupo control y experimental..... 69

Tabla 10. Pruebas de normalidad para las variables de las habilidades lectoras en el pre test.... 70

Tabla 11. Estadístico U de Mann-Whitney de diferencia de medias en los componentes de la lectura en el prestest, grupo control y experimental. 71

Tabla 12. Estadístico t de student de diferencia de medias en la lectura en el pre test, grupo control y experimental. 71

Tabla 13. Estadísticos descriptivos del copiado en el pre test, grupo control y experimental..... 73

Tabla 14. Estadísticos descriptivos del dictado en el pre test, grupo control y experimental..... 75

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de la escritura espontánea en el pre test, grupo control y experimental..... 76

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de la escritura en el pre test, grupo control y experimental. 78

Tabla 17. Pruebas de normalidad para las variables de las habilidades escritoras en el post test. 79

Tabla 18. Estadístico U de Mann-Whitney de diferencia de medias en las habilidades escritoras en el pre test, grupo control y experimental. 80

Tabla 19. Estadísticos descriptivos de la fluidez en el post test, grupo control y experimental. . 92

Tabla 20. Estadísticos descriptivos del reconocimiento de palabras en el post test, grupo control y experimental. 94

Tabla 21. Estadísticos descriptivos del enfrentamiento de palabras desconocidas en el post test, grupo control y experimental. 96

Tabla 22. Estadísticos descriptivos de la utilización del contexto en el post test, grupo control y experimental. 97

Tabla 23. Estadísticos descriptivos del uso de la voz en el post test, grupo control y experimental. 99

Tabla 24. Estadísticos descriptivos de los hábitos posturales en el post test, grupo control y experimental. 101

Tabla 25. Estadísticos descriptivos de la lectura en el post test, grupo control y experimental. 102

Tabla 26. Pruebas de normalidad para las variables de las habilidades lectoras en el post test. 103

Tabla 27. Estadístico U de Mann-Whitney de diferencia de medias en los componentes de la lectura en el post test, grupo control y experimental. 104

Tabla 28. Estadístico t de student de diferencia de medias en la lectura en el post test, grupo control y experimental. 105

Tabla 29. Estadísticos descriptivos del copiado en el post test, grupo control y experimental. 107

Tabla 30. Estadísticos descriptivos del dictado en el post test, grupo control y experimental. . 108

Tabla 31. Estadísticos descriptivos de la escritura espontánea en el post test, grupo control y experimental..... 110

Tabla 32. Estadísticos descriptivos de la escritura en el post test, grupo control y experimental. 111

Tabla 33. Pruebas de normalidad para las variables de las habilidades escritoras en el post test. 112

Tabla 34. Estadístico Mann-Whitney de diferencia de medias en las habilidades escritoras en el post test, grupo control y experimental..... 113

Introducción

La lectoescritura se ha vinculado de forma funcional al desenvolvimiento de la vida diaria como medio para identificar, comprender, interpretar, crear y comunicarse en un mundo dinámico, rico en información, mediado por el texto, cada vez más digital (UNESCO, 2013). La lectoescritura se conceptualiza en términos de su función comunicativa y se ve como la capacidad del alumno para analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva mientras analiza, resuelve e interpreta problemas en diferentes áreas de interés (OECD, 2016). Es decir, es una habilidad que permite a los sujetos participar en la sociedad y aprender a través de diferentes textos y diferentes formas de lenguaje que se consideran socialmente útiles (Merchán & Vinces, 2019). Desde estas perspectivas, la lectoescritura es una herramienta o medio de integración cultural y social.

A raíz de la reciente Pandemia y los modelos educativos del mundo se estima que más de 100 millones de niños estarán por debajo del nivel mínimo de competencia en Lectura, aumentando en más del 20% los niños y niñas con dificultades en esta área (UNESCO, 2021a). En los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) que se llevó a cabo en el año 2019, se puede evidenciar que el promedio de lectura para 3° grado en todo Latinoamérica fue de 697 (en un rango de 0 a 1.000 puntos), lo cual implica que, a nivel regional, el 55.7% de los estudiantes logró superar el nivel de logro I (UNESCO, 2021c). Esto implica que este porcentaje de estudiantes alcanza a leer textos adecuados a su edad y ubicar información o relaciones que ese presentan de forma literal y realizar inferencias a partir del texto. Los países con más elevados puntajes fueron Brasil (748), Costa Rica (748) y Perú (753) (UNESCO, 2021c).

En este estudio, los estudiantes de 3° grado de Colombia tuvieron un puntaje promedio de lectura de 716 puntos, donde el 35.8% de ellos estuvieron por debajo del nivel mínimo de competencias y solo el 17.4% superan el nivel 4 de desempeño (UNESCO, 2021b). Esto implica que existe en el país diferentes debilidades en las que un poco más de un tercio de los estudiantes no logra localizar información explicita, realizar inferencias, reconocer los tipos de texto o reconocer las tipologías textuales a partir de diferentes claves evidentes.

En las pruebas de escritura del ERCE realizado en el año 2019, no existe una medida promedio global del nivel alcanzado por todos los países de Latinoamérica, sino reportes de resultados para cada país. Esto debido a que la medición de la escritura no se realizó con cuestionarios con respuestas correctas e incorrectas, sino rúbricas de evaluación en diferentes categorías. Al respecto se ha afirmado que existen desempeños desiguales en materia de escritura, donde cada país tiene debilidades propias (infobae, 2022).

Particularmente, en Colombia los estudiantes de grado 3° tienen fortalezas en escribir de acuerdo a un propósito y mantenerse en él (entre el 40.1% y el 87.1% lo hicieron correctamente), pero el 63.8% no logra escribir un texto que corresponda al género solicitado. Por su parte, en el dominio textual se evidencia que entre el 64% y el 83% logra un nivel alto de uso de vocabulario, coherencia global y concordancia, mientras que entre el 47.9% y el 50.7% logra escribir con cohesión. Mientras tanto, en ortografía y puntuación el desempeño es más bajo, puesto que solo el 18.6% utiliza la ortografía adecuada y el 40.8% lo hace con la puntuación correcta (UNESCO, 2022). En este sentido, se identifica que los estudiantes de 3° pueden mejorar en todos los aspectos de la escritura, especialmente en reconocer los géneros y tipologías de texto, ortografía, puntuación y cohesión.

En la Institución Educativa Santo Tomás de Aquino de Duitama los estudiantes de grado 3° demostraron un porcentaje de acierto del 67.9% en la prueba de competencias comunicativas en lectura para el año 2021 y dicha cifra aumentó al 70.1% en el año 2022 (ICFES, 2022). Si bien el aumento del porcentaje de respuestas correctas se ha incrementado en estos dos años, se evidencia un nivel medio de desempeño en la lectura en este grupo de estudiantes, el cual se puede mejorar.

En el entorno nacional y local, no existen pruebas estandarizadas, estatales o no, que midan el desempeño en escritura de los estudiantes. Si bien el desempeño en la lectura es un indicador indirecto sobre las competencias en la actividad de la producción textual, dentro de cada contexto deben hacerse evaluaciones o mediciones específicas que permitan reconocer cómo están los estudiantes en diferentes aspectos de la escritura, como se pretende en la presente investigación. Por el momento, las cifras permiten denotar que los estudiantes de grado 3° de la Institución Educativa Santo Tomás de Aquino de Duitama poseen debilidades de lectura y escritura que deben subsanarse desde la innovación en las prácticas de enseñanza.

Al realizar una exploración del contexto de 3° del Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino, se observan las rutinas cotidianas y las interacciones que se hacen entre pares y niños-docente se presentan repetitivas, monótonas y poco significativas para los niños, imponiendo actividades sin tener en cuenta los intereses para el aprendizaje. En cuanto al ejercicio de la enseñanza de la lectura y la escritura se hace una mezcla de metodologías fijando disciplina, orden, jerarquización de áreas, horarios estrictos, seguimiento de las instrucciones dadas por el docente, aprendizajes mediante la realización de repeticiones y memorización, realización de planas con letras y lectura alfabética o silábica.

Cuando se reflexiona sobre las estrategias de enseñanza en la institución objeto de estudio se llega a la conclusión que en el grado tercero de básica primaria se está trabajando con una tendencia pedagógica tradicional (repetitiva, mecánica, expositiva, individual, memorística). La realidad que viven los niños en su etapa escolar se expresa en las diferencias marcadas porque no todo el grupo tuvo el aprestamiento adecuado, pero a pesar de su corta edad y las inseguridades que los acompañan son capaces de desarrollar las habilidades comunicativas que les servirán cuando sean adultos, los niños están ávidos de socializar y conocer. En este logro el maestro juega papel importante como organizador, dinamizador y mediador en el encuentro del niño con el conocimiento. Esto conlleva a que el docente reflexione sobre las prácticas pedagógicas, surgen preguntas como ¿de qué manera transformar el quehacer del aula para desarrollar habilidades lectoras?, ¿qué hace que las habilidades comunicativas contribuyan en la apropiación de prácticas culturales?

Durante la última década, instituciones e investigadores han abordado las habilidades consideradas vitales en el siglo XXI, tales como el pensamiento crítico, colaboración, creatividad y la comunicación (M. Ferrero et al., 2021). Aunque los métodos predominantes de instrucción directa y recitación pueden ser efectivos para la adquisición de conocimientos fácticos, estas habilidades exigen nuevos enfoques pedagógicos (Gaikwad & Bharathi, 2018). En este contexto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha surgido como un enfoque valioso de indagación para lograr las llamadas habilidades para el siglo XXI (M. Ferrero et al., 2021). Por lo tanto, se postula como una metodología de enseñanza que permite fortalecer las habilidades comunicativas (como la lectura y la escritura), utilizando otras habilidades como el pensamiento crítico, creatividad y colaboración.

En todo el mundo, cada vez más docentes consideran que el enfoque educativo conocido como Aprendizaje Basado en Proyectos (APB) es fundamental, tanto dentro como fuera del aula, porque permite a los estudiantes adquirir habilidades académicas y conocimiento sobre diferentes temas, al mismo tiempo que desarrollan habilidades que les serán útiles en el futuro, y construyen la confianza y la capacidad necesarias para enfrentar los desafíos que se les presenten tanto en su vida personal como en el mundo en general (HQPBL, 2018).

A su vez, el cuento es un tipo de texto, de carácter narrativo, que eleva la curiosidad de los niños y niñas hacia la lectura, genera afectividad hacia la literatura, motiva opiniones sobre los personajes y moviliza la escritura de textos para crear contenidos de la historia en función de sus expectativas (Saka, 2014; Susana & Efendi, 2020). La literatura infantil es un medio efectivo para transmitir valores y conocimientos de manera lúdica y accesible para los estudiantes, por lo que su uso en proyectos educativos puede ser una herramienta muy efectiva para lograr los objetivos de la investigación. Por lo tanto, el cuento se constituye como una herramienta que permite animar, practicar y crear habilidades de lectura y escritura en la educación primaria.

La promoción de la lectura y escritura efectivas en la educación implica la necesidad de generar entornos propicios que fomenten la adquisición de conocimientos y el aprendizaje con significado. Por lo tanto, considerando la relevancia de la nutrición y el bienestar de los niños y niñas (UNICEF, 2019) y el marcado interés observado en clase sobre las historias que promueven hábitos saludables, se decidió elaborar una colección de relatos elaborados por ellos mismos, centrados en esta temática.

La presente investigación se ha propuesto como objetivo general: analizar el aporte del aprendizaje basado en proyectos (ABP), aplicado a la elaboración de la antología de cuentos sobre hábitos saludables, en las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de 3° de primaria

del Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino Duitama. Los objetivos específicos que permiten el logro de este propósito son: 1) reconocer las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de 3° de primaria; 2) implementar la metodología ABP para la elaboración de una antología de cuentos sobre hábitos saludables, como metodología de desarrollo de habilidades lectoescritoras; 3) evaluar las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de 3° de primaria luego de la implementación de la estrategia pedagógica.

La justificación de esta investigación se basa en la importancia de explorar nuevas metodologías pedagógicas que fomenten el desarrollo de habilidades integrales en los estudiantes, así como en la necesidad de promover hábitos saludables desde edades tempranas. El ABP se presenta como una metodología innovadora que fomenta la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, lo que a su vez les permite desarrollar habilidades importantes como la creatividad, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. En este sentido, la implementación del ABP para la elaboración de una antología de cuentos sobre hábitos saludables permite a los estudiantes no solo desarrollar habilidades lectoescritoras, sino también fomentar su creatividad y capacidad de innovación.

La investigación busca reconocer las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de 3° de primaria, lo que permite identificar las fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en esta etapa. Esto a su vez contribuye a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa, y por ende en la formación integral de los estudiantes. La elaboración de una antología de cuentos sobre hábitos saludables puede contribuir a la promoción de hábitos saludables en la comunidad educativa y en la sociedad en general, lo que a su vez impactará positivamente en la calidad de vida de las personas.

En términos metodológicos, la investigación tiene un enfoque mixto, de tipo cuasi experimental e investigación acción, lo que permitirá obtener datos cuantitativos y cualitativos para analizar el impacto del ABP en las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de 3° de primaria. La implementación del ABP en la elaboración de la antología de cuentos sobre hábitos saludables puede ser un modelo innovador para el desarrollo de habilidades lectoescritoras en la educación primaria. La metodología del ABP ha demostrado ser efectiva en otros contextos educativos, y esta investigación permitirá evaluar su eficacia en el contexto específico del Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino Duitama.

El ABP es una metodología de enseñanza que se basa en la participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento a través de proyectos colaborativos que implican la solución de problemas reales. Esta metodología se ha utilizado con éxito en diferentes contextos educativos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y su motivación hacia la educación. La investigación también se basa en la teoría de la educación centrada en el estudiante, que enfatiza la importancia de involucrar a los estudiantes activamente en su propio aprendizaje y en la construcción de su propio conocimiento. Por lo tanto, la ruta de investigación y resultados contribuyen a la construcción de nuevos conocimientos y a la mejora de las metodologías pedagógicas en el ámbito educativo.

1. Marco de referencia

1.1. Marco Legal

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* establece el derecho a la educación en su artículo 26, que debe ser gratuita en lo que respecta a la instrucción elemental y fundamental (Naciones Unidas, 1948), y que incluye el desarrollo de la personalidad humana, la promoción del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, y la tolerancia y amistad entre naciones y grupos étnicos o religiosos (Toro, 2015). Todo esto implica, necesariamente, la enseñanza de habilidades fundamentales como la lectura y la escritura en primaria.

Por su parte, la *Declaración de los Derechos del Niño* establece el derecho de los niños a la educación en el artículo 28, que debe incluir la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, así como el acceso a la enseñanza secundaria y superior en condiciones de igualdad de oportunidades (UNICEF, 2006). Además, los Estados Partes deben adoptar medidas adecuadas para garantizar que la disciplina escolar sea compatible con la dignidad humana del niño (Lozano, 2016). Todo esto implica la necesidad de enseñar habilidades fundamentales como la lectura y la escritura en primaria.

La *Declaración de Hamburgo sobre la Alfabetización*, aprobada en 1997 durante la Conferencia Internacional sobre la Alfabetización, reconoce la importancia de la alfabetización para el desarrollo social, económico y cultural de los individuos y las comunidades. En ella se establece establecen principios y directrices para promover la alfabetización efectiva y relevante en todo el mundo (UNESCO, 1997). Posteriormente, en el *Marco de Acción de Dakar*, adoptado en el año 2000 por los Estados miembros de la UNESCO, se enfoca en la educación básica, se reconoce la importancia fundamental de la alfabetización y la escritura en la educación básica y

se establece una serie de objetivos y metas para mejorar la calidad de la educación primaria en todo el mundo (Cortés et al., 2021; UNESCO, 2000).

Entre 2003 y 2012 el *Plan de Acción para la Década de la Alfabetización* de la UNESCO reconoce la importancia de la alfabetización y la educación en el desarrollo humano y la construcción de sociedades más justas e inclusivas. Para lograr estos objetivos, se propone una serie de medidas para mejorar la calidad y el acceso a la educación primaria y fomentar la alfabetización a lo largo de toda la vida. Entre otras cosas, implica la buscar el acceso a oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la vida, para que las personas puedan adquirir conocimientos y habilidades necesarias para su desarrollo personal y profesional (UNESCO, 2005).

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) evalúa cada tres años para evaluar las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años en matemáticas, lectura y ciencias en todo el mundo. El PISA evalúa la capacidad de los estudiantes para comprender y analizar textos escritos en diferentes contextos y formatos, así como para comunicarse por escrito de manera efectiva. También examina la relación entre las habilidades de lectura y escritura y otros factores, como el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes. Los resultados del PISA pueden proporcionar información valiosa sobre la efectividad de los sistemas educativos en la enseñanza de la lectura y la escritura, y pueden ayudar a los responsables políticos a tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar la educación en estas áreas (OECD, 2023).

Frente a los objetivos del desarrollo sostenible (ODS), la alfabetización es una parte esencial de la educación de calidad (ODS 4) es uno de los objetivos principales de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de la ONU. La capacidad de leer y escribir es una habilidad clave

para el aprendizaje y el desarrollo personal, y es un paso importante para acabar con la pobreza (ODS 1) y reducir las desigualdades (ODS 10). Además, la alfabetización es importante para el empoderamiento de las mujeres y las niñas (ODS 5), ya que las habilidades de lectura y escritura les permiten tener acceso a la información y participar activamente en la sociedad. La alfabetización también es fundamental para la salud y el bienestar (ODS 3), ya que permite a las personas acceder a información importante sobre la prevención y el tratamiento de enfermedades y les da la capacidad de comunicar sus necesidades y preocupaciones de manera efectiva (CEPAL, 2018).

Respecto al Aprendizaje Basado en Proyectos, no existe un marco legal o jurídico internacional específico, ya que es una metodología educativa que puede ser implementada en diferentes contextos y sistemas educativos. Sin embargo, existen algunas recomendaciones y guías de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE que promueven el uso de metodologías activas y participativas como el ABP para mejorar la calidad de la educación.

Por ejemplo, la UNESCO en su Informe sobre la *Educación para Todos* (2000) señala que el aprendizaje basado en proyectos es una metodología que promueve la participación activa y crítica de los estudiantes en su propio aprendizaje y que fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales (Monarca, 2018). Además, la OCDE en su informe *Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación de América Latina*, destaca la importancia del trabajo con proyectos para desarrollar habilidades como la resolución de problemas, la creatividad y la colaboración, que son fundamentales para el éxito en la sociedad actual (OCDE, 2020).

Es importante destacar que el ABP debe ser implementado de manera coherente con el marco legal y normativo del sistema educativo en el que se utilice, respetando los derechos y

deberes de los estudiantes y de los docentes, y asegurando que se cumplan los objetivos de aprendizaje y los estándares educativos establecidos por las autoridades competentes.

En Colombia, la enseñanza de la lectura y la escritura en primaria está respaldada por una serie de leyes y decretos que establecen las políticas educativas del país. Algunas de las normas más importantes son las siguientes:

La ley General de Educación (115 de 1994) es la norma fundamental que rige el sistema educativo en Colombia. En su artículo 21, se establece que la educación básica debe desarrollar competencias básicas en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades (Beltrán et al., 2015). Esto significa que la enseñanza de la lectura y la escritura debe ser una prioridad en el sistema educativo y que los estudiantes deben adquirir las habilidades básicas en esta área para poder avanzar en su educación. A su vez, esta ley establece que la educación en Colombia debe fomentar el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, con el fin de prepararlos para su vida personal, laboral y social. Por lo tanto, la metodología del ABP es coherente con esta perspectiva, ya que se enfoca en desarrollar habilidades prácticas y competencias relevantes para la vida real.

Los Estándares Básicos de Competencias (EBC) son una serie de normas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional para asegurar que los estudiantes alcancen un nivel mínimo de competencias en áreas como lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales (Hernández, 2017). En el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura, el EBC en Lenguaje establece los objetivos de aprendizaje y las habilidades que los estudiantes deben adquirir en cada uno de los niveles de la educación básica.

El Decreto 1290 de 2009 establece las normas para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la promoción de los mismos. En su artículo 6, se establece que la evaluación de

las competencias de lenguaje se debe hacer en las dimensiones de lectura, escritura y oralidad. Esto significa que las evaluaciones de los estudiantes deben incluir pruebas y ejercicios que midan su capacidad de leer y escribir correctamente en el idioma español.

El Ministerio de Educación Nacional ha elaborado una serie de guías para la enseñanza de la lengua y la literatura en cada uno de los grados de la educación básica. Estas guías contienen los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las actividades y las estrategias pedagógicas para cada uno de los temas que se deben abordar en cada grado (MEN, 2011). Esto significa que los docentes cuentan con un recurso pedagógico para planificar y llevar a cabo la enseñanza de la lectura y la escritura de manera efectiva.

El Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad establece medidas concretas para mejorar la calidad de la enseñanza de la lectura y la escritura en primaria, fortalecer la formación de los docentes, fomentar la lectura y la investigación, y mejorar la evaluación y seguimiento del desempeño de los estudiantes (MEN & MinCultura, 2021). Todo esto con el objetivo de mejorar los niveles de lectura y escritura en el país y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

El Aprendizaje Basado en Proyectos no cuenta con una regulación específica en Colombia, su uso está sustentado en la Política Nacional de Competitividad y Productividad, y los Lineamientos Curriculares, que establecen la necesidad de fomentar el desarrollo de competencias y habilidades prácticas en los estudiantes para su formación integral y su contribución al desarrollo económico y social del país.

En la Política Nacional de Competitividad y Productividad se establece que uno de los objetivos del sistema educativo colombiano es formar ciudadanos que puedan aportar al desarrollo económico y social del país (Herrera & Rodríguez, 2015). El ABP es una metodología que permite a los estudiantes desarrollar habilidades y conocimientos relevantes para el mercado

laboral y para la innovación y emprendimiento. Por su parte, los Lineamientos Curriculares para la Educación Preescolar, Básica y Media establecen que el currículo debe fomentar la participación activa y el aprendizaje significativo de los estudiantes, a través de metodologías pedagógicas que les permitan aplicar sus conocimientos en contextos reales y desarrollar habilidades y competencias (MEN, 2016, 2017). El ABP es una metodología que cumple con estos criterios.

A nivel regional, la ordenanza 004 de 2017 modifica la Ordenanza 030 de 1993, que creó el Consejo Editorial de Autores Boyacenses (CEAB), con el fin de actualizar su régimen legal y operativo. Uno de los principales objetivos de esta ordenanza es precisamente contribuir a la consolidación de la producción escrita en Boyacá, incentivar la lectura y fomentar la escritura como estrategias de desarrollo social, preservación de la memoria y construcción de sentido de vida para las comunidades. En ese sentido, entre las funciones que se le asignan al Consejo Editorial de Autores Boyacenses está definir criterios y estrategias conjuntas con la Secretaría de Cultura para impulsar la cultura escrita, desarrollar habilidades de escritura en la población y cualificar a los escritores en todos los géneros y edades. Asimismo, se contempla promover el acceso a las obras publicadas por parte de población en situación de discapacidad. La ordenanza también garantiza recursos anuales para premiar, editar y promover la producción de autores locales, así como para incrementar los índices de lectura en la región, contribuyendo así a la formación de públicos lectores y escritores.

En Duitama (Boyacá), el Acuerdo N° 009 de 2020 del Concejo Municipal de Duitama adopta el Plan de Desarrollo Municipal "Sembrando Civismo, Duitama Florece 2020-2023". Este incluye varios programas para promover la lectura, la escritura y la educación entre los ciudadanos. Destacan iniciativas como implementar un Programa de Lectura y Escritura en

colegios, consolidar la Red de Bibliotecas Públicas, respaldar a autores locales en la difusión de sus obras literarias y permitir la participación de bibliotecas en eventos nacionales e internacionales relacionados con la lecto-escritura. En educación, el objetivo principal es lograr una formación integral de calidad para los estudiantes, que los convierta en ciudadanos éticos, aunque no se especifican programas sobre cuentos o aprendizaje basado en proyectos.

1.2. Marco Conceptual

En esta sección se definen y conceptualizan los elementos fundamentales de la investigación, a saber: antología, cuentos, aprendizaje basado en proyectos, lectura y escritura.

En la literatura infantil, un cuento es una narración corta, fantástica o realista, en la que las criaturas inanimadas y los animales son a menudo personajes casi humanos (Pastor, 2015). Esta definición también la comparte Sánchez (2014), quien la conceptualiza como una narración corta con una trama simple y lineal caracterizada por una alta concentración de acción, tiempo y espacio. Las historias transmiten fantasía y realidad dispuestas en orden narrativo y brevedad.

Una antología es una palabra poco usada para describir “una colección escogida de obras, canciones, cuentos u otras cosas” (Ávila, 2015, p. 64). También se define como una colección de obras literarias o artísticas, generalmente de diferentes autores, que comparten un tema, género o estilo en común (RAE, 2022). Por lo general, una antología de cuentos incluye una introducción o prólogo que presenta el tema o enfoque de la antología, y cada cuento incluido en la antología se selecciona cuidadosamente para complementar y ampliar el tema central.

En el contexto educativo, una antología es una recopilación de textos e ilustraciones de un acervo particular, producto del empleo en diferentes aulas y proyectos didácticos (Demartini, 2014). La elaboración de una antología de cuentos puede ser una actividad valiosa para fomentar la lectura y escritura creativa, así como para desarrollar habilidades de análisis y crítica literaria

en los estudiantes. Además, la selección del tema de la antología puede ser una oportunidad para abordar temas relevantes y significativos para los estudiantes, como la promoción de hábitos saludables en el caso de la investigación mencionada.

Los hábitos saludables son prácticas o rutinas que se realizan con frecuencia, durante un tiempo determinado, con el fin de obtener beneficios que generen bienestar o logros en la salud física y mental (Feria, 2017). Dichos hábitos son conductas y comportamientos que se asumen como propios y que favorecen el bienestar físico, mental y social; los cuales se pueden clasificar como hábitos higiénicos, alimenticios y de actividad física (D. Hernández et al., 2022). Estos hábitos incluyen actividades como hacer ejercicio regularmente, dormir lo suficiente, tener una dieta equilibrada y nutritiva, evitar el consumo excesivo de alcohol y tabaco, mantener buenas relaciones interpersonales, manejar el estrés de manera efectiva, entre otros. Adoptar y mantener hábitos saludables puede ayudar a prevenir enfermedades, reducir el riesgo de problemas de salud crónicos y mejorar la calidad de vida.

La antología de cuentos puede ser un proyecto orientado a la enseñanza de la lectura y la escritura. Al respecto, un proyecto todo lo que tiene un inicio y un fin, lo que implica su concepción, planificación, ejecución y obtención de un resultado final (Pinos, 2015); es un conjunto de actividades relacionadas entre sí que siguen una serie de objetivos educativos (A. M. Sánchez, 2021). Un proyecto es una estrategia pedagógica que involucra a los estudiantes en la planificación, ejecución y evaluación de una actividad o tarea específica que tiene un propósito definido. El proyecto puede tener diferentes formas, como por ejemplo una investigación, una exposición, una obra de teatro, un documental, una maqueta, entre otros, y puede abarcar diversas áreas del conocimiento; en el caso de la presente investigación adopta como objetivo la construcción de una antología de cuentos sobre hábitos saludables.

El modelo de aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permite a los docentes administrar el aprendizaje en el aula a través de la realización de proyectos. Estos proyectos contienen tareas desafiantes y complejas basadas en problemas que requieren que los estudiantes diseñen actividades, investiguen, tomen decisiones y trabajen independientemente o en grupo. El resultado final del trabajo del proyecto es un producto, que puede ser una presentación, informe escrito o recomendación, entre otros. Todo esto brinda a los estudiantes oportunidades para desarrollar habilidades importantes y aplicar el conocimiento de manera práctica (Maryati, 2018).

La lectura es una actividad que ha recibido diferentes conceptualizaciones, desde la decodificación de letras, sílabas, oraciones y párrafos, hasta ser un acto de significación por parte de quien lee, y que lo pone en diálogo con otro (el autor del texto) (Camargo et al., 2011; Ferreiro & Gómez, 2013). También se ha conceptualizado la lectura como una experiencia que transforma al sujeto cuanto éste otorga sentidos y resignifica lo leído (Hernández et al., 2023). En este sentido, desde un punto de vista práctico, la lectura es una actividad cognitiva compleja, una habilidad, que implica la decodificación, comprensión e interpretación de textos escritos. Desde otras visiones, la lectura es una actividad recreativa, un medio para adquirir conocimientos o una experiencia que transforma a quien lee.

La escritura es una actividad compleja que va más allá de trazar letras y palabras, es un acto cultural que se necesita para cumplir propósitos comunicativos: informar, dar a conocer, convencer, reclamar, discutir, entre otros (Navarro et al., 2021). Desde otras perspectivas, escribir es un acto cognitivo en el que se obliga a pensar, a aclarar ideas y desarrollar nuevas capacidades intelectuales (García, 2014; López, 2017) o un procesos de ascesis en el que se busca y accede a la verdad, en el que el sujeto se reúne consigo mismo, reflexiona, contempla y

manifiesta la verdad particular hacia otros (Lara & Pulido, 2020). En un ámbito práctico, la escritura es una habilidad humana que consiste en la creación de textos mediante la utilización de símbolos gráficos que representan palabras, ideas y conceptos. A su vez, la escritura es un proceso de generación de ideas, una herramienta de comunicación y un medio de expresión de sentimientos.

1.3. Marco Teórico

Este marco teórico fundamenta la investigación reconociendo las pedagogías activas como marco general para la construcción del conocimiento, el aprendizaje basado en proyectos como una de estas metodologías que involucra la participación y colaboración de los estudiantes, los elementos de la enseñanza de la lectoescritura y el cuento como dinamizador de aprendizajes de la lectura y la escritura.

1.3.1. Pedagogías activas para la construcción del conocimiento

El constructivismo es una teoría educativa representada por pedagogos como Piaget (1979), establece que el aprendizaje se construye a partir de la interacción entre el individuo y su entorno, por lo que se enfoca en la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Aparicio & Ostos, 2018). Además, esta teoría considera que el aprendizaje se da mejor en un ambiente colaborativo, en el que los estudiantes trabajan juntos para construir su conocimiento (Borgobello & Monjelat, 2019). De esta manera, la enseñanza de la lectura y la escritura debe ambientarse para que los estudiantes puedan interactuar con los textos de forma activa, construirlos e interactuar colaborativamente

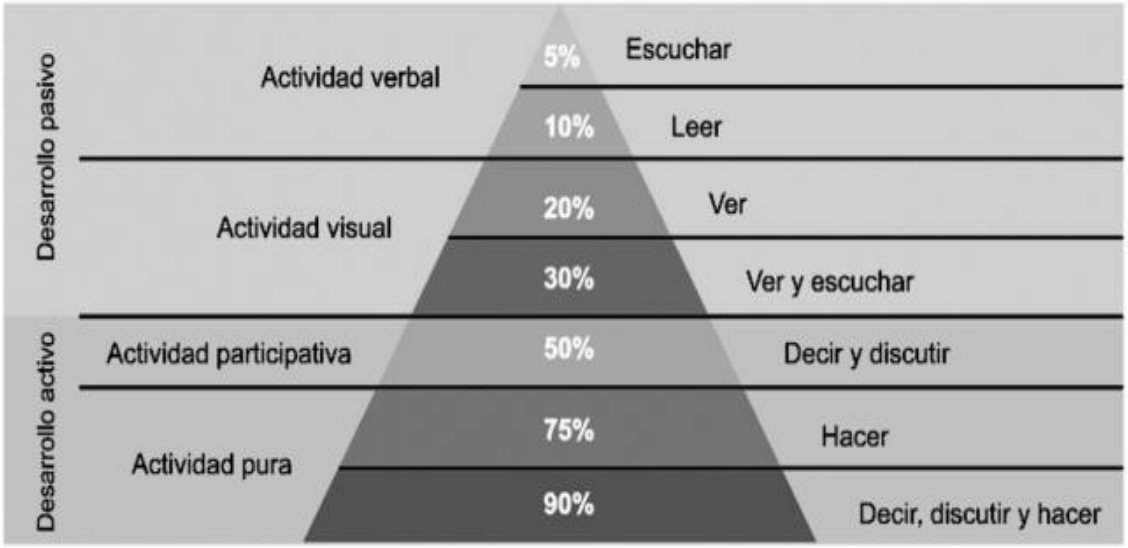
Por su parte, Bruner (1990) en su revolución cognitiva argumentó que la mente humana no funciona simplemente como una grabadora, sino que es un procesador activo de información, que construye su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno (Chunga et al.,

2020). Aunado a esto, Ausubel (2006) se centra en la idea de que el aprendizaje significativo es aquel que se produce cuando el estudiante relaciona el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva previa; es decir, el aprendizaje significativo es más duradero y más útil para los estudiantes que el aprendizaje mecánico o repetitivo (Chunga et al., 2020). En este sentido, el aprendizaje de la lectoescritura debe construirse de manera contextualizada, bajo los intereses de los estudiantes y sus conocimientos previos de su entorno.

Según Apolo & Jadán (2021) el aprendizaje humano implica todos los sentidos. Cuando la actividad de escuchar, leer y ver se limita solo a la actividad verbal y visual, el aprendizaje se vuelve pasivo y solo se logra una efectividad del 30% (ver figura 1).

Figura 1.

Pirámide del aprendizaje.



Nota: basado en Apolo & Jadán (2021).

Los modelos educativos tradicionales, que se basan en actividades repetitivas y en el exceso de contenido, hacen que el estudiante tenga un rol pasivo. En contraposición a lo anterior, cuando se incluye la participación y la actividad física en el aprendizaje, a través del diálogo, la

discusión y la práctica, se produce un aprendizaje activo que tiene un 90% de efectividad (Apolo & Jadán, 2021). Estos modelos de aprendizaje son promovidos por las pedagogías activas y los enfoques disruptivos, que buscan involucrar al estudiante en el proceso de aprendizaje mediante la exploración y el descubrimiento.

Las pedagogías activas son un conjunto de enfoques educativos que se enfocan en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, en contraposición a los métodos de enseñanza tradicionales que se basan en la transmisión de conocimientos por parte del docente hacia el estudiante. En estos enfoques se busca fomentar la participación, el diálogo, el trabajo en equipo y la resolución de problemas, con el objetivo de que los estudiantes adquieran habilidades y conocimientos de una forma más dinámica y significativa. Uno de los más reconocidos es el Aprendizaje Basado en Proyectos, el cual se describe a continuación.

1.3.2. Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (APB) es un enfoque educativo en el que los estudiantes exploran problemas del mundo real a través de proyectos individuales y grupales; cuando se hace bien, permite a los estudiantes entender por qué el contenido es útil y cómo se puede aplicar (De Vivo, 2022). La metodología de proyectos se basa en principios constructivistas que implican que el aprendizaje surge a través de la acción y la experimentación, mediante la creación de estados transitorios de equilibrio y desequilibrio (Kokotsaki et al., 2016). Además, los conflictos cognitivos entre los miembros del grupo fomentan la adquisición de conocimientos. A través de los proyectos, los estudiantes desarrollan habilidades para convertirse en ciudadanos comprometidos y activos, lo que les brinda una comprensión más profunda del mundo en el que viven (Sánchez, 2021).

En 1918, William Heard Kilpatrick, un colaborador de John Dewey, introdujo el concepto del Aprendizaje Basado en Proyectos en Estados Unidos. En su obra "The project method", Kilpatrick (2015) propuso una estrategia de enseñanza que involucra un propósito principal, en el cual los estudiantes participan de forma voluntaria. Esta metodología se enfoca en enfrentar y superar obstáculos y dificultades para lograr el propósito, permitiendo que los estudiantes utilicen sus recursos internos de conocimiento y pensamiento. Al establecer objetivos, se brinda motivación, acceso a recursos propios y orientación en el proceso de aprendizaje. Además, al lograr el objetivo se consolidan los conocimientos adquiridos en la mente y carácter del estudiante.

En Estados Unidos, durante los años 70 y 80, surgió la denominación de Aprendizaje Basado en Proyectos en consonancia con el advenimiento del constructivismo, que enfatiza en el aprendizaje por encima de la enseñanza (Campos, 2017). En la actualidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han facilitado la organización del proyecto, la presentación de informes y los resultados finales. Debido a sus fundamentos y su relación con la era digital, el uso del ABP se ha extendido ampliamente en todos los niveles educativos.

El ABP tiene algunas características que le diferencian de otras metodologías en cuanto a sus motivaciones, programación, grado de participación de los estudiantes, relación de las actividades con sus intereses, duración de las mismas, espacios de discusión y colaboración e interacción con la comunidad (ver tabla 1).

Tabla 1.

Características del ABP y el rol del maestro frente a otras metodologías.

Metodología ABP	Otras metodologías
Las motivaciones e intereses de los estudiantes son los que movilizan la elección del tema del proyecto y el conjunto de actividades a realizar.	Los temas son elegidos por el docente según su programación y etapas de los niños.

Es flexible en diferentes aspectos durante todo el proceso.	La programación es rígida y no se varía en sus aspectos.
Parte de preguntas generales que permiten reconocer qué saben los estudiantes, lo que se les ocurre que pueden aprender, lo que desean saber, los sentidos que tienen diferentes conocimientos y actividades propuestas.	Parte de evaluaciones previas, a partir de la cual se plantean los temas y actividades comunes para todos los estudiantes; pese a algunas flexibilizaciones en los resultados según el nivel de cada uno de ellos.
Se propende por actividades que sean significativas para los estudiantes.	No todas las actividades implementadas tienen sentido o relación con sus intereses.
Tiempos de duración flexibles.	Los tiempos son previstos.
Las dudas e interrogantes de los estudiantes, además de los conflictos generados por el maestro frente a la información de los estudiantes, se retoman frecuentemente.	El profesor es quien formula los problemas, preguntas y conflictos cognitivos.
Se planean talleres donde los estudiantes deben construir e investigar.	Se incluyen talleres para algunas actividades.
En el proceso se acude a la colaboración de personas externas al grupo (familiares, personas, amigos), con el fin de recabar información necesaria para los objetivos del proyecto.	Pueden llevarse a cabo entrevistas o cuestionarios a personas externas, además de salidas a campo.

Nota: basado en Corregidor (2016)

En conjunto, la tabla 1 permite comprender que en la metodología ABP la elección del tema del proyecto y el conjunto de actividades a realizar, están motivados e impulsados por los intereses y deseos de los estudiantes. A lo largo del proceso, se promueve la flexibilidad en diferentes aspectos, incluyendo los tiempos de duración y la retoma de dudas e interrogantes. Además, se enfatiza en la realización de actividades significativas para los estudiantes y se fomenta la construcción e investigación por parte de los mismos. También se busca la colaboración de personas externas al grupo para recopilar información y lograr los objetivos del proyecto. En resumen, este enfoque pedagógico está diseñado para fomentar el aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes, a través de un enfoque flexible y colaborativo.

Los proyectos que se pueden obtener en la metodología ABP tienen diferentes clasificaciones; se destaca en este punto tres grupos de proyectos según su finalidad (Majó & Baqueró, 2014):

Intervención en el entorno: son proyectos que buscar dar soluciones a problemas del entorno e intervenirlo; por ejemplo, campañas de concientización, recolección de basuras, entre otros.

Investigación: son proyectos que buscan comprender temas que son importantes para los estudiantes, asuntos concretos o problemas; por ejemplo, qué causa la contaminación del agua cercana a la escuela o la inmigración.

Diseño y realización: son proyectos en los que los estudiantes construyen productos concretos, como motores, modelos arquitectónicos, esculturas, cuentos, entre otros.

Observación y experimentación: son proyectos que se basan en la metodología experimental y buscan comprobar fenómenos de la naturaleza; por ejemplo, efectos del fuego en determinados materiales, tensión del agua, efecto de los detergentes, entre otros.

Algunos proyectos no se enmarcan únicamente en una u otra categoría, sino que tienen una interdisciplinariedad difusa que puede tener su raíz en una o más tipologías de proyectos anteriormente expuestos.

Por otro lado, de acuerdo con HQPBL (2018), en la actualidad hay bajo consenso sobre los elementos que permiten implementar el APB en términos de calidad, así que propusieron seis criterios de calidad para el aprendizaje basado en proyectos:

1. *Desafío y logro intelectual*: El proyecto debe plantear un desafío intelectual que involucre a los estudiantes en la exploración y el análisis de temas complejos, no solo actividades divertidas o experiencias prácticas. El proyecto debe requerir que los estudiantes apliquen habilidades de pensamiento crítico, creativo y de resolución de problemas para lograr un objetivo significativo.

2. *Autenticidad*: El proyecto debe estar diseñado para abordar un problema o una pregunta auténtica, real y relevante que sea importante para los estudiantes y su comunidad. El proyecto debe estar conectado con las experiencias y necesidades de los estudiantes en el mundo real y ser relevante para la comunidad local o global.
3. *Producto público*: Los estudiantes deben crear un producto final que sea público, no solo mostrado a su maestro, y que tenga un impacto en la comunidad. El producto debe reflejar el aprendizaje y la creatividad de los estudiantes, y debe ser de alta calidad y relevante para la audiencia prevista.
4. *Colaboración*: Los estudiantes deben trabajar en equipo y colaborar con otros para planificar, diseñar y llevar a cabo el proyecto. La colaboración debe ser estructurada y apoyada por el maestro, y debe involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas y la toma de decisiones en equipo.
5. *Gestión del proyecto*: Los estudiantes deben ser responsables de la gestión del proyecto, incluyendo la planificación, el diseño, la implementación y la evaluación del proyecto. Deben aprender a trabajar en equipo, establecer metas y plazos, y a tomar decisiones informadas.
6. *Reflexión*: Los estudiantes deben tener la oportunidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje y su proceso de trabajo en el proyecto. Deben estar involucrados en la autoevaluación, la reflexión y la revisión constante de su trabajo. Deben tener la oportunidad de identificar las fortalezas y debilidades de su trabajo y ajustar su enfoque en consecuencia.

Existe una superposición entre estas características del ABP de alta calidad y enseñanza de la lectoescritura por medio de la construcción de una antología de cuentos. El desafío

intelectual y la reflexión fomentan la creación de sentido, y la colaboración y un producto público capitalizan el impulso de la conexión humana. La autenticidad exige establecer la relevancia del aprendizaje escolar al reflejar lo que sucede en el mundo social fuera de la escuela respecto a la nutrición y al conectarse con ese mundo a través del impacto del proyecto en otras personas y comunidades.

El ABP puede desarrollarse desde diferentes etapas; con diferentes nombres y/o subdivisiones, todas confluyen hacia las siguientes (Susana & Efendi, 2020; UNICEF, 2020):

Presentación del desafío (lanzamiento): evento inicial o socialización en la que se despierte en los estudiantes la necesidad de saber y de donde surgirá la pregunta que guiará el proyecto y el producto final a presentar.

Análisis de conocimientos previos y necesidades: el docente hace emerger los saberes que tienen los estudiantes sobre el tema, sus conflictos cognitivos, la retroalimentación de la comprensión del proyecto planteado y la identificación de los aspectos que se deben aprender para dar respuesta al desafío.

Planificación y organización: docentes y estudiantes se organizan en tiempos, espacios y recursos para desarrollar el proyecto. El docente establece la futura evaluación del mismo mediante rúbricas.

Búsqueda de información y construcción de conocimientos: es la recopilación de información para contestar la pregunta de investigación, construir nuevos conocimientos, adquirir las habilidades necesarias para construir el producto final generado por el proyecto. El docente propone las actividades de indagación, guía el proceso y los estudiantes van sintetizando los nuevos conocimientos para vincularlos con las necesidades del proyecto.

Trabajo práctico de elaboración del producto final: son talleres o sesiones donde se pone en práctica el conocimiento y capacidades adquiridos en la fase anterior, materializados en la elaboración de su producto final. Esta fase suele llevar tiempo de elaboración y depende de las características del proyecto.

Presentación del producto final: se presenta ante una audiencia pequeña (compañeros) el producto final del proyecto y posteriormente se difunde a la comunidad educativa (familias, comunidad, público en general). Más allá de obtener una nota académica por los proyectos, el presentarlo a un público genera en los estudiantes una preocupación por la calidad de los trabajos presentados.

Metaprendizaje y evaluación: es la revisión del proceso seguido, diálogo con los estudiantes y reflexiones que le quedan al docente y estudiantes sobre las competencias trabajadas. Se reflexiona y evalúa lo aprendido a lo largo del proyecto, no solamente al final. Es el análisis de la calidad de las producciones durante y al final del proyecto, el trabajo en equipo, los próximos pasos, las ganancias en conocimiento, habilidades y orgullo por los logros.

El ABP favorece el aprendizaje de la lectoescritura al involucrar a los estudiantes en un proceso activo de aprendizaje en el que se les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades de lectura y escritura en un contexto significativo y motivador. En el caso de una antología de cuentos, los estudiantes pueden leer diferentes cuentos, analizar su estructura y contenido, y luego escribir sus propios cuentos utilizando los elementos aprendidos. A través de la retroalimentación del docente y de sus compañeros, pueden mejorar sus habilidades de escritura, incluyendo la gramática, la ortografía y la cohesión textual. Además, la presentación final del producto ante una audiencia puede fomentar su confianza en la lectura y la oralidad. Todo esto contribuye a un aprendizaje significativo y duradero, ya que los estudiantes están trabajando en

un proyecto que les interesa y les motiva, lo que los lleva a estar más comprometidos con su propio proceso de aprendizaje.

En conjunto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se presentan varios fundamentos que sustentan esta metodología y que informan el enfoque de investigación y su traducción en la práctica. En primer lugar, se menciona que el ABP se basa en principios constructivistas, los cuales plantean que el aprendizaje surge a través de la acción, la experimentación y la resolución de problemas. Esto se traduce en la práctica investigativa al diseñar un proyecto en el que los estudiantes participan activamente en la creación de una antología de cuentos, lo que les permite construir su propio conocimiento sobre la lectura y la escritura de manera experiencial.

Además, se señala que el ABP fomenta el aprendizaje colaborativo y la interacción entre los estudiantes, lo cual genera conflictos cognitivos que promueven la adquisición de conocimientos. Este fundamento se refleja en el enfoque de investigación al promover el trabajo en equipo durante la elaboración de los cuentos, donde los estudiantes pueden compartir ideas, retroalimentarse mutuamente y aprender de las perspectivas de sus compañeros.

Otro aspecto teórico destacado es que el ABP permite a los estudiantes abordar problemas del mundo real y desarrollar habilidades relevantes para su vida. Esto se aplica en la investigación al seleccionar un tema significativo como los hábitos saludables para la creación de los cuentos, lo que brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar y reflexionar sobre una temática que tiene impacto en su bienestar y en su entorno.

Asimismo, se resalta que el ABP favorece la motivación y el compromiso de los estudiantes al involucrarlos en un proceso de aprendizaje activo y orientado a metas. Este fundamento se traduce en la práctica investigativa al establecer un producto final tangible (la

antología de cuentos) que los estudiantes deben alcanzar colaborativamente, lo cual genera un sentido de propósito y responsabilidad compartida.

En cuanto a las fases del ABP mencionadas esta sección, estas se ven reflejadas en el diseño metodológico de la investigación. Por ejemplo, la fase de presentación del desafío se concreta al plantear a los estudiantes el reto de crear una antología de cuentos sobre hábitos saludables. La fase de análisis de conocimientos previos y necesidades se aborda al diagnosticar las habilidades lectoescritoras iniciales de los estudiantes. Las fases de planificación, búsqueda de información y trabajo práctico se desarrollan durante las sesiones de aprendizaje basadas en el ABP. Y finalmente, las fases de presentación del producto y metaaprendizaje se evidencian en la socialización de la antología creada y en la evaluación reflexiva del proceso.

1.3.3. Lectoescritura

La lectoescritura, la interdependencia de las dos habilidades incluidas en esta expresión, se da principalmente en la infancia (Avendaño & Martínez, 2021) y se entiende como la habilidad para leer y escribir correctamente (Ronquillo & Veloz, 2017). Un nivel de alfabetización real, lo que hoy se denomina lectoescritura, donde no bastan conocimientos básicos de lectura y escritura, sino fluidez lectora, con suficiente comprensión y capacidad de producir escritura a partir de los textos leídos (Caballeros et al., 2014). La lectoescritura es una habilidad crucial que se desarrolla en la infancia y que implica no solo conocimientos básicos, sino también fluidez lectora y capacidad para producir escritura a partir de lo leído. Es importante promover su desarrollo desde temprana edad para asegurar un nivel adecuado de alfabetización.

La lectura y la escritura son habilidades fundamentales en la niñez, ya que la motivación hacia la lectura es un proceso crucial para que los niños adquieran competencia comunicativa,

mientras que la escritura desarrolla funciones cognitivas y psicológicas, y actúa como un medio para crear significados y contextos en el cerebro, así como una herramienta para adquirir conocimiento y comunicarse con otros (Paredes, 2015). Por lo tanto, la enseñanza de la lectoescritura es una actividad esencial en la educación escolar, ya que tiene un impacto significativo en el desempeño académico de los estudiantes y en su capacidad para participar en la sociedad.

Antes de finalizar la década de 1970, la comprensión lectora se enfocaba en la capacidad de leer y entender el texto de manera literal, sin darle mucha importancia a la interpretación personal del lector. Sin embargo, el enfoque transaccional de Rosenblatt (2002) cambió esta forma de pensar, colocando al lector y su comprensión individual como el centro de la creación de significado a partir del texto. Este enfoque es precursor del modelo sociocultural de comprensión lectora, el cual reconoce que el texto es construido social y culturalmente, y está influenciado por el contexto sociocultural en el que fue creado, incluyendo al lector, al texto y la actividad de lectura en sí (Coronado et al., 2022). Por lo tanto, leer no es simplemente decodificar las letras y los sonidos, sino otorgarle un sentido personal al texto y entender el mensaje que se transmite, de acuerdo con el entorno sociocultural en el que se desarrolla.

En los programas internacionales de evaluación de la lectura, como PISA o PIRLS, se ha adoptado un enfoque reciente llamado lectura (o escritura) orientada a tareas. Este enfoque implica trabajar con uno o varios textos con el conocimiento previo de que se debe realizar una tarea específica que requiere la información de los textos (Vidal et al., 2010). Las preguntas en estas situaciones guían la actividad mental del lector y el nivel de comprensión necesario para responder. Algunas preguntas pueden ser respondidas con una comprensión superficial del texto,

mientras que otras son más exigentes y requieren una comprensión más profunda, que implica conectar diferentes partes del texto y hacer inferencias (Tawfik et al., 2020).

La escritura es también un fenómeno social; el escritor escribe sus experiencias que se reflejan en la escritura tanto en la dicción como en el estilo de escritura. El resultado de la escritura también puede funcionar como una herramienta de intercambio de información de una determinada cultura y promoción (Susana & Efendi, 2020). El escritor puede establecer el estilo de escritura en función de los antecedentes culturales que afectan a los lectores y que están relacionados con la identidad del escritor.

Según Aukrust (2010), la lectura y la escritura deben ser estudiadas en su contexto social y cultural, ya que el conocimiento no está sólo en la mente de las personas, sino que se distribuye a través de las prácticas sociales, sistemas semióticos, tecnologías y las herramientas que utiliza una comunidad para realizar sus actividades. Por lo tanto, la alfabetización es siempre un acto socialmente situado y es a través de la interacción social que las personas construyen su propio significado y comprensión de los textos (Stoetzel & Shedrow, 2021). Por lo tanto, es crucial mantener esta perspectiva al enseñar la lectoescritura, ya que esto permitirá que los lectores aprovechen y desarrollen su comprensión de lo que leen y de sí mismos en relación con el mundo.

Acorde con esta visión, enseñar la cultura escrita requiere modos de enseñar a leer y escribir más diversos y complejos, acordes con el giro cada vez más social de lo letrado; por lo tanto, Vargas (2018) presenta los Nuevos Estudios de Cultura Escrita más como un fenómeno sociocultural que mental, un logro social y cultural. En este enfoque se indica que la cultura escrita deviene en un objeto que puede ser estudiado en un amplio espectro de contextos y prácticas, no sólo como un fenómeno cognitivo, sino también como un fenómeno social, cultural,

histórico e institucional, por tanto, existe una estrecha interrelación entre la escritura como actividad humana y sus ambientes, porque influye y es influenciada por estos.

En este sentido, según Solís et al. (2016), para enseñar la cultura escrita, es necesario utilizar actividades que fomenten la curiosidad del niño y le permitan descubrir por sí mismo cómo funcionan los signos escritos, lo que lo llevará a adquirir habilidades en su uso. A su vez, Lerner sostiene que la escuela puede formar usuarios de la cultura escrita y aborda los desafíos que enfrentan los docentes al enseñar a leer y escribir, desde las exigencias sociales hasta la formación de los estudiantes como productores de la lengua escrita y no solo como simples copistas (Maco & Contreras, 2013).

La lectura y la escritura tienen diferentes categorías de análisis desde donde pueden evaluarse. Tradicionalmente, la enseñanza de la escritura se ha centrado en la ortografía, fonética, morfología, sintaxis y léxico, según la gramática convencional. No obstante, en el contexto sociocultural de la lingüística textual o del discurso, se ha comprendido que estas reglas son solo una parte de los conocimientos necesarios para escribir correctamente (C. L. Ferrero et al., 2022). Cassany (2014) analiza que enfoques como la lingüística textual y del discurso proponen tres reglas fundamentales para producir textos: adecuación, coherencia y cohesión, y agrega una cuarta regla que abarca los enfoques estructuralistas y de la gramática generativa, denominada corrección gramatical. Estos se describen a continuación:

Adecuación: se refiere a la habilidad de utilizar el lenguaje de manera adecuada según la situación y contexto, incluyendo la variedad dialectal, el tema, el canal de comunicación, el propósito y la relación con los interlocutores.

Coherencia: se refiere a la capacidad de organizar la información relevante en una estructura comunicativa determinada para transmitir un significado global coherente. La macroestructura es una representación abstracta jerarquizada de la estructura global del texto.

Cohesión: se refiere a la propiedad del texto que asegura la comprensión del significado global mediante la conexión adecuada de las diferentes frases. Esto se logra a través de mecanismos como repeticiones, anáforas, sinonimia, enlaces, conectores, entre otros.

Corrección gramatical: se refiere a la propiedad del texto que atiende aspectos gramaticales de ortografía, fonética, léxico y morfosintaxis, asegurando la correcta aplicación de las reglas para lograr una comunicación exitosa.

En cuanto a la lectura, se puede analizar desde la perspectiva psicolingüística, basada en los principios sintácticos presentados por Chomsky, que incluyen la estructura superficial (aspecto físico de la comunicación), la estructura profunda (el significado) y las reglas transformacionales (sintaxis) que conectan ambas estructuras (Agudelo et al., 2023). Por ejemplo, según el modelo de Goodman, la comprensión de un mensaje escrito implica la operación simultánea de tres sistemas: gráfico-fónico (relaciones sonido-letra, afijos, palabras conocidas), léxico-gramatical (estructura o sintaxis) e semántico-pragmático (significados altamente complejos a nivel social y personal, conocimiento lector y experiencias previas) (Corboba, 2021).

Desde el punto de vista cognitivo, la comprensión lectora se divide en tres niveles que corresponden a los niveles mentales: literal, inferencial y crítico (Camargo et al., 2011). El nivel literal es la comprensión básica del texto, donde el lector decodifica las palabras y frases y reconoce la información explícita del autor. En el nivel inferencial, el lector lee entre líneas y hace interpretaciones e inferencias basadas en el contexto y la información no explícita. En el

nivel crítico valorativo, el lector comprende el texto globalmente y es capaz de evaluarlo y relacionarlo con sus conocimientos previos. En este nivel, el lector puede hacer generalizaciones, juicios críticos y distinguir entre hechos y opiniones.

Desde la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura, se considera que es necesario crear ambientes educativos en los que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar habilidades de lectoescritura. Según Cunningham & Allington (2016), esto implica tener en cuenta varias recomendaciones, tales como: proporcionar instrucción integral y equilibrada, fomentar la lectura y escritura en los niños, integrar las ciencias y los estudios sociales con la lectura y escritura, enfatizar en el significado y el pensamiento de nivel superior, enseñar habilidades y estrategias de forma explícita, utilizar diferentes formatos de enseñanza, usar una amplia variedad de materiales y mantener una gestión efectiva del aula con altos niveles de participación. El aprendizaje basado en proyectos es una perspectiva que permite situar culturalmente la enseñanza de la lectura y la escritura y generar espacios significativos de aprendizaje y colaboración.

1.3.4. El cuento dinamizador de la lectoescritura

El cuento hace parte de una categoría superior: los textos narrativos. Según Soto (2017), los textos narrativos son aquellos que cuentan historias y describen eventos que ocurren en un período de tiempo; estos textos suelen responder a preguntas como "¿Cuándo?" o "¿en qué orden?". Bassols & Torrent (2012) afirman que existen diversas propuestas para representar la estructura de la narración, pero todas coinciden en la división en tres grandes fases: la situación inicial o planteamiento (antes), la transformación o nudo (proceso) y la situación final o resolución (después).

Los textos narrativos tienen los siguientes elementos básicos (Soto, 2017):

- *Narrador, perspectiva o punto de vista*: es el sujeto textual que relata los acontecimientos.
- *Los personajes*: Son los seres que desarrollan las acciones y pueden ser protagonista y personajes secundarios.
- *El asunto*: es el tema que trata la obra.
- *La acción*: secuencia de acontecimientos relacionados que conforman la trama de la obra; generalmente está organizada en introducción, nudo y desenlace.
- *Fábula o argumento*: se refiere al resumen del contenido de los acontecimientos, organizados en las tres partes de la acción.

Ambiente: tiempo y espacio en el que transcurren los hechos. El tiempo puede ser cronológico, histórico o psicológico. El lugar puede ser real o imaginario.

El cuento es un texto narrativo corto y contiene un lenguaje fácil de entender, ajustando el género de lectura para que la lectura pueda elevar la curiosidad de los lectores para seguir leyendo y apreciar más la literatura (Saka, 2014). El efecto, por lo tanto, es que la lectura de cuentos puede alentar a los estudiantes a realizar una actividad de aprendizaje positiva.

A su vez, las estructuras simples de un cuento pueden estimular el pensamiento de los estudiantes; tener una imaginación más interesante sobre lo que sucederá a continuación, ya que el contenido de la historia corta a veces coincide con lo que sucede en la vida diaria de los personajes (Daza, 2019). Los estudiantes también pueden opinar sobre cómo deben comportarse ciertos personajes de la historia corta, ya que los estudiantes quieren crear el contenido de la historia corta en función de sus expectativas (Susana & Efendi, 2020).

Un cuento, cuando es corto, tiene una estructura que se enfoca en diferentes elementos, como el espacio, el tiempo, los personajes, la focalización y la competencia narrativa. De

acuerdo con Zavala (2016), en cuanto al espacio, generalmente se omiten detalles y se deja implícito en los sentidos. El tiempo en el minicuento es intemporal y puede ser mítico o un fragmento de tiempo. Los personajes suelen ser simbólicos y actuar en grupos reducidos. La focalización se refiere a la perspectiva desde la que se cuenta la historia, y puede ser interna o externa. Por último, el minicuento requiere alta competencia narrativa para crear estructuras textuales que sean simétricas o asimétricas con las del receptor.

Según Oseguera (2016), el cuento es una narración breve que se caracteriza por: 1) pertenecer al género narrativo, en el que se presenta una sucesión de hechos que se sostienen por la trama; 2) puede basarse en hechos reales o ser una ficción; 3) su argumento es sencillo; 4) sólo tiene una línea argumental; 5) la historia sólo se centra en un personaje en particular, aunque puede haber otros; 6) está escrito para ser leído de corrido, de principio a fin, ya que si se interrumpe la lectura se perderá el efecto narrativo; 7) la brevedad es la mayor virtud del cuento.

El cuento es una herramienta educativa valiosa que permite a los niños experimentar situaciones agradables y placenteras, fomentando su desarrollo. La razón por la cual los cuentos pueden influir en el gusto de los niños por la lectura es que se dirigen a su oído emocional, que es particularmente sensible en las etapas tempranas de la vida (Abril, 2014). Esta capacidad emocional es la que hace que los niños pidan que les narren cuentos, porque les genera emociones y los transporta a nuevos mundos y sensaciones que aún no pueden describir por completo. El autor argumenta que los cuentos no buscan moralizar a los niños, sino emocionarlos, y por eso los niños los aceptan con entusiasmo y apertura emocional.

Según Bucay (2017), escuchar y leer cuentos es una experiencia fundamental que debe iniciarse en el ámbito familiar y mantenerse a lo largo de toda la vida. El cuento estimula en los niños el aprecio por la palabra y el disfrute de explorar mundos de ficción; el placer es el camino

hacia la lectura y es importante que ese placer nunca se desvanezca. El gusto por la lectura es la puerta de entrada para aprender a leer y lograr comprensión, esto se puede observar en el ejemplo que Abril (2014) expone sobre su hijo luego de terminarle de contar una historia que le había entusiasmado: “cuando me cuentan cuentos, me entran muchas ganas de saber leer” (p. 102). La estrategia de contar cuentos se demuestra efectiva cuando el niño quiere más y más cuentos, y finalmente, cuando demuestra interés y autonomía en la lectura, lo que evidencia que el cuento fomenta el gusto y, por lo tanto, el deseo de leer y aprender.

Una característica de los cuentos es el manejo de imágenes para ilustrar la historia y el entorno en el que esta se lee. Según Riquelme & Munita (2011), una narración efectiva debe tener componentes tanto verbales como no verbales para ser atractiva y canalizar la trama de forma efectiva. La relación entre imágenes y el gusto por la lectura también influye en la comprensión lectora. En una investigación realizada por Puerto (2015), se encontró que la combinación de imágenes y lenguaje permite al lector desarrollar un sentido más allá de lo literal, fomentando la creatividad y la adquisición de nuevos conocimientos, así como una actitud crítica hacia la lectura. Por su parte, (Quinchía & Gómez, 2016) indican que la lectura de imágenes puede ejercitar la capacidad creativa del niño y ayudar a interpretar y valorar símbolos, lo que también se aplica al texto. De este modo, el uso de imágenes en los cuentos puede favorecer la comprensión lectora y mejorar la experiencia de lectura.

1.4. Estado del arte

Se realizó una indagación en diferentes bases de datos especializadas en inglés y español (Scopus, Science Direct, Wiley, Taylor & Francis, Dialnet, Scielo, repositorios institucionales, entre otros), de investigaciones que hayan abordado la metodología de aprendizaje basado en proyectos y el cuento, como estrategia para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en

el entorno escolar, en los años recientes 2018 - 2023. En este sentido, se descartaron aquellas investigaciones que no utilizaron el ABP o que se realizaron en entornos de educación superior, antes del año 2018. Los estudios más cercanos al objeto de investigación se relacionan a continuación, organizados por su zona geográfica de ubicación: internacional, nacional y local.

1.4.1. Internacional

En Indonesia, Nurfadhilah (2018) realizaron una investigación empírica para analizar el efecto del aprendizaje basado en proyectos en la capacidad de escritura de textos narrativos de los estudiantes de décimo grado. La metodología utilizada obedece a una investigación cuasi-experimental que clasificó en una investigación cuantitativa y se utilizó el pre-test y el post-test como instrumentos de la investigación. En la clase experimental, se usó el ABP a través de infografías para enseñar la escritura de textos narrativos mientras que, en la clase controlada, se enseñó a los estudiantes implementando la técnica de enseñanza convencional, como darles una descripción del libro de los estudiantes y pedirles que hicieran los ejercicios escritos. El resultado de la investigación muestra que la puntuación media de la clase que utiliza el aprendizaje basado en proyectos es más alta que la clase que no utiliza ABP. Por lo tanto, se concluye que existe un efecto significativo del aprendizaje basado en proyectos en la capacidad de escritura de textos narrativos. Este es un antecedente que permite proyectar aspectos favorables para el uso de cuentos y ABP en el fortalecimiento de la lectoescritura en el entorno escolar.

En este mismo país, Susana & Efendi (2020) se propuso mejorar las habilidades de lectura y escritura de cuentos a través del aprendizaje basado en proyectos, con estudiantes de secundaria. La investigación realizada fue una investigación de acción en el aula que constaba de cuatro etapas: (a) planificación, (b) acción, (c) observación, (d) reflexión. El enfoque de investigación fue mixto, por medio del cual se realizó una recopilación de datos por medio de

una hoja de observación, una hoja de guía de puntuación, una prueba de rendimiento, documentación de actividades y una nota de campo. En el ABP los estudiantes eligieron un tema de cuento del mundo real, discutieron con profesores y estudiantes la planificación del proyecto, se organizó el cronograma, se hizo seguimiento y finalmente se hace la discusión del mismo. Como resultado, se encontró que el ABP mejora el comportamiento y actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lectura y escritura de cuentos, su comportamiento activo, capacidad para cooperar y confianza en sí mismos. Por lo tanto, este es un antecedente que muestra las ventajas del ABP para crear ambientes apropiados que favorecen la lectoescritura.

En Estados Unidos, Duke et al. (2021) investigaron el impacto del aprendizaje basado en proyectos con apoyos de desarrollo profesional en los logros de estudios sociales y alfabetización y la motivación de estudiantes de segundo grado de distritos escolares de nivel socioeconómico bajo. Desde un enfoque cuantitativo, se escogió se asignaron estudiantes y maestros al azar en el grupo experimental y de control. Se pidió a los maestros del grupo experimental que enseñaran cuatro unidades de aprendizaje basadas en proyectos diseñadas para abordar casi todos los estudios sociales y algunos estándares de alfabetización. A los maestros del grupo de comparación se les pidió que enseñaran estudios sociales como lo harían normalmente, excepto que enseñaran un número objetivo de lecciones. En los resultados estos autores determinaron que el grupo experimental tuvo un mayor crecimiento en el área de sociales y lectura informativa, mientras que no fue significativo el avance en la escritura o la motivación. Se concluyó que el ABP permite centrar el currículo en auténticos problemas sociales, necesidades u oportunidades; valiosa colaboración y reflexión; e involucró a los estudiantes en un trabajo intelectual desafiante hacia un producto público. Esto es lo que se realiza en la presente

investigación, solo que el producto público es una antología de cuentos como proyecto final en el que se espera fomentar las habilidades de lectoescritura.

En España, Llorent et al. (2022) analizaron cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos Cooperativos mejora la comunicación lingüística y competencias socioemocionales en estudiantes de primaria. Desde un enfoque cuantitativo, cuasi experimental se aplicó un pre test y post test en una muestra de 156 estudiantes de primaria. El ABP en este trabajo se aplicó de forma combinada con sesiones iniciales de instrucción de conocimiento directo sobre la competencia lectora y la escritura; luego, se aplicaron los conocimientos adquiridos realizando un proyecto de creación cooperativa de historias que enseñan valores. Como resultado, se encontró que la competencia de alfabetización, las competencias sociales y emocionales y la empatía mejoraron significativamente entre la prueba previa y posterior. En específico, la investigación mostró un progreso significativo en la competencia lectora, escritura y de escucha, gracias a la construcción cooperativa de historias. Se puede observar que este antecedente es uno de los más cercanos al objeto de investigación del presente trabajo, pues se construye de forma conjunta con los estudiantes una antología de cuentos por medio del ABP y se analiza sus logros en la lectoescritura comparando sus niveles iniciales y finales de habilidad.

En Perú, Barranzuela (2021) buscó desarrollar habilidades de lectoescritura en niños de primaria a partir de una metodología de aprendizaje basado en proyectos. Si bien no se especifica puntualmente un método de investigación, se evidencia una orientación cualitativa en la que se diseñan sesiones de trabajo con los estudiantes donde, por medio de la lectura, el juego y la dramatización, construyeron cuentos de forma conjunta. Se encuentra que el ABP promueve aprendizajes significativos en los estudiantes, de una forma holística, acorde a sus intereses, en pro del desarrollo de habilidades de lectoescritura. Esto sucede porque el proyecto mismo es el

que genera la necesidad de leer y escribir, de una forma compleja y movilizando recursos de los estudiantes. Este trabajo aporta al objeto de estudio una comprensión en la que el ABP en primaria puede acompañarse utilizando estrategias lúdicas y dramáticas que comprometen aún más la participación de los estudiantes y la construcción de sus aprendizajes en lectoescritura.

Los estudios realizados en Indonesia, Estados Unidos, España y Perú concluyen que el aprendizaje basado en proyectos tiene un efecto positivo en el fortalecimiento de la lectoescritura y las habilidades de comunicación lingüística de los estudiantes. Los enfoques metodológicos principalmente utilizados son cuantitativos, de tipo experimental, de manera que estos hallazgos se demostraron con las mejoras de los estudiantes al final de la intervención, en comparación con su nivel de lectoescritura inicial. En estos estudios, los proyectos promueven la participación de los estudiantes, su cooperación y el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura.

1.4.2. Nacional y local.

En Colombia, la investigación sobre el aprendizaje basado en proyectos y su utilización como estrategia de enseñanza de la lectoescritura es escasa en los años recientes, tanto a nivel nacional, como local, en el entorno escolar o universitario. De esta manera, se encontraron algunos estudios con este objeto de estudio realizados en el territorio nacional, los cuales se describen a continuación. A nivel local, en el departamento de Boyacá, no se encontraron estudios puntuales que hayan abordado este objeto de estudio.

En Medellín (Antioquia), Restrepo et al., (2018) indagaron en la forma como el ABP transforma la práctica pedagógica de los docentes de lenguaje y los procesos de lectura y escritura, con estudiantes de grado once. El enfoque utilizado fue cualitativo, con el fin de que el maestro reflexione sobre su práctica y recoja información por medio de la entrevista, revisión documental y observación. En los resultados se puede evidenciar que el ABP presenta un espacio

de construcción de saberes a partir de otros y re significación de la escuela como un escenario que se abre a la vida real. La lectura y la escritura tuvieron un papel central para la constitución de informes escritos finales, en los cuales los estudiantes pusieron en evidencia sus intereses contextuales y los maestros pudieron enriquecerse con las experiencias compartidas. Los estudiantes estuvieron motivados y entusiasmados por aprender de forma diferente: tener un acercamiento a la escritura y la lectura desde sus contextos, un papel activo en el proceso de aprendizaje y una valoración como interlocutores válidos. Este trabajo evidencia que una perspectiva cualitativa aporta visiones más profundas en la comprensión de cómo la metodología ABP transforma el aprendizaje de la lectoescritura, cuestión que puede enriquecer resultados experimentales frente a este objeto de estudio.

En Floridablanca (Santander), Romero (2018) buscó beneficiar las prácticas pedagógicas de los maestros para desarrollar competencias lectoescritoras, a través del cuento y el aprendizaje basado en proyectos. La metodología desarrollada fue investigación acción utilizando como instrumentos de recolección de información la observación directa, prueba diagnóstica y cuestionarios. Se implementaron cuatro proyectos, sobre la naturaleza, figuras geométricas, la historia en el barrio y concursos de competencias de lectura y escritura; en los que los niños realizaron actividades de visualización de videos, lectura de cuentos, escritura, construcción de collages, carteleras, entre otros. Como resultado se determinó que las diferentes actividades implementadas relacionadas con los proyectos mejoraron su lectura inferencial y crítica, además de la escritura de oraciones y párrafos sencillos. Es importante resaltar que estos proyectos desarrollados obedecen más a la estructura de proyectos de aula o proyectos pedagógicos y no desarrollan propiamente las etapas de la metodología de aprendizaje basado en proyectos. Esto

permite evidenciar la importancia de reconocer los elementos fundamentales de esta metodología para su aplicación en el aula.

En Piedecuesta (Santander), Rincón & Viola (2018) buscaron animar y fomentar la lectura con estudiantes de 4° y 5° de primaria por medio de un aprendizaje basado en proyectos (ABP). La metodología utilizada se ubica en el paradigma cualitativa e investigación acción, con el uso de instrumentos como la entrevista estructurada, observación participante, diario de campo y material audiovisual. Por medio de proyectos se construyen espacios de lectura en el aula, se escriben cuentos y se crean piezas digitales en video en los que los estudiantes visibilizan el trabajo desarrollado y se anima a otras personas a replicar esta experiencia. Como resultado, el ABP y su configuración para animar la lectura, acercaron a los niños a los libros de una forma entretenida y dinámica, dieron paso al trabajo colaborativo y la consecución de metas comunes. Se concluye que el ABP puede articularse con los lineamientos curriculares de la lectura y la escritura y crear experiencias significativas para promover su aprendizaje. En este trabajo se evidencia que el ABP puede integrarse con el uso de medios digitales para dinamizar los productos finales de los proyectos.

En Bucaramanga (Santander), Estacio et al. (2021) buscó motivar a los estudiantes de primaria hacia la lectura utilizando el aprendizaje basado en proyectos, mediado por un blog didáctico. La metodología utilizada fue cualitativa y de investigación acción participativa, por medio del cual se diagnostica la problemática, diseño, aplicación y evaluación. El ABP se implementó por medio del blog en etapas como la investigación, exploración, creación en colaboración y socialización y evaluación, donde los estudiantes propusieron como productos finales el contar su experiencia por medio de noticieros, presentaciones, cuentos infantiles u obras con títeres. Paralelamente se crearon ambientes socio afectivos favorables para la lectura

armonizados con música. Se encontró que la estrategia implementada fortaleció la motivación por la lectura gracias a las actividades creativas y lúdicas, retos y trabajo colaborativo. La visión de la lectura cambió del aspecto académico hacia las posibilidades lúdicas y recreativas que tiene la misma, a la cual se puede acceder por motivación propia, en lugar de ser una tarea obligatoria y aburrida. Se concluye que el ABP despierta la curiosidad y el trabajo colaborativo de los estudiantes, lo cual se puede utilizar para las tareas de fortalecimiento lectoescritor.

En un corregimiento del municipio de Mompox, Marimon et al. (2021) se propusieron transformar los hábitos de lectura de estudiantes de grado décimo, utilizando el aprendizaje basado en proyectos, junto con estrategias de fotografía como inspiración para creación de sus propios textos. La metodología de la investigación es cualitativa (hermenéutico crítico), de tipo investigación acción participativa; se utilizó la revisión documental, encuestas y observación del docente como estrategias de recolección de información. El aprendizaje basado en proyectos se enfocó en que los estudiantes trajeran textos narrativos al aula para dialogar sobre ellos y escribieran textos sobre las historias propias de la comunidad y fotografías de lugares emblemáticos su contexto, los cuales al final fueron expuestos en los hogares para su reflexión. Se concluye que el uso del contexto, la interacción y los proyectos cambia la forma de pensar de los estudiantes sobre la lectura, hábitos positivos frente a ella y la escritura como medio para dar a conocer experiencias a la comunidad. Este trabajo evidencia la importancia de que los proyectos que se implementen en el aula tengan una relación con la realidad cercana de los estudiantes, para que el aprendizaje de la lectura y la escritura sean significativos.

En el departamento de Boyacá son escasas las investigaciones que han utilizado el ABP para fortalecer la lectura o la escritura; la mayoría de las investigaciones se han realizado alrededor de la utilización de un corpus de cuentos literarios (Cárdenas, 2021) y otras

metodologías basadas en TIC para la formación de la lectura (Acevedo, 2022; Cardozo, 2018; Corredor & Baracaldo, 2022).

A nivel nacional es evidente que la investigación reciente sobre el aprendizaje basado en proyectos aplicado a la enseñanza de la lectoescritura se encuentra concentrado en el departamento de Santander. A diferencia del entorno internacional, en Colombia son más frecuentes los enfoques cualitativos y de investigación acción para determinar la incidencia de esta metodología. En conjunto, los estudios nacionales han encontrado que el ABP crea entornos favorables para el aprendizaje de la lectura y la escritura, pues establece espacios contextualizados, significativos y de colaboración que motivan a los estudiantes a usar estas habilidades para producir un producto final. Si bien se han promovido en estos estudios la escritura de cuentos, en ninguno de los contextos se ha construido una antología de cuentos nutricionales como proyecto final grupal, lo cual se desarrolla en la presente investigación.

2. Diseño metodológico

2.1. Enfoque

El enfoque de investigación utilizado es de naturaleza mixta, lo que significa que se emplea un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que implican la recopilación y análisis tanto de datos cuantitativos como cualitativos. Estos datos se integran y se discuten conjuntamente para realizar inferencias globales, o meta-inferencias, y lograr un mayor conocimiento del fenómeno objeto de estudio (Hernández & Mendoza, 2018). El enfoque mixto de investigación presenta la ventaja de poder aprovechar las fortalezas de los datos cuantitativos y cualitativos para integrarlos y obtener una visión más completa de la información. En este caso, se utiliza un subenfoque denominado mixto puro, en el cual tanto los enfoques cuantitativos como cualitativos tienen la misma importancia y se aplican de forma simultánea.

En la presente investigación, al recopilar y analizar tanto datos cuantitativos como cualitativos, se puede obtener información más precisa y detallada sobre los efectos de la metodología ABP en las habilidades lectoescritoras de los estudiantes en el contexto específico del Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino Duitama. Además, la integración y discusión conjunta de ambos tipos de datos permitiría realizar inferencias más sólidas y fundamentadas sobre los resultados obtenidos.

En efecto, se realiza un diagnóstico a través de una prueba lectura y escritura (enfoque cuantitativo), entrevista a docentes y grupos focales (enfoque cualitativo), se recopila información sobre la implementación mediante evidencias documentales de lo construido por los estudiantes (enfoque cualitativo) y finalmente se determina la mejora en el aprendizaje de nuevo

mediante una prueba lectura y escritura (enfoque cuantitativo) y un grupo focal (enfoque cualitativo). Todo esto permite una triangulación de la información que enriquece el análisis y mejora la validez de los resultados obtenidos.

2.2. Tipo de investigación

El tipo de investigación es con modelo mixto, pues en una misma fase se combinan métodos cuantitativos y cualitativos; por ejemplo, en la fase diagnóstica se utiliza el pretest y entrevista a docentes, mientras que en la fase de evaluación se utiliza el post test y el grupo focal con estudiantes. En ambos casos se utilizan métodos de recolección de información cuantitativos y cualitativos en una misma fase, lo que permite aprovechar la ventaja de ambos enfoques a la hora de contrastar los resultados.

Dentro del manejo de datos cuantitativos, el diseño de este estudio se considera cuasi-experimental, ya que se manipula deliberadamente la variable independiente para analizar las consecuencias en la variable dependiente en ambientes controlados por el investigador. Sin embargo, los grupos no se asignan al azar, sino que se forman previamente al experimento. Las características de este diseño implican una intervención o cambio en la variable independiente, medición antes y después del tratamiento, en algunos casos, ausencia de intervención en un grupo de control y comparación de las mediciones previas y posteriores al estímulo en el grupo experimental y el grupo control (Hernández & Mendoza, 2018).

En esta investigación, se cuenta con un grupo experimental y un grupo control de estudiantes de tercer grado, a quienes se les evalúa su habilidad de lectura y escritura antes y después de la implementación de la estrategia pedagógica aprendizaje basado en proyectos y la construcción de una antología de cuentos. Las diferencias en los resultados obtenidos entre ambos grupos se analizan mediante un proceso estadístico.

Dentro del manejo de datos cualitativos, se utiliza un diseño de investigación acción, el cual implica la transformación y mejora de la realidad educativa mediante la colaboración de las personas implicadas (Hernández & Mendoza, 2018). La finalidad no es solo acumular conocimientos, sino proporcionar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorar la realidad educativa. Además, el proceso de investigación acción implica una reflexión sistemática en la acción, integra el conocimiento y la acción, se realiza por las personas implicadas en la práctica que se investiga y se caracteriza como una espiral de cambio (Botella & Ramos, 2019).

A través de la investigación acción, se involucra a los estudiantes y docentes en el proceso de investigación, lo que implica la colaboración de las personas implicadas en la práctica que se investiga, y se fomenta la reflexión sistemática en la acción. Además, se busca integrar el conocimiento y la acción, lo que permite que la información obtenida guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la práctica educativa. En este sentido, la investigación acción permite que se cumplan los objetivos específicos del estudio, al reconocer las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de 3° de primaria, implementar la metodología ABP para la elaboración de una antología de cuentos sobre hábitos saludables, como metodología de desarrollo de habilidades lectoescritoras, y evaluar las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de 3° de primaria luego de la implementación de la estrategia pedagógica.

La investigación acción se llevará a cabo siguiendo un ciclo de planificación, acción, observación y reflexión. En la fase de planificación, se diseñarán las actividades y estrategias pedagógicas basadas en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para la elaboración de la antología de cuentos sobre hábitos saludables. Esto incluirá la definición de los objetivos de aprendizaje, la selección de recursos y materiales, y la programación de las sesiones.

Durante la fase de acción, se implementarán las actividades planificadas con el grupo experimental de estudiantes de 3° de primaria. Se realizarán sesiones dedicadas a la exploración del tema de hábitos saludables, la comprensión de la estructura del cuento, la investigación y recopilación de información, la escritura y revisión de los cuentos, y la compilación y presentación de la antología. A lo largo de este proceso, se utilizarán técnicas de observación participante y se registrarán notas de campo para documentar el desarrollo de las actividades y las interacciones de los estudiantes.

En la fase de observación, se recolectarán datos cuantitativos y cualitativos para evaluar el impacto de la intervención en las habilidades lectoescritoras de los estudiantes. Se aplicarán pruebas de lectura y escritura (pre-test y post-test) tanto al grupo experimental como al grupo control, y se analizarán los resultados utilizando técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales. Además, se realizarán entrevistas semiestructuradas y grupos focales con los estudiantes y docentes para obtener información sobre sus percepciones y experiencias en relación con el ABP y el desarrollo de la lectura y escritura.

Finalmente, en la fase de reflexión, se analizarán e interpretarán los datos recolectados, integrando los hallazgos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión profunda del fenómeno estudiado. Se identificarán los aspectos exitosos y las áreas de mejora de la intervención, y se generarán conclusiones y recomendaciones para futuras aplicaciones del ABP en el desarrollo de habilidades lectoescritoras. Estas reflexiones serán compartidas con la comunidad educativa y servirán de base para un nuevo ciclo de investigación acción, buscando la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

2.2.1. Hipótesis

El aprendizaje basado en proyectos (ABP), aplicado a la elaboración de la antología de cuentos sobre hábitos saludables, mejora las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de 3° de primaria del Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino Duitama

2.2.2. Objetivo general

Analizar el aporte del aprendizaje basado en proyectos (ABP), aplicado a la elaboración de la antología de cuentos sobre hábitos saludables, en las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de 3° de primaria del Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino Duitama.

2.2.3. Objetivos específicos

1. Reconocer las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de 3° de primaria, en áreas como fluidez, reconocimiento de palabras, enfrentamiento de las palabras desconocidas, utilización del contexto, uso de la voz, hábitos posturales, copiado, dictado y escritura espontánea
2. Implementar la metodología ABP para la elaboración de una antología de cuentos sobre hábitos saludables, como metodología de desarrollo de habilidades lectoescritoras.
3. Evaluar las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de 3° de primaria luego de la implementación de la estrategia pedagógica, por medio de una rúbrica de evaluación de la lectura y la escritura y un grupo focal final con los estudiantes.

2.3. Variables de la investigación

Las variables de la investigación corresponden a las habilidades lectoescritoras (variable dependiente) y el aprendizaje basado en proyectos (variable independiente).

2.3.1. Definición teórica de las habilidades lectoescritoras.

La lectoescritura se entiende como la habilidad para leer y escribir correctamente (Ronquillo & Veloz, 2017). La lectura se define como la actividad de decodificación de letras sílabas, oraciones y párrafos, un acto de significación por parte de quien lee, y que lo pone en diálogo con otro (el autor del texto) (Camargo et al., 2011; Ferreiro & Gómez, 2013), también es una experiencia que transforma al sujeto cuanto éste otorga sentidos y resignifica lo leído (Hernández et al., 2023).

La escritura es una actividad compleja que va más allá de trazar letras y palabras, es un acto cultural que se necesita para cumplir propósitos comunicativos: informar, dar a conocer, convencer, reclamar, discutir, entre otros (Navarro et al., 2021). Desde otras perspectivas, escribir es un acto cognitivo en el que se obliga a pensar, a aclarar ideas y desarrollar nuevas capacidades intelectuales (García, 2014; López, 2017) o un procesos de ascesis en el que se busca y accede a la verdad, en el que el sujeto se reúne consigo mismo, reflexiona, contempla y manifiesta la verdad particular hacia otros (Lara & Pulido, 2020).

2.3.1.1. Definición operacional de las habilidades lectoescritoras.

La habilidad lectora se evalúa en la presente investigación por medio de los siguientes componentes, los cuales se califican de 0 a 10 según la presencia o no de aspectos de dichas habilidades:

Fluidez: Se refiere a la capacidad de leer de manera fluida, sin detenerse en cada palabra, prestando atención a la puntuación, manteniendo un ritmo constante y sin interrupciones.

Reconocimiento de palabras: Hace referencia a la habilidad de decodificar palabras desconocidas con facilidad, leer todas las palabras en el texto sin omitir ninguna, seguir línea por línea y reconocer y utilizar las palabras correctas en el orden correcto.

Enfrentamiento de las palabras desconocidas: Se trata de leer las palabras sin necesidad de deletrearlas, reconocer y pronunciar correctamente las palabras desconocidas, dividirlas en sílabas correctamente y utilizar el reconocimiento visual y claves fónicas o estructurales para enfrentar palabras desconocidas.

Utilización del contexto: Implica utilizar el contexto para inferir el significado de palabras desconocidas, reconocer y comprender el texto, identificar y utilizar las palabras correctas y leer de manera precisa sin cometer errores que alteren el significado.

Uso de la voz: Se refiere a enunciar las palabras con claridad y fluidez, sin tartamudear ni trabarse, mostrando una voz relajada y natural, manteniendo un volumen adecuado y evitando una cadencia monótona o repetitiva, y sin utilizar muletillas al leer.

Hábitos posturales: Hace referencia a mantener una distancia adecuada entre el libro o dispositivo de lectura y los ojos, mantener la cabeza quieta, adoptar una postura corporal adecuada y cómoda, leer sin seguir la línea con el dedo o una regla, y mostrar una relajación muscular apropiada durante la lectura.

Por su parte, la escritura también se evalúa por medio de la misma escala de valoración (de 0 a 10) en los siguientes componentes:

Copiado: se evalúa la habilidad del estudiante para copiar un texto de manera precisa. Se considera si escribe por el renglón sin cambiarse a otro, si su escritura es legible, si el tamaño de letra es adecuado, si respeta la ortografía de las palabras al copiar, si utiliza mayúsculas al inicio y después de cada punto, y si copia los signos de puntuación cuando corresponde.

Dictado: se enfoca en evaluar la habilidad del estudiante para escribir un texto dictado correctamente. Se observa si el dictado no presenta faltas ortográficas, si es completamente

legible y no presenta dificultades para su lectura, si la separación de las palabras es correcta y el trazo de las letras es preciso, y si el estudiante copia las palabras completas.

Escritura espontánea: se evalúa la habilidad del estudiante para producir un texto de manera estructurada. Se busca si presenta un texto estructurado, si no hay errores de ortografía puntual, acentual o literal en el texto, y si el estudiante revisa y corrige el texto.

2.3.2. Definición teórica del aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (APB) es un enfoque educativo en el que los estudiantes exploran problemas del mundo real a través de proyectos individuales y grupales; cuando se hace bien, permite a los estudiantes entender por qué el contenido es útil y cómo se puede aplicar (De Vivo, 2022). Estos proyectos contienen tareas desafiantes y complejas basadas en problemas que requieren que los estudiantes diseñen actividades, investiguen, tomen decisiones y trabajen independientemente o en grupo (Maryati, 2018). El resultado final del trabajo del proyecto es un producto, que puede ser una presentación, informe escrito o recomendación, entre otros. Todo esto brinda a los estudiantes oportunidades para desarrollar habilidades importantes y aplicar el conocimiento de manera práctica

2.3.2.1. Definición operacional del aprendizaje basado en proyectos, aplicado a la enseñanza de la lectoescritura.

El aprendizaje basado en proyectos, aplicado a la enseñanza de la lectoescritura operacionalmente en la investigación se ha trabajado desde las siguientes categorías:

1. *Enseñanza lectoescritura*: Esta categoría se refiere a las actividades que se realizan en la clase de lenguaje para enseñar a leer y escribir a los estudiantes de tercer grado. Aquí se incluyen métodos, estrategias y recursos utilizados para desarrollar las habilidades de lectura y escritura en el aula. Esta categoría se incluye las experiencias de los estudiantes

en las clases de lenguaje que se trabajaron con proyectos. Se busca identificar qué aspectos específicos les gustaron más de esas clases, qué actividades o enfoques pedagógicos resultaron atractivos o interesantes para ellos en relación con la lectura y la escritura.

2. *Dificultades lectoescritura:* Esta categoría se enfoca en las dificultades más frecuentes que presentan los estudiantes de tercer grado al aprender a leer y escribir. Puede abordar problemas como la falta de fluidez lectora, la dificultad para reconocer palabras, la escritura con errores ortográficos, la comprensión limitada de textos, entre otros desafíos comunes.
3. *Aprendizaje lectoescritura*: Esta categoría busca comprender por qué los estudiantes de tercer grado no logran un aprendizaje adecuado de la lectura y la escritura. Puede involucrar factores como la falta de motivación, la falta de apoyo en el hogar, problemas de atención o dificultades de aprendizaje específicas que dificultan el progreso en estas habilidades. Posterior a la implementación, esta categoría se enfoca en las dificultades que los estudiantes aún presentan al aprender a leer y escribir.
4. *Propuestas*: En esta categoría se exploran las actividades de enseñanza que se pueden implementar para mejorar de manera más efectiva la enseñanza de la lectura y la escritura en tercer grado. Aquí se pueden incluir sugerencias de estrategias pedagógicas, programas de apoyo, recursos didácticos o enfoques específicos que se consideren beneficiosos para el aprendizaje de los estudiantes.
5. *Gustos lectores*: Esta categoría se centra en los tipos de textos o temas que suelen interesar a los estudiantes de tercer grado. Puede incluir géneros literarios, temas de

ciencia, cuentos, poesía u otros temas que los estudiantes encuentren atractivos y estimulantes para su lectura.

6. *Gustos escritores*: Esta categoría se refiere a los temas sobre los cuales a los estudiantes de tercer grado les gusta escribir. Puede abarcar temas personales, historias imaginativas, descripciones de experiencias, cuentos, poemas u otros temas en los que los estudiantes se sientan motivados y creativos al expresarse por escrito.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia efectiva para desarrollar las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes de primaria, al proporcionarles un contexto auténtico y motivador para aplicar y practicar estas competencias. Por ejemplo, al involucrar a los estudiantes en la creación colaborativa de una antología de cuentos sobre hábitos saludables, se les brinda la oportunidad de investigar y aprender sobre este tema relevante mientras ejercitan sus habilidades lectoras para comprender la información recopilada. Luego, al escribir sus propios cuentos, los estudiantes ponen en práctica sus conocimientos sobre la estructura narrativa y mejoran su expresión escrita, ortografía y gramática. Además, la presentación final de la antología ante una audiencia promueve el desarrollo de la fluidez lectora y la expresión oral. De esta manera, el ABP sitúa el aprendizaje de la lectura y escritura en un marco significativo, fomentando la participación activa, la colaboración y la motivación intrínseca de los estudiantes.

2.4. Instrumentos

Los instrumentos de recolección de información fueron el pre test y post test de lectura y escritura, entrevistas semiestructuradas a docentes de lenguaje, grupos focales con los estudiantes objeto de estudio y los cuentos creados por los estudiantes. Estos se describen a continuación:

Pre test y post test de lectura: es un cuestionario de preguntas abiertas en el que los estudiantes deben hacer lectura de palabras, lectura de párrafos, lectura de cuento y demostrar comprensión de lo leído (ver apéndice A y B). La docente observó el desempeño de los estudiantes en estas pruebas y los calificó por medio de la rúbrica de observación de la lectura oral, marcando con una X según la frecuencia en que cada habilidad se hacía presente (ver apéndice C).

Pre test y post test de escritura: es un cuestionario de preguntas abiertas en el que los estudiantes deben hacer copia, dictado y escritura espontánea (ver apéndice D y E). La docente observó el desempeño de los estudiantes en estas pruebas y los calificó por medio de la rúbrica de observación de escritura, marcando con una X según la frecuencia en que cada habilidad se hacía presente (ver apéndice F).

Entrevista a docentes de lenguaje: es un cuestionario de 6 preguntas aplicadas a 3 docentes del área de lenguaje en primaria, con el fin de indagar sobre cómo enseña la lectura y la escritura, dificultades que presentan los estudiantes, aspectos que favorecen el aprendizaje, propuestas para mejorar la enseñanza, gustos lectores y gustos escritores (ver apéndice G).

Grupo focal inicial y final para estudiantes: consiste en la reunión de 10 estudiantes a quienes se les preguntó sobre la enseñanza de la lectoescritura, dificultades que presentan, propuestas para mejorar sus aprendizajes, gustos lectores y gustos escritores (ver apéndice H). En el grupo focal final, se analizaron estos mismos aspectos en referencia a las actividades que se llevaron a cabo mediante la metodología ABP (ver apéndice I).

Los instrumentos fueron validados por medio de cuatro expertos, quienes son docentes del área de lenguaje con experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura en primaria. Los criterios de validación fueron la claridad, coherencia, relevancia y suficiencia. Los expertos

coincidieron en que los instrumentos desarrollados fueron confiables para evaluar la lectoescritura.

2.5. Población y muestra

La presente investigación se desarrolla en el Instituto técnico Santo Tomás de Aquino, ubicado en el municipio de Duitama y cuenta con las modalidades de electrónica, electricidad, informática, diseño de modas e inglés, vinculados al Sena para que los bachilleres obtengan la doble titulación. Está conformada a nivel urbano por una sede central desde grado 7° a grado 11°. La sede Tundama que posee Transición, grados 5° y 6° y, por último, la sede Carmen donde se encuentran los grados de 2° a 5° de básica primaria, su población estudiantil está constituida por 2100 estudiantes y la básica primaria tiene un total de 729 estudiantes. En esta institución laboran 4 Directivos Docentes, 76 Docentes, 14 Administrativos.

El muestreo es no probabilístico, intencional y por conveniencia, puesto que la investigadora debe elegir el curso con el cual puede realizar todo el proceso de diagnóstico, intervención y evaluación. De esta manera, se definió un grupo control compuesto por 67 estudiantes de los grados 301 y 303 y un grupo experimental, 33 estudiantes del Grado 302, del Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino de Duitama, que oscilan entre los 7 y 8 años de edad, con los cuales me encuentro sincrónicamente de lunes a jueves en el horario de 7:30 am a 12:00 m; de 1:50 p.m. a 3:50 p.m. y el viernes en jornada continua de 6:30 a.m. a 12:30 p.m. a través en las instalaciones de la Institución sede “El Carmen”.

2.6. Procesamiento de datos

La información de las rúbricas de observación de las respuestas de los pre test y post test de lectura y escritura fue procesada cuantitativamente asignando un puntaje de 20 cuando la marcación fue “nunca”, 60, para “a veces” y 100 para “siempre”. Esto permitió obtener un

promedio para cada ítem, componente y habilidad. Dicho puntaje se transformó en un rango de 1 a 10 con las siguientes valoraciones:

Tabla 2.

Tabla de valoración del desempeño en habilidades de lectura y escritura.

Rango de puntaje	Frecuencia	Valoración
1,0 – 5,9	Nunca	Bajo
6,0 – 9,0	A veces	Medio
9,1 - 10	Siempre	Alto

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Esta información cuantitativa se analizó por medio de estadística descriptiva con indicadores como la media, mediana, desviación estándar, rango, asimetría y curtosis, porcentajes de frecuencia y gráficos de barras. Mediante estadística inferencial y el uso de software SPSS se validó si las diferencias de medias entre el grupo experimental y control fueron o no significativas.

Por su parte, la información cualitativa recolectada por medio de la entrevista a docentes y grupos focales a estudiantes se procesó por medio de técnicas de análisis de contenido, en la cual se asignaron categorías a las transcripciones de las respuestas a estos instrumentos, relectura de las mismas, agrupación y relacionamiento para su interpretación.

3. Resultados

Los resultados de la investigación se estructuran en tres grandes secciones. En primer lugar, se realiza el diagnóstico de las habilidades lectoescritoras por medio de los pre test de lectura y escritura, además del análisis de aspectos cualitativos del aprendizaje y enseñanza de estas dos habilidades. En la segunda sección, se describe la implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos aplicado en la construcción de una antología de cuentos sobre hábitos saludables. En la tercera sección se evaluaron las habilidades de lectura y escritura con los instrumentos post test y el análisis de la información cualitativa del grupo focal final con los estudiantes.

3.1. Diagnóstico de las habilidades lectoescritoras

Se realizó un diagnóstico de la habilidad lectora y escritora con sus respectivos componentes, los cuales se describen a continuación.

3.1.1. Lectura

La lectura fue evaluada en componentes como la fluidez, reconocimiento de palabras, enfrentamiento de palabras desconocidas, utilización del contexto, uso de la voz y hábitos posturales. A continuación, se describen los resultados descriptivos e inferenciales en estos componentes.

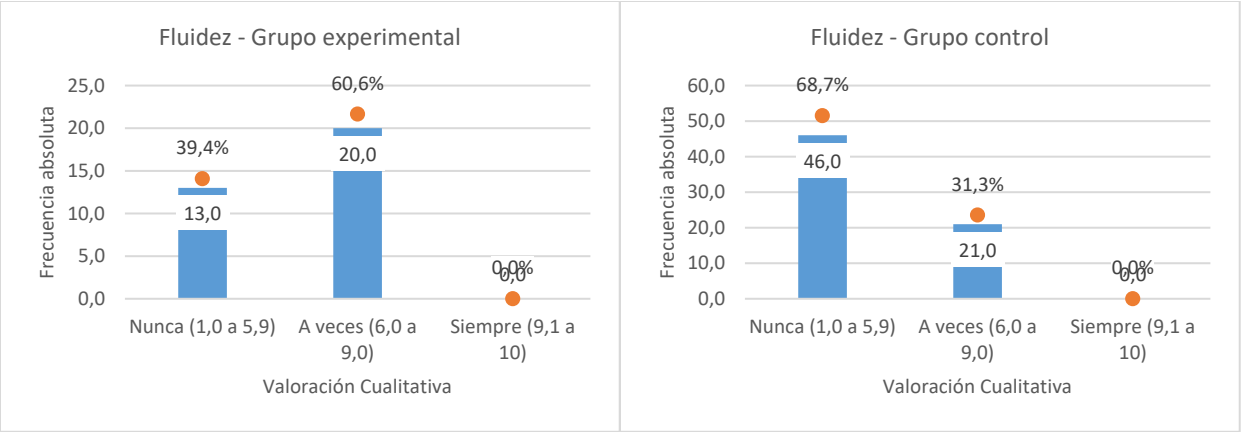
3.1.1.1. Fluidez

En primer lugar, en la evaluación de la fluidez, el 60.6% de los estudiantes del grupo experimental demostraron a veces leen sin interrupciones, continuidad y puntuación adecuada, mientras que el 39.4% nunca lo hace (ver figura 2). Por su parte, en el grupo control el 68.7% de los estudiantes nunca pueden hacer una lectura fluida sin movimientos interrumpidos y el 31.3%

lo hacen algunas veces. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control se observan debilidades en la lectura fluida, pues ningún estudiante tiene un nivel alto en este componente.

Figura 2.

Resultado pre test de la habilidad lectora en el componente de fluidez, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto en la fluidez que los estudiantes del grupo control, con 5.4 frente a 4.75 (ver tabla 3). En ambos grupos la desviación estándar es similar y tienen como puntaje mínimo 2.8 y máximo 7.6. En este componente los estudiantes experimentales y control están en un nivel bajo de desempeño y los primeros tienen algunas habilidades más desarrolladas para leer de manera fluida.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos de la fluidez en el pre test, grupo control y experimental.

Experimental		Control	
Media	5,4909	Media	4,7582
Mediana	6,0000	Mediana	4,4000
Varianza	1,793	Varianza	1,693

Desviación estándar	1,33893	Desviación estándar	1,30107
Mínimo	2,80	Mínimo	2,80
Máximo	7,60	Máximo	7,60
Rango	4,80	Rango	4,80
Rango intercuartil	1,20	Rango intercuartil	2,40
Asimetría	-,790	Asimetría	,368
Curtosis	,004	Curtosis	-,500

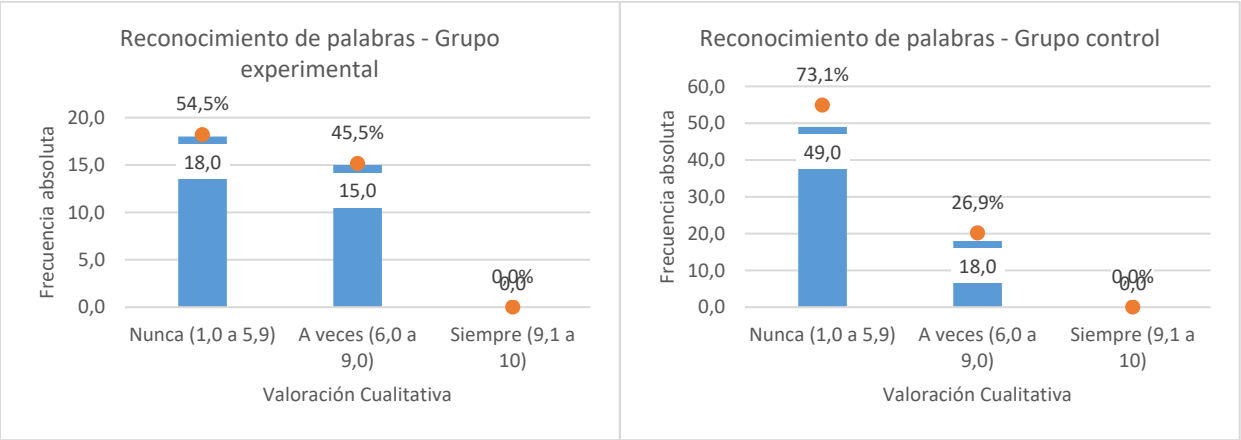
Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.1.1.2. Reconocimiento de palabras

En el reconocimiento de palabras, el 54.5% de los estudiantes del grupo experimental nunca decodifican con facilidad las palabras desconocidas, las leen en orden y sin cambiarlas u omitirlas, mientras que el 45.5% a veces lo hace (ver figura 3). Por su parte, en el grupo control el 73.1% de los estudiantes nunca puede reconocer con facilidad las palabras desconocidas y el 29.9% lo hace algunas veces. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control se observan debilidades en el reconocimiento de palabras, pues ningún estudiante tiene un nivel alto en este componente.

Figura 3.

Resultado pre test de la habilidad lectora en el componente de reconocimiento de palabras, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto en el reconocimiento de palabras que los estudiantes del grupo control, con 5.4 frente a 4.8 (ver tabla 4). Ambos grupos tienen como puntaje mínimo 2.8 y máximo 8.4, pero la desviación estándar indica que en el grupo control existe una mayor dispersión promedio de los datos. En este componente los estudiantes experimentales y control están en un nivel bajo de desempeño y los primeros tienen algunas habilidades más desarrolladas para reconocer palabras desconocidas.

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos del reconocimiento de palabras en el pre test, grupo control y experimental.

Experimental		**Control**	
Media	5,4182	Media	4,8537
Mediana	5,2000	Mediana	5,2000
Varianza	1,491	Varianza	2,390

Desviación estándar	1,22103	Desviación estándar	1,54590
Mínimo	2,00	Mínimo	2,00
Máximo	8,40	Máximo	8,40
Rango	6,40	Rango	6,40
Rango intercuartil	1,20	Rango intercuartil	2,40
Asimetría	,013	Asimetría	-,047
Curtosis	2,241	Curtosis	,403

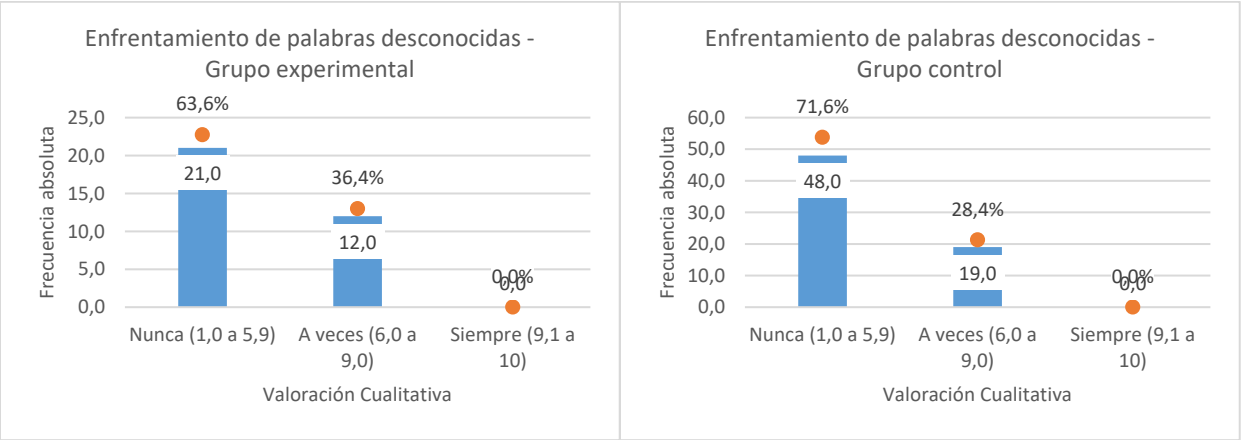
Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.1.1.3. Enfrentamiento de palabras desconocidas

En el enfrentamiento de palabras desconocidas, el 63.6% de los estudiantes del grupo experimental nunca leen palabras que no conocen sin deletrearlas, utilizan mal el sonido de sus letras o no reconocen claves estructurales para enfrentarlas, mientras que el 36.4% a veces lo hace (ver figura 4). Por su parte, en el grupo control el 71.6% de los estudiantes nunca puede reconocer con facilidad las palabras desconocidas y el 28.4% lo hace algunas veces. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control se observan debilidades en el enfrentamiento de palabras desconocidas, pues ningún estudiante tiene un nivel alto en este componente.

Figura 4.

Resultado pre test de la habilidad lectora en el componente de enfrentamiento de palabras desconocidas, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto en el enfrentamiento de palabras desconocidas que los estudiantes del grupo control, con 4.3 frente a 4.1 (ver tabla 5). Ambos grupos tienen como puntaje mínimo 2 y máximo 6, sin embargo, la desviación estándar indica que en el grupo experimental existe una mayor dispersión promedio de los datos. En este componente los estudiantes experimentales y control están en un nivel bajo de desempeño y los primeros tienen algunas habilidades más desarrolladas para enfrentar palabas que no conocen.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos del enfrentamiento de palabras desconocidas en el pre test, grupo control y experimental.

Experimental		**Control**	
Media	4,3758	Media	4,1134
Mediana	3,6000	Mediana	3,6000
Varianza	1,899	Varianza	1,681

Desviación estándar	1,37819	Desviación estándar	1,29672
Mínimo	2,00	Mínimo	2,00
Máximo	6,00	Máximo	6,00
Rango	4,00	Rango	4,00
Rango intercuartil	2,40	Rango intercuartil	2,40
Asimetría	,011	Asimetría	,453
Curtosis	-1,306	Curtosis	-1,016

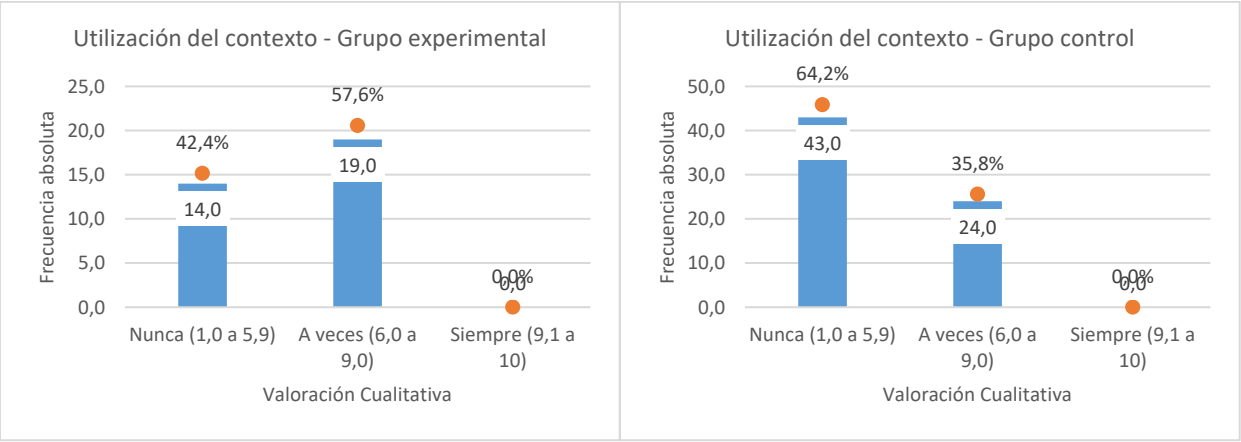
Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.1.1.4. Utilización del contexto

En la utilización del contexto, el 57.6% de los estudiantes del grupo experimental a veces usan su entorno para comprender el texto y reconocer el significado de palabras que no conoce, mientras que el 42.4% nunca lo hacen (ver figura 5). Por su parte, en el grupo control el 62.4% de los estudiantes nunca puede utilizar el contexto para comprender la lectura de textos y el 35.8% lo hace algunas veces. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control se observan debilidades en la utilización del contexto, pues ningún estudiante tiene un nivel alto en este componente.

Figura 5.

Resultado pre test de la habilidad lectora en el componente de utilización del contexto, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto en la utilización del contexto que los estudiantes del grupo control, con 5.0 frente a 4.5 (ver tabla 6). Ambos grupos tienen como puntaje mínimo 2 y máximo 7, sin embargo, la desviación estándar indica que en el grupo control existe una mayor dispersión promedio de los datos. En este componente los estudiantes experimentales y control están en un nivel bajo de desempeño y los primeros tienen algunas habilidades un poco más desarrolladas para usar el contexto y comprender significados.

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos de la utilización del contexto en el pre test, grupo control y experimental.

Experimental		**Control**	
Media	5,0848	Media	4,5493
Mediana	6,0000	Mediana	4,0000
Varianza	1,700	Varianza	2,019
Desviación estándar	1,30387	Desviación estándar	1,42077
Mínimo	2,00	Mínimo	2,00
Máximo	7,00	Máximo	6,00
Rango	5,00	Rango	4,00
Rango intercuartil	2,00	Rango intercuartil	2,00
Asimetría	-,801	Asimetría	-,401
Curtosis	-,666	Curtosis	-1,123

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

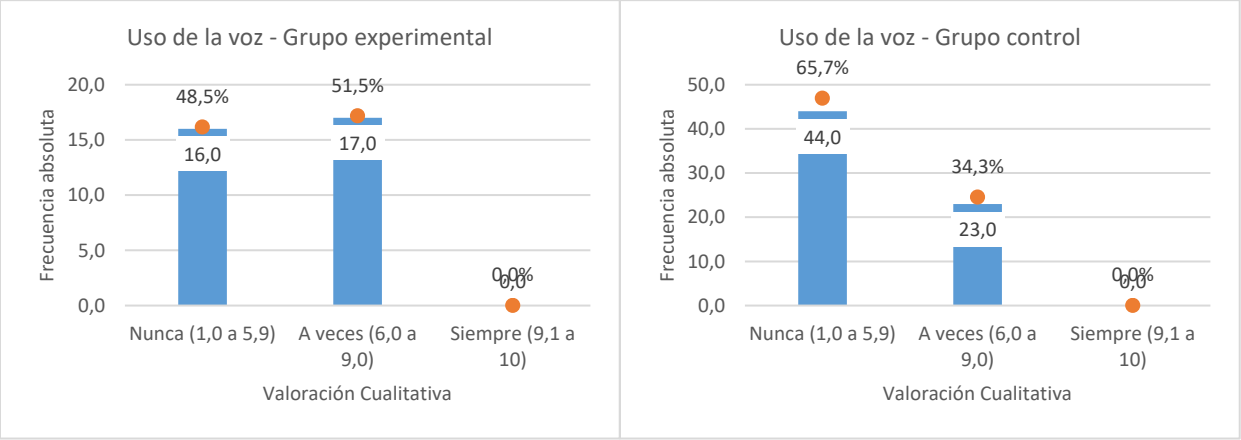
3.1.1.5. Uso de la voz

En el uso de la voz, el 51.5% de los estudiantes del grupo experimental a veces enuncian las palabras con claridad, de forma relajada, con volumen adecuado y sin muletillas, mientras

que el 48.5% nunca lo hacen (ver figura 6). Por su parte, en el grupo control el 65.7% de los estudiantes nunca puede usar la voz adecuadamente para leer y el 34.3% lo hace algunas veces. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control se observan debilidades en el uso de la voz, pues ningún estudiante tiene un nivel alto en este componente.

Figura 6.

Resultado pre test de la habilidad lectora en el componente de uso de la voz, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto en el uso de la voz que los estudiantes del grupo control, con 5.4 frente a 4.9 (ver tabla 7). El grupo experimental tiene como puntaje mínimo 2.6 y máximo 8 y el grupo control tiene un puntaje mínimo 3.3 y máximo 8. La desviación estándar indica que en el grupo control existe una leve mayor dispersión promedio de los datos. En este componente los estudiantes experimentales y control están en un nivel bajo de desempeño y los primeros tienen algunas habilidades un poco más desarrolladas en el uso de la voz para leer.

Tabla 7.

Estadísticos descriptivos del uso de la voz en el pre test, grupo control y experimental.

Experimental		Control	
Media	5,4212	Media	4,9985
Mediana	6,0000	Mediana	4,6000
Varianza	1,046	Varianza	1,378
Desviación estándar	1,02279	Desviación estándar	1,17389
Mínimo	2,60	Mínimo	3,30
Máximo	8,00	Máximo	8,00
Rango	5,40	Rango	4,70
Rango intercuartil	1,40	Rango intercuartil	2,00
Asimetría	-,570	Asimetría	,770
Curtosis	1,601	Curtosis	,481

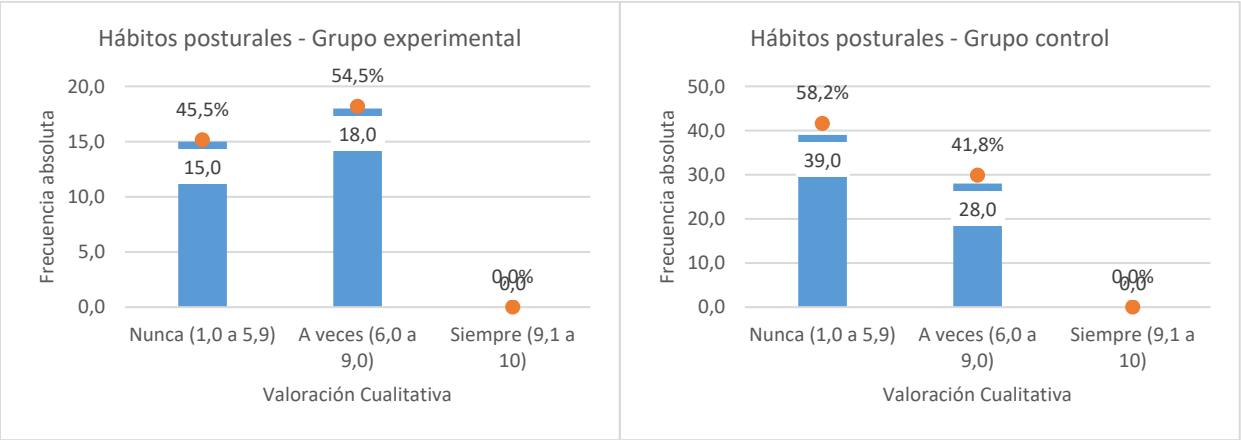
Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.1.1.6. Hábitos posturales

En los hábitos posturales, el 54.5% de los estudiantes del grupo experimental a veces manejan una distancia adecuada de su cabeza con el texto, lee sin necesidad de seguir la línea con el dedo y tiene relajación muscular, mientras que el 45.5% nunca lo hacen (ver figura 7). Por su parte, en el grupo control el 58.2% de los estudiantes nunca adoptan posturas corporales cómodas para leer y el 41.8% lo hace algunas veces. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control se observan debilidades en los hábitos posturales, pues ningún estudiante tiene un nivel alto en este componente.

Figura 7.

Resultado pre test de la habilidad lectora en el componente de hábitos posturales, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto en hábitos posturales que los estudiantes del grupo control, con 5.1 frente a 4.7 (ver tabla 8). El grupo experimental tiene como puntaje mínimo 2.8 y máximo 8,8 y el grupo control tiene un puntaje mínimo 2 y máximo 6.2. La desviación estándar indica que en el grupo experimental existe una mayor dispersión promedio de los datos. En este componente los estudiantes experimentales y control están en un nivel bajo de desempeño y los primeros tienen algunas habilidades un poco más desarrolladas en la postura de su cuerpo para leer.

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos de los hábitos posturales en el pre test, grupo control y experimental.

Experimental		Control	
Media	5,1333	Media	4,7045
Mediana	6,0000	Mediana	4,4000
Varianza	2,002	Varianza	1,616

Desviación estándar	1,41480	Desviación estándar	1,27130
Mínimo	2,80	Mínimo	2,00
Máximo	8,80	Máximo	6,20
Rango	6,00	Rango	4,20
Rango intercuartil	2,00	Rango intercuartil	2,40
Asimetría	-,153	Asimetría	-,256
Curtosis	,088	Curtosis	-1,295

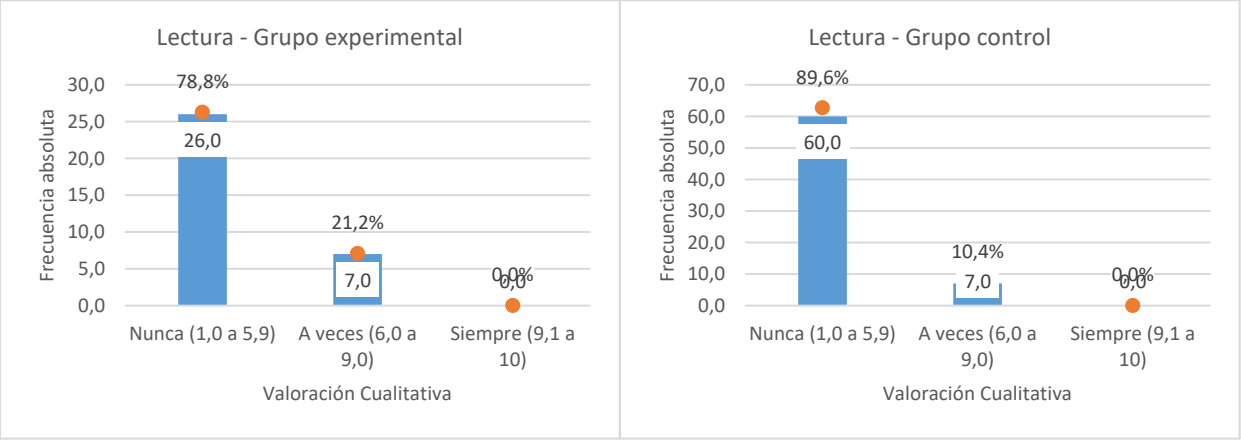
Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.1.1.7. Lectura total

En la habilidad lectora total, el 78.8% de los estudiantes del grupo experimental tienen el nivel más bajo de presencia de hábitos posturales, fluidez, reconocimiento y enfrentamiento de palabras desconocidas, uso de la voz y uso del contexto, mientras que el 21.2% algunas veces presentan estas habilidades (ver figura 8). Por su parte, en el grupo control el 89.6% de los estudiantes tienen bajas habilidades de lectura como las mencionadas y el 10.4% las tiene algunas veces. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control se observan debilidades en la lectura, pues ningún estudiante tiene un nivel alto en esta habilidad.

Figura 8.

Resultado pre test de la habilidad lectora, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de la lectura evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto que los estudiantes del grupo control, con 5.1 frente a 4.6 (ver tabla 9). Ambos grupos tienen un puntaje mínimo de 3.1 y máximo de 7. La desviación estándar indica que en el grupo control existe una leve mayor dispersión promedio de los datos. En esta habilidad los estudiantes experimentales y control están en un nivel bajo de desempeño y los primeros tienen algunas habilidades un poco más desarrolladas para leer de forma fluida y comprensiva.

Tabla 9.

Estadísticos descriptivos de la lectura en el pre test, grupo control y experimental.

Experimental		Control	
Media	5,1576	Media	4,6657
Mediana	5,5000	Mediana	4,7000
Varianza	0,867	Varianza	1,019
Desviación estándar	0,93107	Desviación estándar	1,00928
Mínimo	3,10	Mínimo	3,10
Máximo	7,00	Máximo	7,00
Rango	3,90	Rango	3,90
Rango intercuartil	1,55	Rango intercuartil	1,00
Asimetría	-,251	Asimetría	,538
Curtosis	-,557	Curtosis	-,018

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.1.1.8. Diferencia de medias en las habilidades lectoras

Para determinar si las medias de ambos grupos tienen diferencias significativas, se realizó primero una prueba de normalidad de la distribución de datos de las variables. En este caso, el estadístico Shapiro Wilk se utiliza cuando la muestra es menor que 50 observaciones, como el grupo experimental, y el estadístico Kolmogorov-Smirnov se utiliza con muestras mayores a 50

observaciones, como el grupo control. En la tabla 10 se puede observar que en todos grupos y componentes de la lectura no siguen una distribución normal, excepto por los datos de la lectura total en el grupo experimental que si tiene este tipo de distribución.

Tabla 10.

Pruebas de normalidad para las variables de las habilidades lectoras en el pre test.

Variable	Grupo	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			Interpretación
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
Fluidez	Experimental				0,882	33	0,002	No tiene distribución normal
	Control	0,191	67	,000				No tiene distribución normal
Rec.Pal	Experimental				0,896	33	0,004	No tiene distribución normal
	Control	0,260	67	,000				No tiene distribución normal
Enfr.Pal.Desc	Experimental				0,803	33	0,000	No tiene distribución normal
	Control	0,355	67	,000				No tiene distribución normal
Ut.Contexto	Experimental				0,786	33	0,000	No tiene distribución normal
	Control	0,258	67	,000				No tiene distribución normal
Uso.Voz	Experimental				0,894	33	0,004	No tiene distribución normal
	Control	0,230	67	,000				No tiene distribución normal
Hab.Post	Experimental				0,850	33	0,000	No tiene distribución normal
	Control	0,264	67	,000				No tiene distribución normal
Lectura	Experimental				0,963	33	0,318	Tiene distribución normal
	Control	0,128	67	,008				No tiene distribución normal

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Debido a estos resultados de las pruebas de normalidad, para los componentes de la lectura se utilizó el estadístico U de Mann-Whitney para validar la significancia de la diferencia de medias y en la lectura total, la prueba t de Student. En las tablas 11 y 12 se puede observar que en los p valor inferiores a 0.05 se acepta la hipótesis de que si existen diferencias de medias significativas. En este sentido, se identifica que hay diferencias significativas entre ambos grupos en la fluidez, utilización del contexto, uso de la voz y la lectura total. En estos componentes los

estudiantes experimentales presentan mejores habilidades lectoras antes de aplicar la metodología de aprendizaje basado en proyectos para construir una antología de cuentos.

Tabla 11.

Estadístico U de Mann-Whitney de diferencia de medias en los componentes de la lectura en el prestest, grupo control y experimental.

Estadísticos de prueba	Fluidez	Rec.Pal	Enfr.Pal.Desc	Ut.Contexto	Uso.Voz	Hab.Post
U de Mann-Whitney	735,500	850,500	976,000	850,500	800,000	965,500
W de Wilcoxon	3013,500	3128,500	3254,000	3128,500	3078,000	3243,500
Z	-2,770	-1,941	-1,038	-1,974	-2,308	-1,066
Sig. asintótica (bilateral)	,006	,052	,299	,048	,021	,287
Interpretación (p<0,05	Las diferencias de medias si son significativas	Las diferencias de medias NO son significativas	Las diferencias de medias NO son significativas	Las diferencias de medias si son significativas	Las diferencias de medias si son significativas	Las diferencias de medias NO son significativas

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Tabla 12.

Estadístico t de student de diferencia de medias en la lectura en el pre test, grupo control y experimental.

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	2,35	98	0,021	0,4919	0,20936	0,07644	0,90737
No se asumen varianzas iguales	2,415	68,616	0,018	0,4919	0,20365	0,08559	0,89822

Interpretación (p<0,05	Las diferencias de medias si son significativas

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.1.2. Escritura

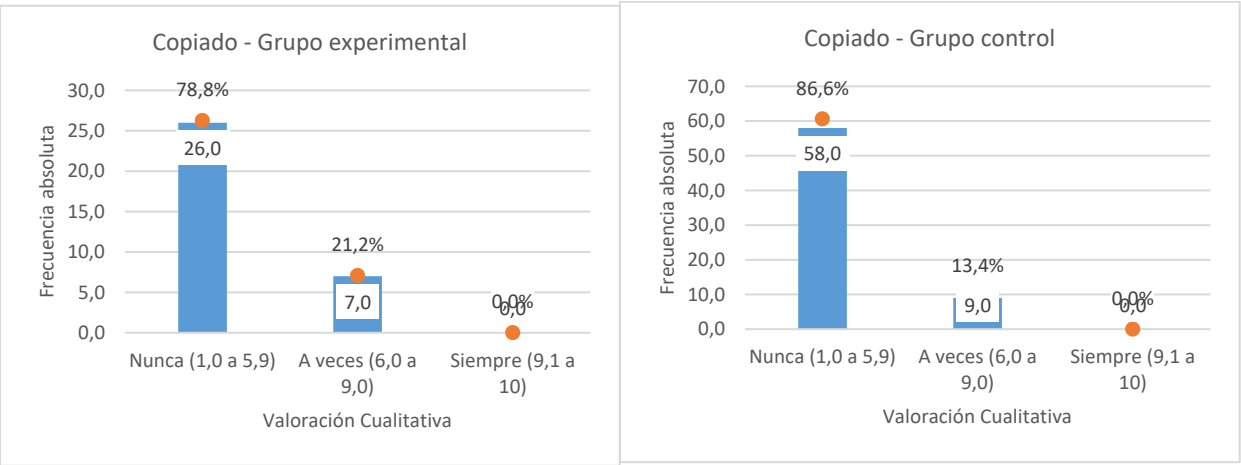
La escritura fue evaluada en componentes como el copiado, dictado y escritura espontánea de textos. A continuación, se describen los resultados descriptivos e inferenciales en estos componentes.

3.1.2.1. Copiado

En el copiado, el 78.8% de los estudiantes del grupo experimental nunca escriben respetando el renglón, de forma legible, con tamaño y ortografía adecuadas, mientras que el 21.2% a veces lo hacen (ver figura 9). Por su parte, en el grupo control el 86.6% de los estudiantes nunca copian adecuadamente un texto y el 13.4% lo hace algunas veces. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control se observan debilidades en la escritura copia, pues ningún estudiante tiene un nivel alto en este componente.

Figura 9.

Resultado pre test de la habilidad escritura en el componente de copiado, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto en el copiado de textos que los estudiantes del grupo control, con 4.9 frente a 4.7 (ver tabla 13). Ambos grupos tienen como puntaje mínimo 4 y máximo 6 y la desviación estándar indica que en el grupo experimental existe una leve mayor dispersión promedio de los datos, pero ambos grupos tienen datos muy cercanos a la media. En este componente los estudiantes experimentales y control están en un nivel bajo de desempeño y los primeros tienen algunas habilidades un poco más desarrolladas en la escritura de textos de manera copiada.

Tabla 13.

Estadísticos descriptivos del copiado en el pre test, grupo control y experimental.

Experimental		Control	
Media	4,9394	Media	4,7358
Mediana	4,6000	Mediana	4,6000
Varianza	0,511	Varianza	0,460

Desviación estándar	0,71499	Desviación estándar	0,67794
Mínimo	4,00	Mínimo	4,00
Máximo	6,00	Máximo	6,00
Rango	2,00	Rango	2,00
Rango intercuartil	0,70	Rango intercuartil	1,30
Asimetría	,227	Asimetría	,606
Curtosis	-1,198	Curtosis	-,748

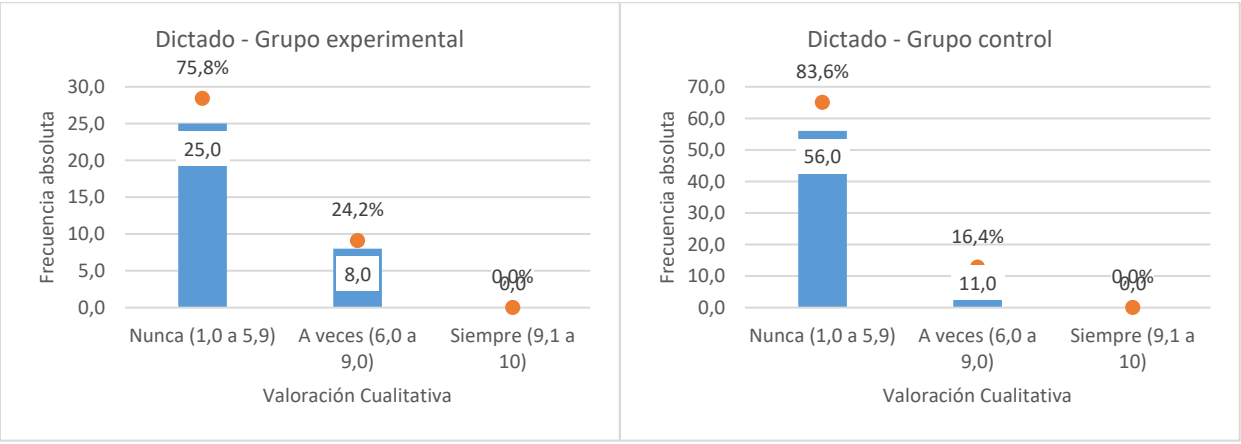
Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.1.2.2. Dictado

En el dictado, el 75.8% de los estudiantes del grupo experimental nunca escriben un dictado respetando reglas ortográficas, legible y con trazos precisos, mientras que el 24.2% a veces lo hacen (ver figura 10). Por su parte, en el grupo control el 83.6% de los estudiantes nunca escriben adecuadamente un dictado y el 16.4% lo hace algunas veces. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control se observan debilidades en la escritura de dictados, pues ningún estudiante tiene un nivel alto en este componente.

Figura 10.

Resultado pre test de la habilidad escritura en el componente de dictado, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto en el dictado de textos que los estudiantes del grupo control, con 5.09 frente a 4.76 (ver tabla 14). Ambos grupos tienen como puntaje mínimo 4 y máximo 6 y la desviación estándar indica que en el grupo control existe una leve mayor dispersión promedio de los datos, pero ambos grupos tienen datos muy cercanos a la media. En este componente los estudiantes experimentales y control están en un nivel bajo de desempeño y los primeros tienen algunas habilidades un poco más desarrolladas en la escritura de textos por medio del dictado.

Tabla 14.

Estadísticos descriptivos del dictado en el pre test, grupo control y experimental.

Experimental		**Control**	
Media	5,0909	Media	4,7612
Mediana	5,0000	Mediana	5,0000
Varianza	0,398	Varianza	0,518
Desviación estándar	0,63066	Desviación estándar	0,71963
Mínimo	4,00	Mínimo	4,00
Máximo	6,00	Máximo	6,00
Rango	2,00	Rango	2,00
Rango intercuartil	0,50	Rango intercuartil	1,00
Asimetría	-,066	Asimetría	,394
Curtosis	-,313	Curtosis	-,972

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

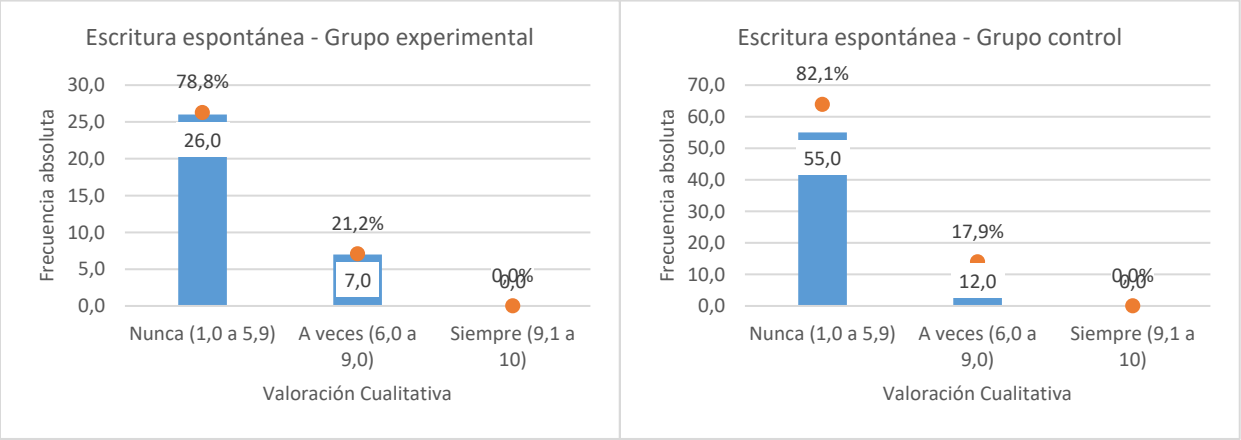
3.1.2.3. Escritura espontánea

En escritura espontánea, el 78.8% de los estudiantes del grupo experimental nunca presentan textos estructurados, corregidos y con ortografía, mientras que el 21.2% a veces lo hace (ver figura 11). Por su parte, en el grupo control el 82.1% de los estudiantes nunca escriben

adecuadamente de forma libre y el 17.9% lo hace algunas veces. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control se observan debilidades en la escritura espontánea, pues ningún estudiante tiene un nivel alto en este componente.

Figura 11.

Resultado pre test de la habilidad escritura en el componente de escritura espontánea, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio similar que los estudiantes del grupo control en la escritura espontánea, con 4.56 y 4.54 respectivamente (ver tabla 15). El grupo experimental tiene como puntaje mínimo 3.3 y máximo 6 y el grupo control tiene un puntaje mínimo 3.3 y máximo 7.3. La desviación estándar indica que en el grupo control existe una mayor dispersión promedio de los datos. En este componente los estudiantes experimentales y control están en un nivel bajo de desempeño y tienen similares habilidades en la escritura espontánea de textos.

Tabla 15.

Estadísticos descriptivos de la escritura espontánea en el pre test, grupo control y experimental.

Experimental	Control

Media	4,5697	Media	4,5463
Mediana	4,6000	Mediana	4,6000
Varianza	1,085	Varianza	1,244
Desviación estándar	1,04178	Desviación estándar	1,11536
Mínimo	3,30	Mínimo	3,30
Máximo	6,00	Máximo	7,30
Rango	2,70	Rango	4,00
Rango intercuartil	2,00	Rango intercuartil	2,00
Asimetría	-,003	Asimetría	,554
Curtosis	-1,405	Curtosis	-,238

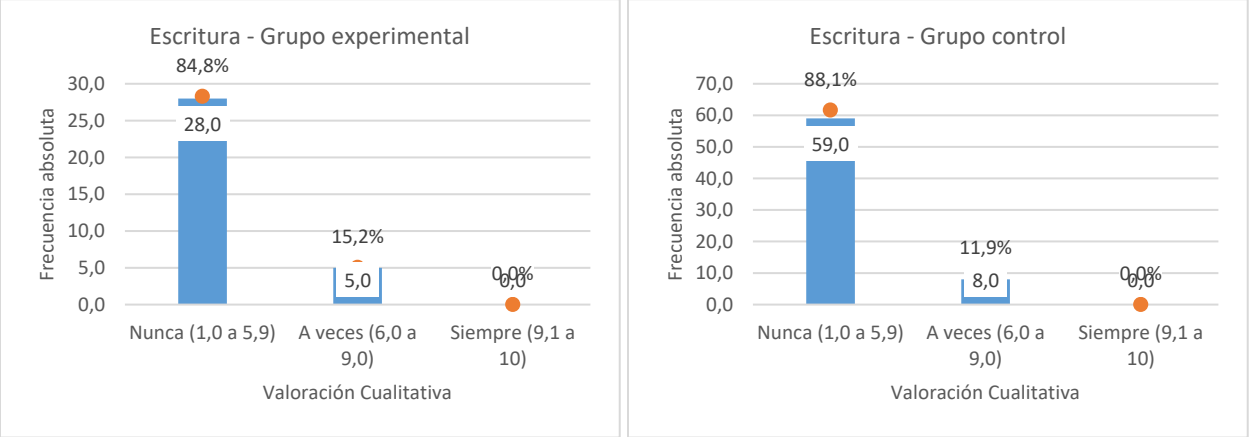
Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.1.2.4. Escritura total

En la habilidad escritora total, el 84.8% de los estudiantes del grupo experimental tienen el nivel más bajo de presencia de capacidad para escribir de manera copiada, en dictados y de forma espontánea, mientras que el 15.2% algunas veces presentan estas habilidades (ver figura 12). Por su parte, en el grupo control el 88.1% de los estudiantes tienen bajas habilidades de lectura como las mencionadas y el 11.9% las tiene algunas veces. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control se observan debilidades las escritura, pues ningún estudiante tiene un nivel alto en esta habilidad.

Figura 12.

Resultado pre test de la habilidad escritura, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio levemente más alto que los estudiantes del grupo control en la escritura total, con 4.8 y 4.6 respectivamente (ver tabla 16). El grupo experimental tiene como puntaje mínimo 4 y máximo 6 y el grupo control tiene un puntaje mínimo 4 y máximo 6.2. La desviación estándar indica que en el grupo control levemente tiene una mayor dispersión promedio de los datos. En este componente los estudiantes experimentales y control están en un nivel bajo de desempeño y tienen similares habilidades en la escritura de textos.

Tabla 16.

Estadísticos descriptivos de la escritura en el pre test, grupo control y experimental.

Experimental		**Control**	
Media	4,8667	Media	4,6866
Mediana	4,7000	Mediana	4,5000
Varianza	0,390	Varianza	0,461
Desviación estándar	0,62433	Desviación estándar	0,67933
Mínimo	4,00	Mínimo	4,00

Máximo	6,00	Máximo	6,20
Rango	2,00	Rango	2,20
Rango intercuartil	0,50	Rango intercuartil	0,80
Asimetría	,738	Asimetría	1,009
Curtosis	-,453	Curtosis	-,133

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.1.2.5. Diferencia de medias en las habilidades escritoras

Las pruebas de normalidad de los datos muestran que los componentes de la escritura y la escritura total no tienen una distribucion normal, puesto que el nivel de significancia en cada uno de los estadísticos, según corresponda, es inferior a 0.05, lo cual permite rechazar la hipótesis nula de que los datos siguen una distribución normal.

Tabla 17.

Pruebas de normalidad para las variables de las habilidades escritoras en el post test.

Variable	Grupo	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			Interpretación
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
Copiado	Experimental				0,866	33	0,001	No tiene distribución normal
	Control	0,251	67	,000				No tiene distribución normal
Dictado	Experimental				0,780	33	0,000	No tiene distribución normal
	Control	0,258	67	,000				No tiene distribución normal
Escr.Espont	Experimental				0,839	33	0,000	No tiene distribución normal
	Control	0,211	67	,000				No tiene distribución normal
Escritura	Experimental				0,871	33	0,001	No tiene distribución normal
	Control	0,220	67	,000				No tiene distribución normal

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Según estos resultados de la anormalidad de la distribución de los datos, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para verificar si existen o no diferencias significativas en las medias obtenidas por los grupos control y experimental. La tabla 18 muestra

que, en el copiado, escritura espontánea y escritura total no hay diferencias significativas entre los puntajes promedio del grupo control y experimental. Esto evidencia que ambos grupos están en igualdad de condiciones de aprendizaje frene a los componentes mencionados de la escritura, previo a la implementación de la metodología basada en proyectos para la construcción de una antología de cuentos sobre hábitos saludables.

Tabla 18.

Estadístico U de Mann-Whitney de diferencia de medias en las habilidades escritoras en el pre test, grupo control y experimental.

Estadísticos de prueba	**Copiado**	**Dictado**	**Escr.Espont**	**Escritura**
U de Mann-Whitney	925,000	821,500	1063,000	871,000
W de Wilcoxon	3203,000	3099,500	3341,000	3149,000
Z	-1,378	-2,268	-0,326	-1,742
Sig. asintótica (bilateral)	,168	,023	,745	,082
Interpretación (p<0,05	Las diferencias de medias NO son significativas	Las diferencias de medias si son significativas	Las diferencias de medias NO son significativas	Las diferencias de medias NO son significativas

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.1.3. Análisis cualitativo del aprendizaje de la lectoescritura

La información cualitativa recolectada en las entrevistas y grupos focales se procesó por medio de Atlas T.I. alrededor de las grandes categorías de enseñanza de la lectoescritura, dificultades, aprendizaje, propuestas de mejora y gustos lectoescritores. A continuación, se describen los hallazgos encontrados en el análisis de contenido realizado.

3.1.3.1. Enseñanza de la lectoescritura

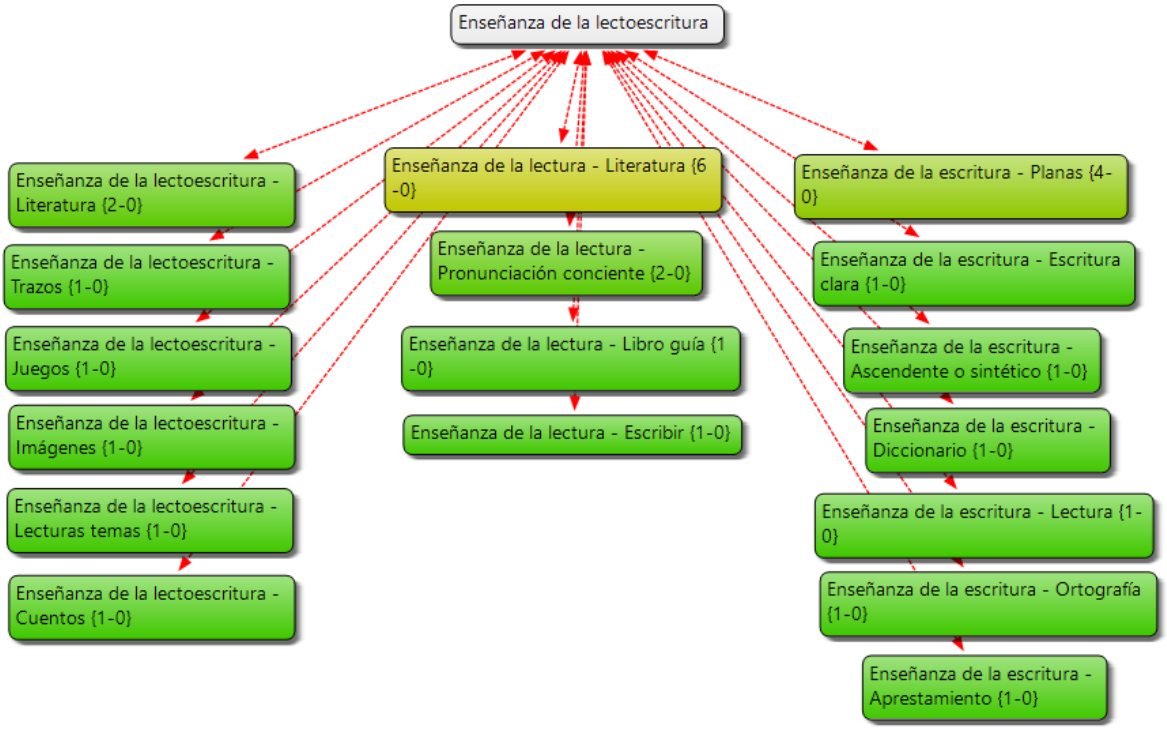
En la práctica educativa relacionada con la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, es evidente que los docentes utilizan diversas estrategias para impartir sus clases (ver figura 13).

Estas estrategias incluyen el uso de textos literarios como poemas, leyendas, trabalenguas, entre otros, así como enseñar trazos, emplear juegos, imágenes, cuentos y abordar temas de interés para los estudiantes. Esto se evidencia en la experiencia de una de las docentes entrevistadas:

> De acuerdo al tópico que se esté viendo, se utilizan estrategias como lectura de imágenes, creación de pequeños textos con base en éstas. Lectura de descripciones, jugar al veo-veo y luego escribir con su respectiva imagen la descripción hecha oralmente, simultáneamente lectura y escritura de trabalenguas, coplas, canciones, poesías (Docente 2, entrevista).

Figura 13.

Categorías de análisis de la enseñanza de la lectoescritura.



Nota. Elaborado por la autora con el apoyo de software Atlas Ti.

Los propios estudiantes confirman esta situación, afirmando que se les enseña a leer a través de textos literarios y a pronunciar mediante el uso de un libro guía o practicando la

escritura. Esto se evidencia en los siguientes comentarios cuando se les preguntó sobre esta temática:

> Haciendo actividades del libro guía (estudiante 2, grupo focal).
>
> Ir a la biblioteca y leer todos los días para aprender y pronuncias más rápido (estudiante 8, grupo focal).
>
> Practicar leyendo muchos cuentos o historias (estudiante 10, grupo focal).

En cuanto a la escritura, indican que se les enseña a través de ejercicios de escritura repetitiva, haciendo hincapié en la correcta formación de las letras y en la ortografía, aprendiendo primero las letras y luego las palabras, y practicando la lectura o el preaprendizaje.

> Actividades del libro y planas, pero con oraciones (estudiante 3, grupo focal).
>
> Pasar por los primeros grados para empezar con vocales y así, después palabras hasta llegar a comprender (estudiante 2, grupo focal).

Estas estrategias reflejan lo señalado por Cassany (2014), quien sostiene que la gramática, la sintaxis, el léxico y la fonética forman parte de las estrategias tradicionales de enseñanza de la lectoescritura, descuidando así la creación de entornos contextualizados que permitan desarrollar estas habilidades de manera significativa (Cunningham & Allington, 2016).

3.1.3.2. Aprendizaje lectoescritura

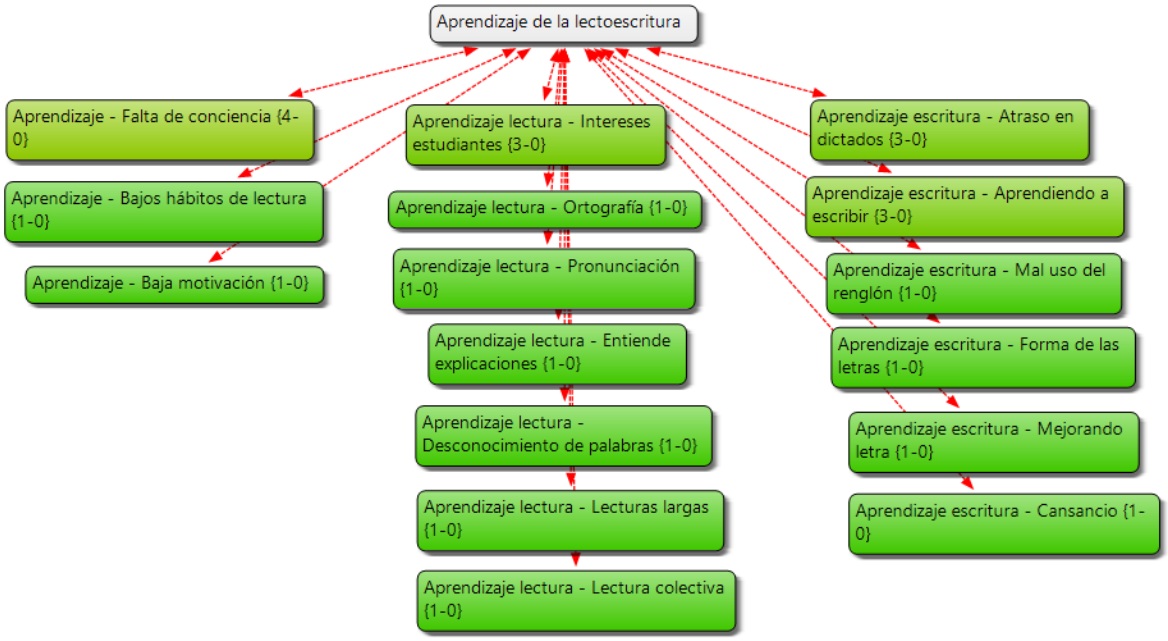
En relación al proceso de aprendizaje de la lectura, los profesores señalan que muchos estudiantes carecen de conciencia en cuanto a la comprensión y significado de lo que leen o escriben, así como de hábitos de estudio; además, muestran una baja motivación hacia estas actividades (ver figura 14). Esto se evidencia en los siguientes comentarios de los docentes:

> Las actividades extra clase, no son realizadas en forma consciente, es decir la hacen por entregar “algo” sin dar el verdadero significado a la actividad (Docente 1, entrevista).

en ocasiones no hay motivación por las pocas herramientas tecnológicas que se presentan en el aula y que a ellos les gusta (Docente 2, entrevista).

Figura 14.

Categorías de análisis del aprendizaje de la lectoescritura.



Nota. Elaborado por la autora con el apoyo de software Atlas Ti.

Por otro lado, los estudiantes expresan su agrado por la lectura debido a que los textos son de su interés, disfrutan leer en grupo y comprenden las explicaciones de los docentes, aunque enfrentan dificultades con la pronunciación, ortografía, desconocimiento de palabras y algunas lecturas les parecen extensas.

Si señora, yo estoy aprendiendo cuando trabajamos con más compañeros y leemos entre todos (Estudiante 2, grupo focal).

Me gustan más que todo, las lecturas de superhéroes (Estudiante 8, grupo focal).

Muchas veces a mí se me olvida que existen los puntos y sigo de largo (Estudiante 4, grupo focal).

En cuanto a la escritura, los estudiantes mencionan que están en proceso de aprendizaje y han logrado mejorar su caligrafía, pero experimentan retraso en los dictados, tienen dificultades para mantenerse en el renglón adecuado y se cansan físicamente. Esto se evidencia en los siguientes comentarios:

Si estoy aprendiendo porque estoy mejorando la letra (Estudiante 1, grupo focal).

Si estoy aprendiendo, pero a veces me quedo en lo que dictan (Estudiante 8, grupo focal).

Escribir mucho me cansa la mano (Estudiante 2, grupo focal)

3.1.3.1. Dificultades lectoescritura

Las experiencias de docentes y estudiantes confirman que las dificultades frecuentes en la lectura ha sido la omisión de signos de puntuación, dislexia, confusión de letras, falta de fluidez, bajos hábitos de estudio y pronunciación (ver figura 15). En los siguientes comentarios se evidencian algunas de estas dificultades:

En general se centra en la dislexia y la escasa o buena utilización de los signos de puntuación tanto al escribir como al leer (Docente 1, entrevista).

Al leer se me olvidan las pausas de los signos de puntuación (Estudiante 2, grupo focal).

Me demoro en leer, voy muy despacio (Estudiante 9, grupo focal)

Mientras tanto, en la escritura, las dificultades frecuentes son el atraso en la escritura de dictados, olvido de palabras, mal escritura de letras, errores al copiar del tablero, uso de signos de puntuación, separación de palabras y ortografía.

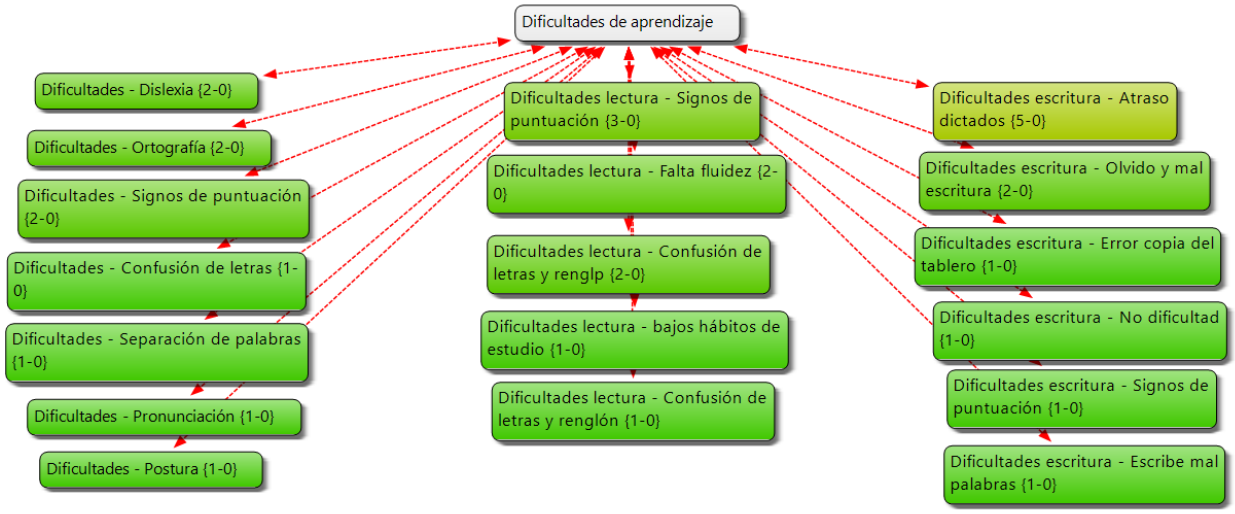
Es persistente el problema para la correcta utilización de los signos de puntuación (Docente 3, entrevista).

Me atraso cuando dictan rápido (Estudiante 3, grupo focal).

No escribo algunas letras y me quedan las palabras mal (Estudiante 6, grupo focal).

Figura 15.

Categorías de análisis de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura.



Nota. Elaborado por la autora con el apoyo de software Atlas Ti.

3.1.3.2. Gustos lectores y escritores

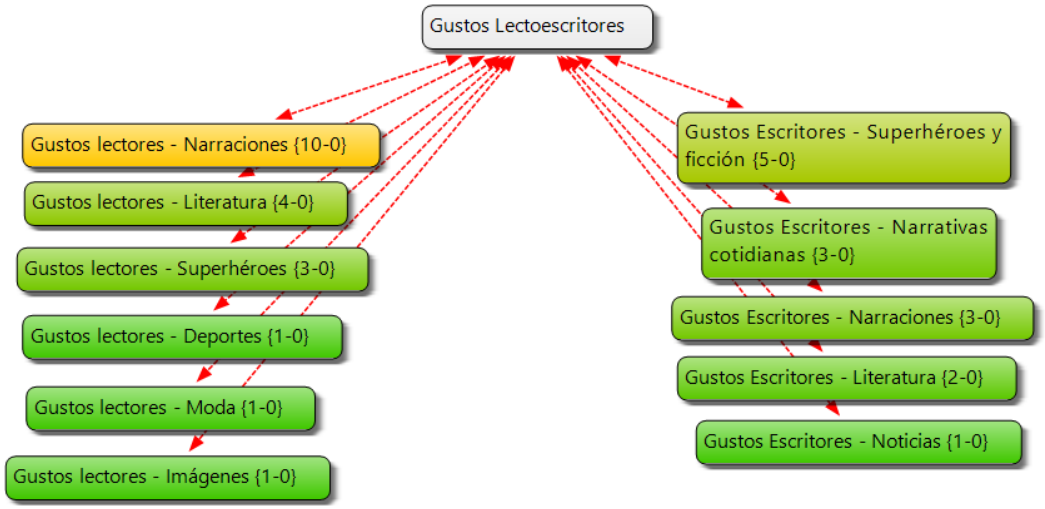
En cuanto a las preferencias en lectura y escritura, tanto estudiantes como docentes señalan que su gusto se inclina hacia temas relacionados principalmente con cuentos y narraciones (ver figura 16). Además, también se sienten atraídos por textos de literatura, historias de superhéroes, temáticas deportivas, personajes populares y textos acompañados de imágenes. Estos elementos se visualizan en los siguientes comentarios:

> Les gusta leer libros de moda como: Los Compas, libros de superhéroes y también los que tienen imágenes llamativas (Docente 2, entrevista).

> Les gusta leer libros de superhéroes, cuentos, fábulas e historietas (Docente 3, entrevista).

Figura 16.

Categorías de análisis de los gustos lectores y escritores.



Nota. Elaborado por la autora con el apoyo de software Atlas Ti.

En cuanto a la escritura, sus preferencias se centran en la creación de historias de superhéroes y ficción, seguidas de narrativas que reflejan situaciones cotidianas, cuentos, literatura y noticias. Esto se evidencia en los siguientes comentarios:

> Por lo general el gusto se enfoca por la escritura dirigida a superhéroes, ficción y narrativas con amigos, en el colegio o familiares (Docente 1, entrevista).
>
> Se presenta más dificultad en escribir, pero usualmente les gusta escribir sobre las historias personales de ellos (anécdotas, autobiografías, historia familiar) (Docente 2, entrevista)

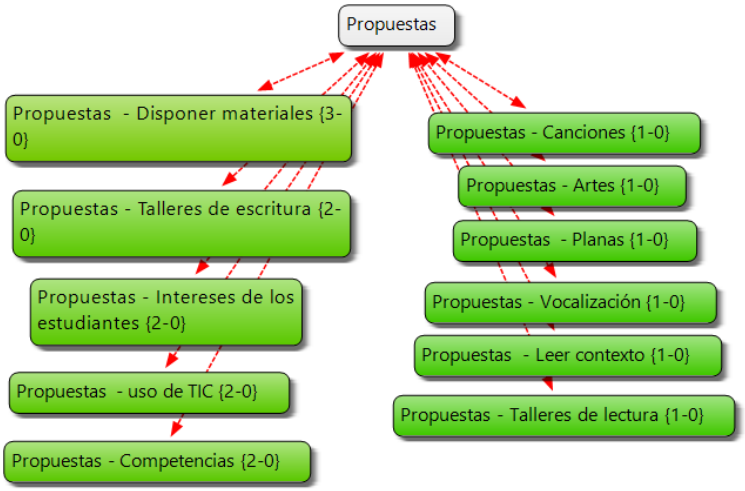
3.1.3.3. Propuestas

Tanto los profesores como los estudiantes han planteado diversas opciones para mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura. Estas propuestas se enfocan en tener una variedad de textos, libros y materiales disponibles en el aula, así como en realizar talleres de lectura y escritura (ver figura 17). También se sugiere seleccionar temas que se ajusten a los intereses de

los estudiantes, aprovechar las tecnologías digitales, organizar competencias, incorporar canciones, promover actividades artísticas, enseñar a comprender el contexto, reforzar con ejercicios de escritura repetitiva y hacer hincapié en la correcta vocalización al leer.

Figura 17.

Categorías de análisis de las propuestas de mejora para la enseñanza de la lectoescritura.



Nota. Elaborado por la autora con el apoyo de software Atlas Ti.

> Algunas de estas propuestas se pueden evidenciar en los siguientes comentarios:
>
> Orientar al estudiante como ser integral, siendo esencial empezar y mantener temas en lectura como en escritura acorde a gustos personales (deporte, comida, moda) (Docente 1, entrevista).
>
> Armar una biblioteca con muchos libros en donde puedan ir a leer en los tiempos libres o en el descanso (Estudiante 3, grupo focal).
>
> Talleres para hacer actividades de escritura (Estudiante 5, grupo focal).
>
> Hacer competencia de lectura (Estudiante 4, grupo focal).

Los resultados cualitativos muestran la necesidad de replantear enfoques y estrategias pedagógicas en la enseñanza de la lectoescritura, brindando un ambiente de aprendizaje

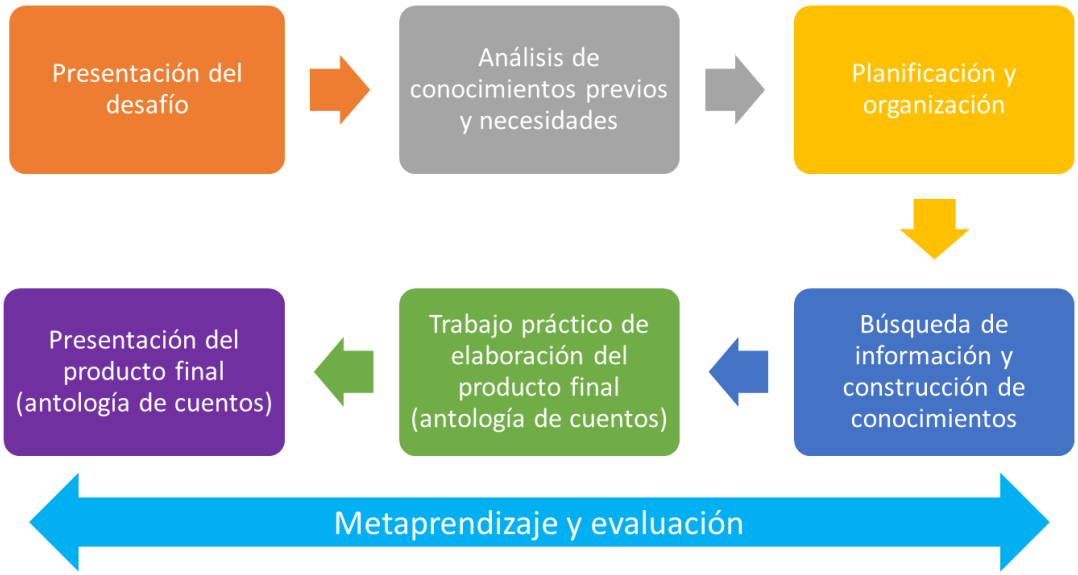
contextualizado y motivador, que fomente la comprensión, la expresión y el gusto por la lectura y la escritura.

3.2. Implementación de la metodología ABP para la elaboración de una antología de cuentos sobre hábitos saludables.

Dentro del enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se siguieron seis etapas de trabajo, detalladas en la figura 18, junto con un proceso continuo de reflexión sobre el aprendizaje y evaluación. El proceso se inició al presentar a los estudiantes el desafío de crear cuentos, y ellos aceptaron entusiastamente la idea de desarrollar historias relacionadas con hábitos saludables, con el objetivo de crear un compendio final. A continuación, la profesora llevó a cabo una indagación sobre los conocimientos previos de los estudiantes en la creación de cuentos y en hábitos saludables, así como sus fortalezas y debilidades en lectura y escritura.

Figura 18.

Fases del ABP seguidas para la construcción de la antología de cuentos y el fortalecimiento de las habilidades lectoescritoras.



Nota: Elaborado por la autora.

En función de estas necesidades identificadas, se organizaron grupos de trabajo para la elaboración de los cuentos, y se planificaron sesiones centradas en las características del cuento, los conceptos y temas relacionados con hábitos saludables, así como la ortografía y puntuación. Durante la implementación de estas sesiones, los estudiantes realizaron investigaciones y adquirieron conocimientos en torno a estas temáticas, construyendo así su propio aprendizaje (ver figura 19). Los planes de aula de las actividades implementadas se pueden observar en el apéndice K, cuyas temáticas se centraron en la estructura del cuento, hábitos saludables y no saludables, alimentación saludable, el cuerpo, y ortografía.

Figura 19.

Evidencias fotográficas de las sesiones de aprendizaje.

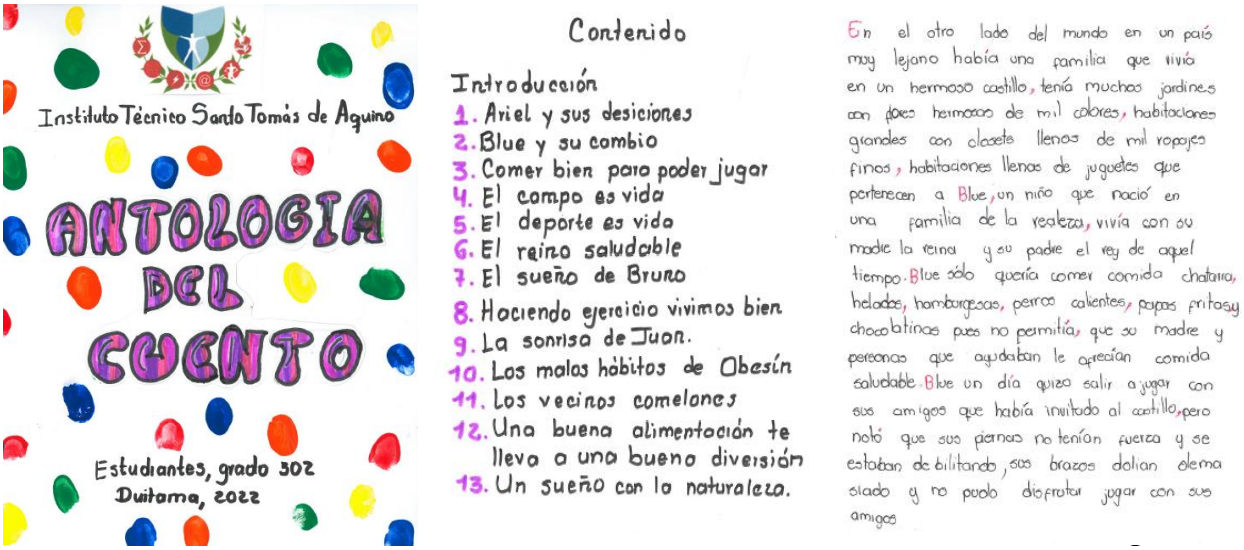


Nota. Evidencias tomadas por la investigadora.

Una vez concluidas las sesiones, los estudiantes se agruparon para llevar a cabo la tarea práctica de crear el producto final: una antología de cuentos. Se les proporcionó un espacio adecuado y materiales necesarios para que pudieran reunirse, dialogar y llegar a acuerdos en relación con los personajes, la temática central, la estructura del cuento, la selección de los hábitos saludables a tratar, la redacción de la narrativa, así como la revisión de la ortografía y la puntuación. En la fase final, los estudiantes presentaron y leyeron los 13 cuentos creados ante toda la clase y se realizó su compilación para construir la antología (ver figura 20). Posteriormente, se llevó a cabo una revisión conjunta por parte de todos los estudiantes y la profesora, y se compiló la antología final (ver apéndice L).

Figura 20.

Apartes de la antología de cuentos realizada por los estudiantes.



constante para aprender de los aciertos y errores de los demás, descubrir las mejores formas de aprendizaje, establecer criterios de calidad para los cuentos y realizar reflexiones que contribuyeron a evaluar y mejorar de manera formativa tanto la lectura como la escritura.

3.3. Evaluación de las habilidades lectoescritoras posterior a la implementación

3.3.1. Lectura

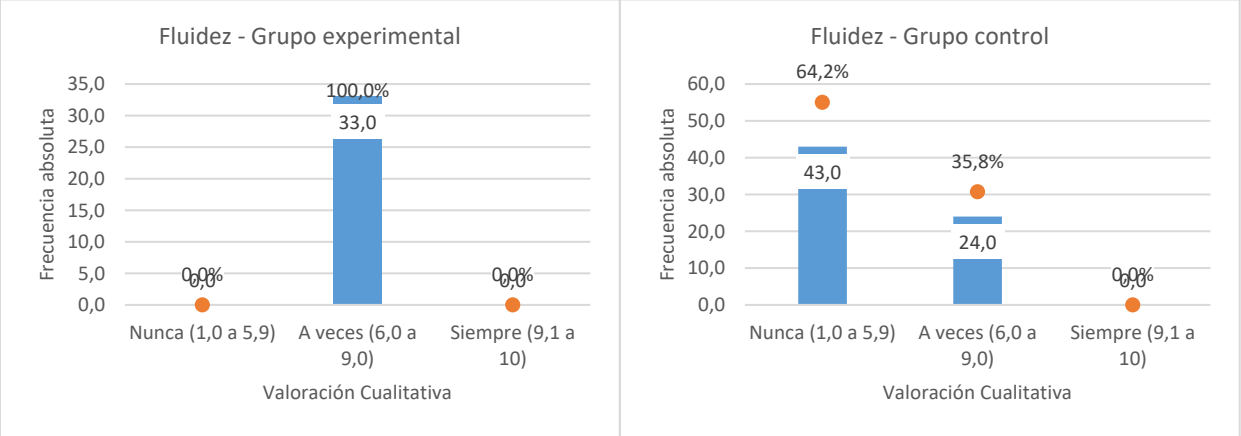
La lectura fue evaluada posterior a la implementación en los mismos componentes de fluidez, reconocimiento de palabras, enfrentamiento de palabras desconocidas, utilización del contexto, uso de la voz y hábitos posturales. A continuación, se describen los resultados descriptivos e inferenciales en estos aspectos.

3.3.1.1. Fluidez

En la fluidez, el 100% de los estudiantes del grupo experimental demostraron a veces leen sin interrupciones, continuidad y puntuación adecuada (ver figura 21). Por su parte, en el grupo control el 64.2% de los estudiantes nunca pueden hacer una lectura fluida sin movimientos interrumpidos y el 35.8% lo hacen algunas veces. En este componente se evidencia que el grupo experimental logra un nivel medio en la fluidez, mientras que en el grupo control todavía hay estudiantes en un nivel bajo.

Figura 21.

Resultado post test de la habilidad lectora en el componente de fluidez, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto en la fluidez que los estudiantes del grupo control, con 7.3 frente a 5.47 (ver tabla 19). En el grupo experimental hay un puntaje mínimo de 6.8 y máximo de 8.4, mientras que en el grupo control hay un puntaje mínimo de 3.6 y máximo 8.4. La desviación estándar muestra una menor dispersión de los datos respecto a la media en el grupo experimental. En este componente el grupo experimental se ubica en un nivel medio de desempeño promedio, pero los estudiantes control aún tienen un nivel bajo para leer de manera fluida.

Tabla 19.

Estadísticos descriptivos de la fluidez en el post test, grupo control y experimental.

Experimental		Control	
Media	7,3091	Media	5,4746
Mediana	6,8000	Mediana	5,2000
Varianza	0,393	Varianza	1,194
Desviación estándar	0,62668	Desviación estándar	1,09258
Mínimo	6,80	Mínimo	3,60
Máximo	8,40	Máximo	8,40
Rango	1,60	Rango	4,80
Rango intercuartil	0,80	Rango intercuartil	0,80
Asimetría	,762	Asimetría	,451
Curtosis	-,915	Curtosis	,474

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

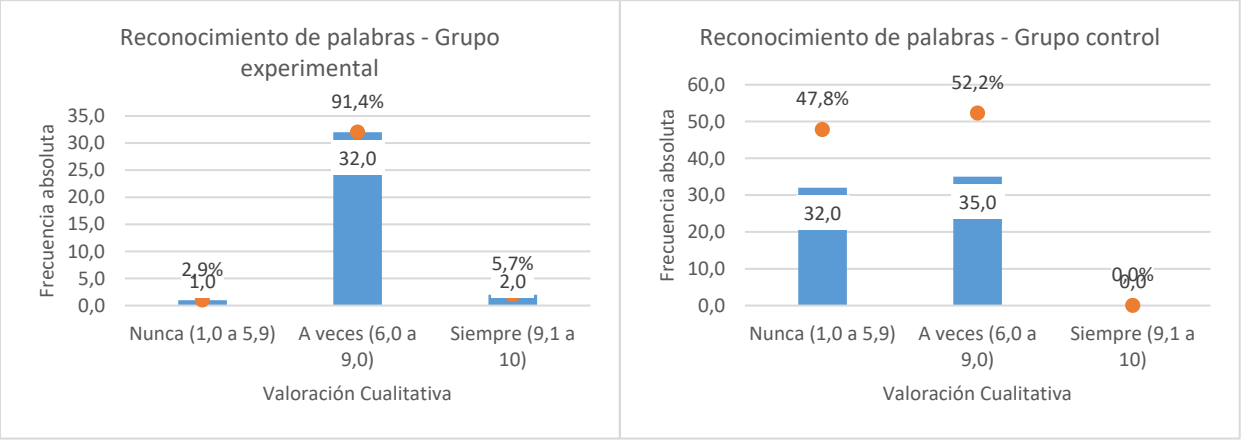
3.3.1.2. Reconocimiento de palabras

En el reconocimiento de palabras, el 91.4% de los estudiantes del grupo experimental a veces decodifican con facilidad las palabras desconocidas, las leen en orden y sin cambiarlas u omitirlas, mientras que el 5.7% a veces lo hace (ver figura 22). Por su parte, en el grupo control

el 52.2% de los estudiantes a veces pueden reconocer con facilidad las palabras desconocidas y el 47.8% nunca lo hace. En este componente se evidencia que el grupo experimental logra un nivel medio en el reconocimiento de palabras, mientras que en el grupo control casi la mitad de los estudiantes están en un nivel bajo.

Figura 22.

Resultado post test de la habilidad lectora en el componente de reconocimiento de palabras, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto en el reconocimiento de palabras que los estudiantes del grupo control, con 7.2 frente a 5.4 (ver tabla 20). En el grupo experimental hay un puntaje mínimo de 5.2 y máximo de 9.2, mientras que en el grupo control hay un puntaje mínimo de 2 y máximo 8.4. La desviación estándar muestra una menor dispersión de los datos respecto a la media en el grupo experimental. En este componente los estudiantes experimentales tienen un nivel medio de desempeño promedio, pero los estudiantes control demostraron un nivel bajo de reconocimiento de palabras en su proceso de lectura.

Tabla 20.

Estadísticos descriptivos del reconocimiento de palabras en el post test, grupo control y experimental.

Experimental		Control	
Media	7,2606	Media	5,4269
Mediana	7,6000	Mediana	6,0000
Varianza	0,521	Varianza	1,858
Desviación estándar	0,72195	Desviación estándar	1,36310
Mínimo	5,20	Mínimo	2,00
Máximo	9,20	Máximo	8,40
Rango	4,00	Rango	6,40
Rango intercuartil	0,80	Rango intercuartil	1,60
Asimetría	,439	Asimetría	-,289
Curtosis	3,247	Curtosis	,883

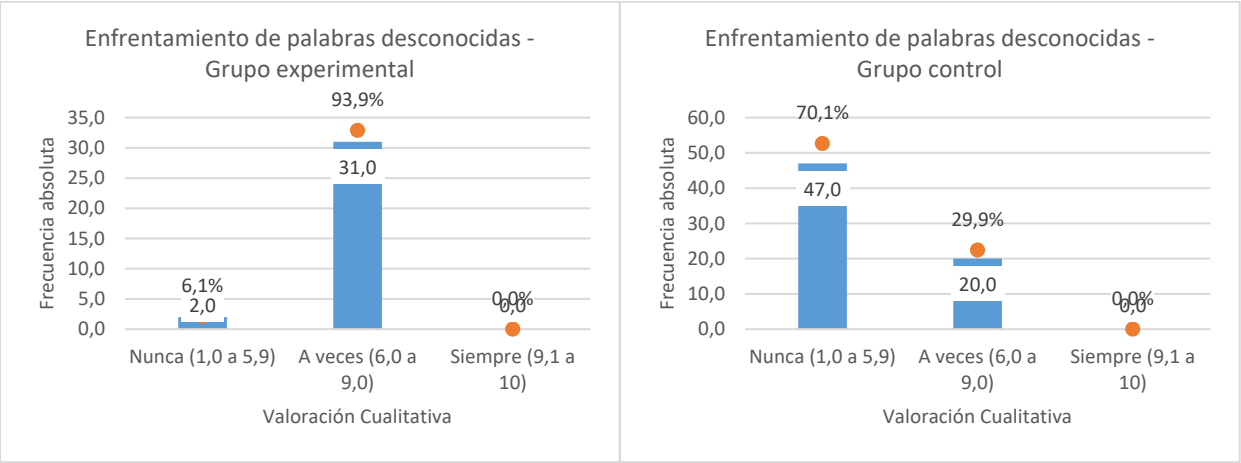
Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.3.1.3. Enfrentamiento de palabras desconocidas

En el enfrentamiento de palabras desconocidas, el 93.9% de los estudiantes del grupo experimental a veces leen palabras que no conocen sin deletrearlas, utilizan mal el sonido de sus letras o no reconocen claves estructurales para enfrentarlas, mientras que el 6.1% nunca lo hace (ver figura 23). Por su parte, en el grupo control el 70.1% de los estudiantes nunca puede reconocer con facilidad las palabras desconocidas y el 29.9% lo hace algunas veces. En este componente se evidencia que el grupo experimental logra un nivel medio en el enfrentamiento de palabras desconocidas, mientras que en el grupo control un poco más del 70% de los estudiantes están en un nivel bajo.

Figura 23.

Resultado post test de la habilidad lectora en el componente de enfrentamiento de palabras desconocidas, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto en el enfrentamiento de palabras desconocidas que los estudiantes del grupo control, con 7.01 frente a 4.85 (ver tabla 21). En el grupo experimental hay un puntaje mínimo de 5.2 y máximo de 8.4, mientras que en el grupo control hay un puntaje mínimo de 2 y máximo 6.8. La desviación estándar muestra una menor dispersión de los datos respecto a la media en el grupo experimental. En este componente los estudiantes experimentales demostraron un nivel medio de desempeño promedio, pero los estudiantes control mantienen un nivel bajo en sus habilidades para enfrentar palabras desconocidas en su proceso de lectura.

Tabla 21.

Estadísticos descriptivos del enfrentamiento de palabras desconocidas en el post test, grupo control y experimental.

Experimental		Control	
Media	7,0182	Media	4,8537
Mediana	6,8000	Mediana	5,2000
Varianza	0,411	Varianza	1,750
Desviación estándar	0,64102	Desviación estándar	1,32280
Mínimo	5,20	Mínimo	2,00
Máximo	8,40	Máximo	6,80
Rango	3,20	Rango	4,80
Rango intercuartil	0,80	Rango intercuartil	2,40
Asimetría	-,936	Asimetría	-,163
Curtosis	2,682	Curtosis	-,979

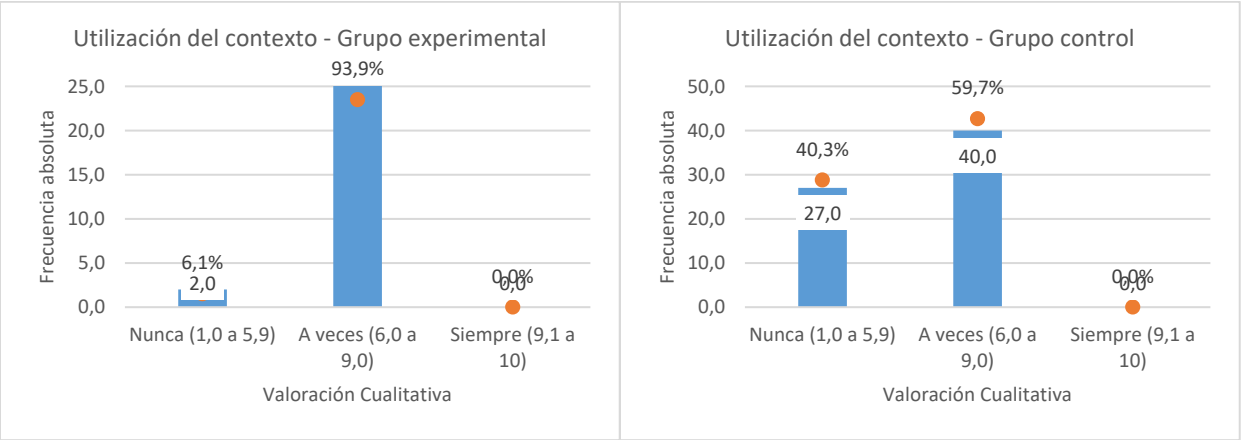
Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.3.1.4. Utilización del contexto

En la utilización del contexto, el 93.6% de los estudiantes del grupo experimental a veces usan su entorno para comprender el texto y reconocer el significado de palabras que no conoce, mientras que el 6.1% nunca lo hacen (ver figura 24). Por su parte, en el grupo control el 59.7% de los estudiantes a veces pueden utilizar el contexto para comprender la lectura de textos y el 40.3% nunca lo hacen. En este componente se evidencia que el grupo experimental logra un nivel medio en la utilización del contexto, mientras que en el grupo control casi la mitad de los estudiantes están en un nivel bajo.

Figura 24.

Resultado post test de la habilidad lectora en el componente de utilización del contexto, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto en la utilización del contexto que los estudiantes del grupo control, con 7.1 frente a 5.94 (ver tabla 22). En el grupo experimental hay un puntaje mínimo de 5 y máximo de 8, mientras que en el grupo control hay un puntaje mínimo de 3 y máximo 8. La desviación estándar muestra una menor dispersión de los datos respecto a la media en el grupo experimental. En este componente el grupo experimental tiene un nivel medio de desempeño promedio, mientras que los estudiantes del grupo control están en un nivel bajo para utilizar el contexto para mejorar los significados y comprensión en su proceso de lectura.

Tabla 22.

Estadísticos descriptivos de la utilización del contexto en el post test, grupo control y experimental.

Experimental		Control	
Media	7,1818	Media	5,9403
Mediana	8,0000	Mediana	6,0000

Varianza	1,153	Varianza	1,724
Desviación estándar	1,07397	Desviación estándar	1,31288
Mínimo	5,00	Mínimo	3,00
Máximo	8,00	Máximo	8,00
Rango	3,00	Rango	5,00
Rango intercuartil	2,00	Rango intercuartil	2,00
Asimetría	-,707	Asimetría	-,425
Curtosis	-1,212	Curtosis	-,657

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

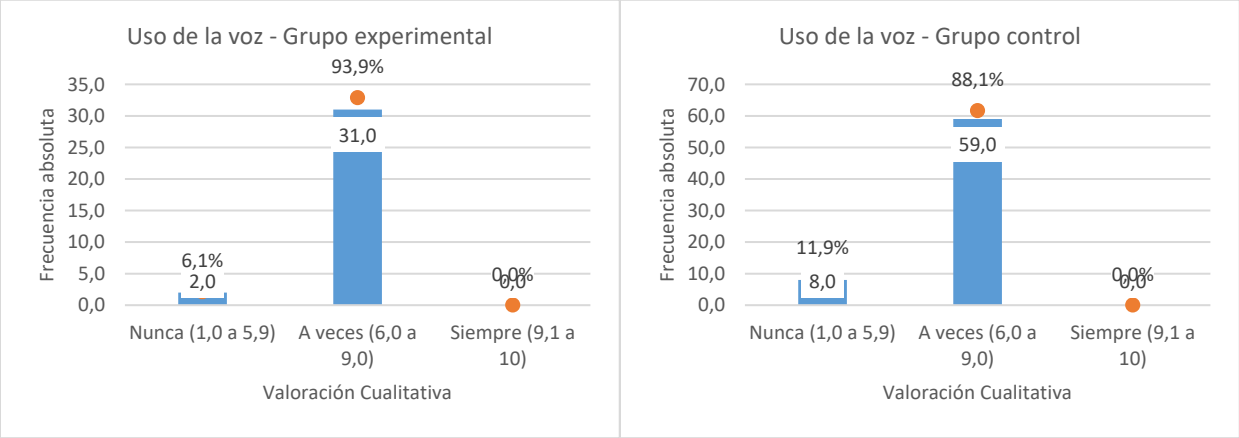
3.3.1.5. Uso de la voz

En el uso de la voz, el 93.9% de los estudiantes del grupo experimental a veces enuncian las palabras con claridad, de forma relajada, con volumen adecuado y sin muletillas, mientras que el 6.1% nunca lo hacen (ver figura 25). Por su parte, en el grupo control el 88.1% de los estudiantes a veces pueden usar la voz adecuadamente para leer y el 11.9% nunca lo hace. En este componente se evidencia que la mayoría del grupo experimental y control logra un nivel medio en el uso de la voz.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio levemente más alto en el uso de la voz que los estudiantes del grupo control, con 6.8 frente a 6.4 (ver tabla 23). En ambos grupos hay un puntaje mínimo de 5.3 y máximo de 8.7, mientras que la desviación estándar muestra una menor dispersión de los datos respecto a la media en el grupo control. En este componente ambos grupos se ubican en un nivel medio de desempeño promedio, pero los estudiantes experimentales demostraron habilidades levemente más desarrolladas para usar la voz en su proceso de lectura.

Figura 25.

Resultado post test de la habilidad lectora en el componente de uso de la voz, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Tabla 23.

Estadísticos descriptivos del uso de la voz en el post test, grupo control y experimental.

Experimental		Control	
Media	6,8758	Media	6,4448
Mediana	7,3000	Mediana	6,6000
Varianza	0,589	Varianza	0,471
Desviación estándar	0,76731	Desviación estándar	0,68651
Mínimo	5,30	Mínimo	5,30
Máximo	8,70	Máximo	8,70
Rango	3,40	Rango	3,40
Rango intercuartil	0,70	Rango intercuartil	0,60
Asimetría	,141	Asimetría	,854
Curtosis	,825	Curtosis	2,469

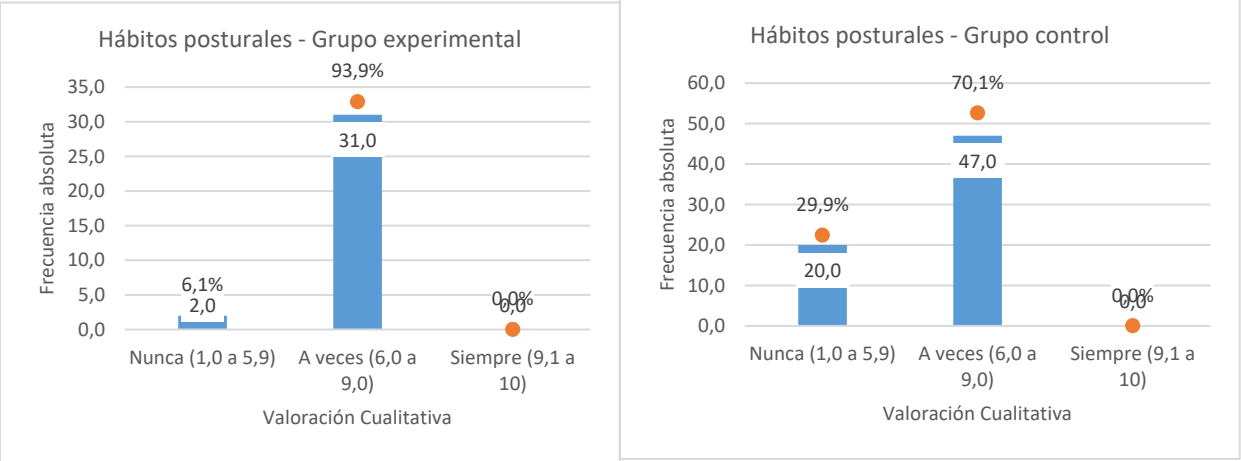
Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.3.1.6. Hábitos posturales

En los hábitos posturales, el 93.9% de los estudiantes del grupo experimental a veces manejan una distancia adecuada de su cabeza con el texto, lee sin necesidad de seguir la línea con el dedo y tiene relajación muscular, mientras que el 6.1% nunca lo hacen (ver figura 26). Por su parte, en el grupo control el 70.1% de los estudiantes a veces adoptan posturas corporales cómodas para leer y el 29.9% nunca lo hace. En este componente se evidencia que la mayoría grupo experimental logra un nivel medio en los hábitos posturales, mientras que en el grupo control el 70% tiene este nivel medio.

Figura 26.

Resultado post test de la habilidad lectora en el componente de hábitos posturales, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto que los estudiantes del grupo control en la postura corporal, con 7.06 frente a 5.63 (ver tabla 24). En el grupo experimental hay un puntaje mínimo de 5.2 y máximo de 8.4, mientras que en el grupo control hay un puntaje mínimo de 3.6 y máximo 6.8. La desviación estándar muestra una menor dispersión de los datos respecto

a la media en el grupo experimental. En este componente los estudiantes experimentales se ubican en un nivel medio de desempeño promedio, mientras que los estudiantes control tienen un nivel bajo en los hábitos posturales que tienen en su proceso de lectura.

Tabla 24.

Estadísticos descriptivos de los hábitos posturales en el post test, grupo control y experimental.

Experimental		Control	
Media	7,0667	Media	5,6358
Mediana	6,8000	Mediana	6,0000
Varianza	0,427	Varianza	0,819
Desviación estándar	0,65320	Desviación estándar	0,90515
Mínimo	5,20	Mínimo	3,60
Máximo	8,40	Máximo	6,80
Rango	3,20	Rango	3,20
Rango intercuartil	0,80	Rango intercuartil	0,80
Asimetría	-1,073	Asimetría	-1,361
Curtosis	2,616	Curtosis	,993

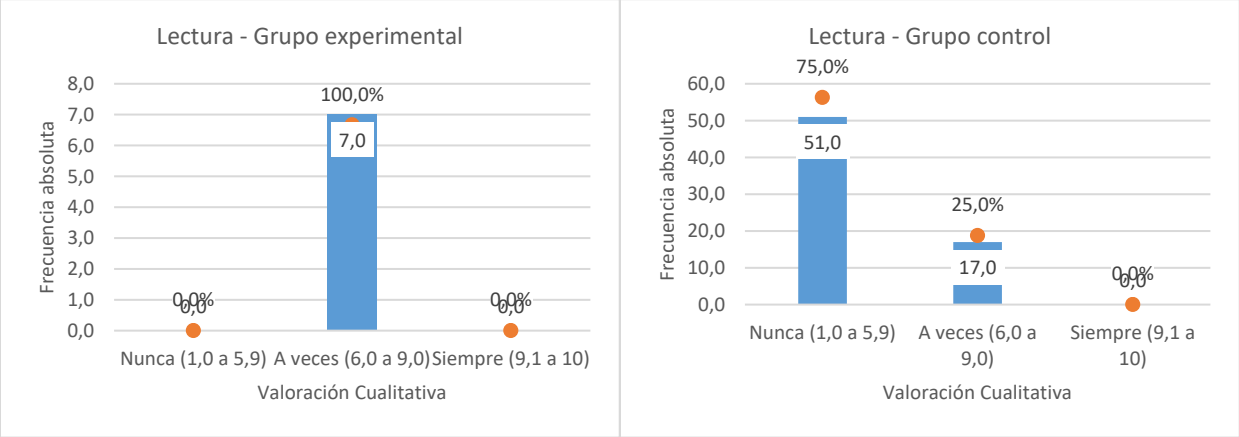
Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.3.1.7. Lectura total

En la habilidad lectora total, el 100% de los estudiantes del grupo experimental a veces tienen presencia de hábitos posturales, fluidez, reconocimiento y enfrentamiento de palabras desconocidas, uso de la voz y uso del contexto (ver figura 27). Por su parte, en el grupo control el 75% de los estudiantes tienen bajas habilidades de lectura como las mencionadas y el 25% las tiene algunas veces. En esta habilidad se evidencia que el grupo experimental logra un nivel medio en la lectura, mientras que en el grupo control el 75% de ellos está aún en un nivel bajo.

Figura 27.

Resultado post test de la habilidad lectora, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto que los estudiantes del grupo control en sus habilidades lectoras, con 7.1 frente a 5.6 (ver tabla 25). En el grupo experimental hay un puntaje mínimo de 6.3 y máximo de 8.1, mientras que en el grupo control hay un puntaje mínimo de 4 y máximo 7.6. La desviación estándar muestra una menor dispersión de los datos respecto a la media en el grupo experimental. En este componente los estudiantes experimentales se ubican en un nivel medio de desempeño promedio, mientras que los estudiantes control tienen un nivel bajo en sus habilidades escritoras.

Tabla 25.

Estadísticos descriptivos de la lectura en el post test, grupo control y experimental.

Experimental		**Control**	
Media	7,1273	Media	5,6299
Mediana	7,1000	Mediana	5,6000
Varianza	0,184	Varianza	0,539
Desviación estándar	0,42886	Desviación estándar	0,73402

Mínimo	6,30	Mínimo	4,00
Máximo	8,10	Máximo	7,60
Rango	1,80	Rango	3,60
Rango intercuartil	0,60	Rango intercuartil	0,70
Asimetría	-,207	Asimetría	,386
Curtosis	-,244	Curtosis	,705

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.3.1.8. Diferencia de medias en las habilidades lectoras

Las pruebas de normalidad de los datos muestran que, a excepcion del grupo experimental en la lectura total, los componentes de la lectura no tienen una distribucion normal, puesto que el nivel de significancia en cada uno de los estadísticos, según corresponda, es inferior a 0.05, lo cual permite rechazar la hipótesis nula de que los datos siguen una distribución normal (ver tabla 26).

Tabla 26.

Pruebas de normalidad para las variables de las habilidades lectoras en el post test.

Variable	Grupo	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			Interpretación
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
Fluidez	Experimental				0,735	33	0,000	No tiene distribución normal
	Control	0,241	67	0,000				No tiene distribución normal
Rec.Pal	Experimental				0,776	33	0,000	No tiene distribución normal
	Control	0,188	67	0,000				No tiene distribución normal
Enfr.Pal.Desc	Experimental				0,763	33	0,000	No tiene distribución normal
	Control	0,216	67	0,000				No tiene distribución normal
Ut.Contexto	Experimental				0,696	33	0,000	No tiene distribución normal
	Control	0,238	67	0,000				No tiene distribución normal
Uso.Voz	Experimental				0,880	33	0,002	No tiene distribución normal
	Control	0,306	67	0,000				No tiene distribución normal
Hab.Post	Experimental				0,770	33	0,000	No tiene distribución normal

	Control	0,358	67	0,000				No tiene distribución normal
Lectura	Experimental				0,959	33	0,241	Tiene distribución normal
	Control	0,118	67	0,022				No tiene distribución normal

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Dados estos resultados de la anormalidad de la distribución de los componentes de la lectura se utilizaron los estadísticos U de Mann-Whitney y t de Student para verificar si las diferencias de medias entre los grupos control y experimental fueron significativas. En las tablas 27 y 28, se puede evidenciar que el promedio que presentan los estudiantes experimentales en los componentes de la lectura y la lectura total, es significativamente mayor que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo control.

Tabla 27.

Estadístico U de Mann-Whitney de diferencia de medias en los componentes de la lectura en el post test, grupo control y experimental.

Estadísticos de prueba	**Fluidez**	**Rec.Pal**	**Enfr.Pal.Desc**	**Ut.Contexto**	**Uso.Voz**	**Hab.Post**
U de Mann-Whitney	186,000	207,000	156,000	515,500	696,500	156,000
W de Wilcoxon	2464,000	2485,000	2434,000	2793,500	2974,500	2434,000
Z	-6,917	-6,696	-7,134	-4,436	-3,182	-7,180
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,001	,000
Interpretación (p<0,05	Las diferencias de medias si son significativas	Las diferencias de medias si son significativas	Las diferencias de medias si son significativas	Las diferencias de medias si son significativas	Las diferencias de medias si son significativas	Las diferencias de medias si son significativas

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Tabla 28.

Estadístico t de student de diferencia de medias en la lectura en el post test, grupo control y experimental.

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	10,827	98	,000	1,49742	,13830	1,22296	1,77188
No se asumen varianzas iguales	12,833	95,036	,000	1,49742	,11668	1,26578	1,72907
Interpretación (p<0,05			Las diferencias de medias si son significativas				

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Estos resultados demuestran que la metodología de aprendizaje basado en proyectos, aplicada a la elaboración de una antología de cuentos sobre hábitos saludables, tiene una incidencia positiva en la mejora de las habilidades de lectura de los estudiantes de grado 3° objeto de estudio.

3.3.2. Escritura

La escritura fue evaluada en componentes como el copiado, dictado y escritura espontánea de textos. A continuación, se describen los resultados descriptivos e inferenciales en estos componentes.

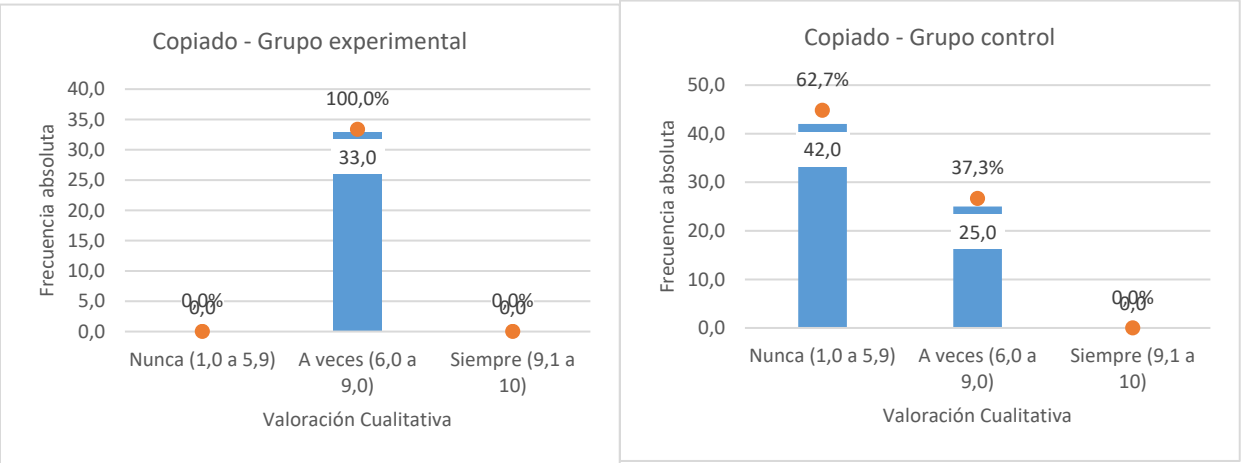
3.3.2.1. Copiado

En el copiado, el 100% de los estudiantes del grupo experimental a veces escriben respetando el renglón, de forma legible, con tamaño y ortografía adecuadas (ver figura 28). Por su parte, en el grupo control el 62.7% de los estudiantes nunca copian adecuadamente un texto y

el 37.3% lo hace algunas veces. En este componente se evidencia que el grupo experimental logra un nivel medio en la escritura copiada, mientras que en el grupo control más de la mitad de los estudiantes están en un nivel bajo.

Figura 28.

Resultado post test de la habilidad escritura en el componente de copiado, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto que los estudiantes del grupo control en el copiado de textos, con 7.7 frente a 5.5 (ver tabla 29). En el grupo experimental hay un puntaje mínimo de 7 y máximo de 8.5, mientras que en el grupo control hay un puntaje mínimo de 4 y máximo 7. La desviación estándar muestra una menor dispersión de los datos respecto a la media en el grupo experimental. En este componente los estudiantes experimentales se ubican en un nivel medio de desempeño promedio, mientras que los estudiantes control evidencian un nivel bajo en sus habilidades de copiar textos.

Tabla 29.

Estadísticos descriptivos del copiado en el post test, grupo control y experimental.

Experimental		Control	
Media	7,7697	Media	5,5776
Mediana	7,5000	Mediana	5,3000
Varianza	0,282	Varianza	0,516
Desviación estándar	0,53062	Desviación estándar	0,71812
Mínimo	7,00	Mínimo	4,00
Máximo	8,50	Máximo	7,00
Rango	1,50	Rango	3,00
Rango intercuartil	0,75	Rango intercuartil	0,70
Asimetría	,056	Asimetría	,652
Curtosis	-1,182	Curtosis	-,017

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.3.2.2. Dictado

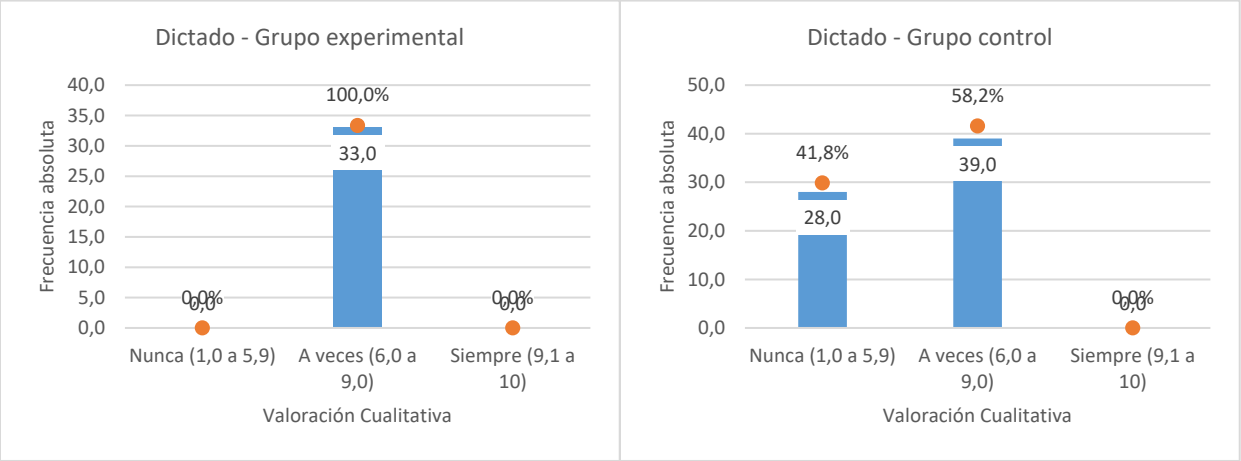
En el dictado, el 100% de los estudiantes del grupo experimental nunca escriben un dictado respetando reglas ortográficas, legible y con trazos precisos (ver figura 29). Por su parte, en el grupo control el 58.2% de los estudiantes a veces escriben adecuadamente un dictado y el 41.8% nunca lo hace. En este componente se evidencia que el grupo experimental logra un nivel medio en la escritura de dictados, mientras que en el grupo control casi la mitad de los estudiantes están en un nivel bajo.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto que los estudiantes del grupo control en el dictado de textos, con 7.7 frente a 5.5 (ver tabla 30). En el grupo experimental hay un puntaje mínimo de 6 y máximo de 8, mientras que en el grupo control hay un puntaje mínimo de 5 y máximo 8. La desviación estándar muestra una menor dispersión de los datos respecto a la media

en el grupo experimental. En este componente los estudiantes experimentales se ubican en un nivel medio de desempeño promedio, mientras que los estudiantes control evidencian un nivel bajo en sus habilidades de dictado de textos.

Figura 29.

Resultado post test de la habilidad escritura en el componente de dictado, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Tabla 30.

Estadísticos descriptivos del dictado en el post test, grupo control y experimental.

Experimental		Control	
Media	7,1515	Media	5,8507
Mediana	7,0000	Mediana	6,0000
Varianza	0,320	Varianza	0,796
Desviación estándar	0,56575	Desviación estándar	0,89195
Mínimo	6,00	Mínimo	5,00
Máximo	8,00	Máximo	8,00
Rango	2,00	Rango	3,00
Rango intercuartil	0,50	Rango intercuartil	1,00
Asimetría	,042	Asimetría	,830

Curtosis	,168	Curtosis	-,061

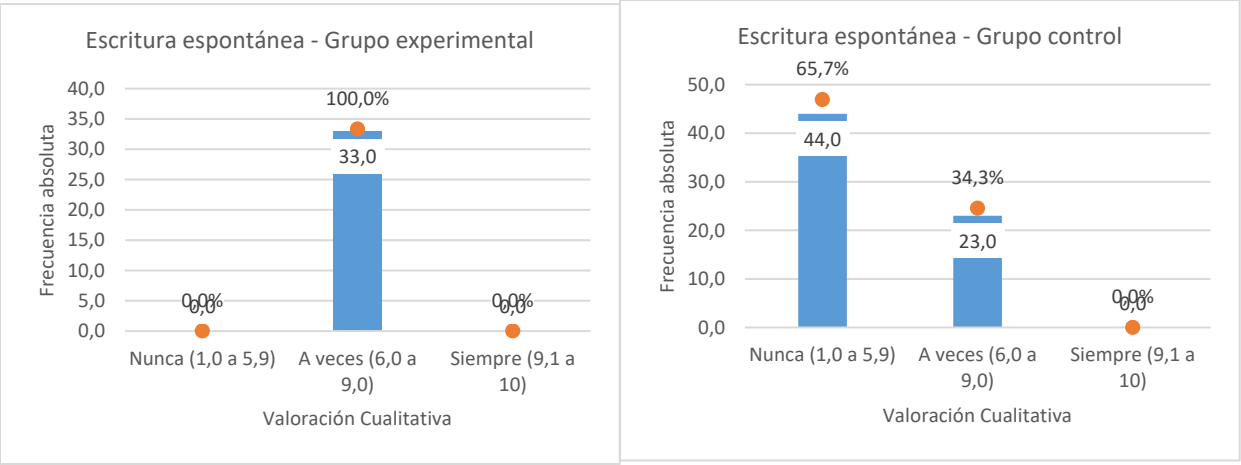
Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.3.2.3. Escritura espontánea

En escritura espontánea, el 100% de los estudiantes del grupo experimental nunca presentan textos estructurados, corregidos y con ortografía (ver figura 30). Por su parte, en el grupo control el 65.7% de los estudiantes nunca escriben adecuadamente de forma libre y el 34.3% lo hace algunas veces. En este componente se evidencia que el grupo experimental logra un nivel medio en la escritura espontánea, mientras que en el grupo control más de la mitad de los estudiantes están en un nivel bajo.

Figura 30.

Resultado post test de la habilidad escritura en el componente de escritura espontánea, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto que los estudiantes del grupo control en la escritura espontánea, con 7.1 frente a 5.6 (ver tabla 31). En el grupo experimental hay un puntaje mínimo de 6 y máximo de 8, mientras que en el grupo control hay un puntaje mínimo de

5 y máximo 8. La desviación estándar muestra una menor dispersión de los datos respecto a la media en el grupo experimental. En este componente los estudiantes experimentales se ubican en un nivel medio de desempeño promedio, mientras que los estudiantes control evidencian un nivel bajo en sus habilidades escritura de textos de forma libre.

Tabla 31.

Estadísticos descriptivos de la escritura espontánea en el post test, grupo control y experimental.

Experimental		Control	
Media	7,1424	Media	5,6194
Mediana	7,3000	Mediana	5,3000
Varianza	0,925	Varianza	1,406
Desviación estándar	0,96178	Desviación estándar	1,18555
Mínimo	6,00	Mínimo	4,60
Máximo	8,60	Máximo	8,60
Rango	2,60	Rango	4,00
Rango intercuartil	1,30	Rango intercuartil	1,40
Asimetría	,199	Asimetría	1,314
Curtosis	-1,085	Curtosis	,864

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

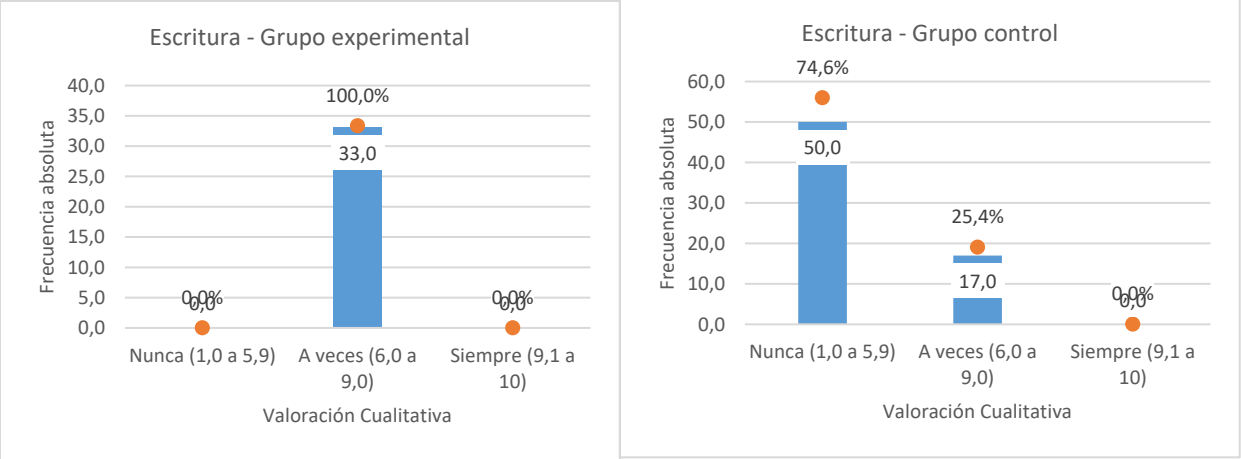
3.3.2.4. Escritura total

En la habilidad escritora total, el 100% de los estudiantes del grupo experimental tienen el nivel más bajo de presencia de capacidad para escribir de manera copiada, en dictados y de forma espontánea (ver figura 31). Por su parte, en el grupo control el 74.6% de los estudiantes tienen bajas habilidades de lectura como las mencionadas y el 25.4% las tiene algunas veces. En esta habilidad se evidencia que el grupo experimental logra un nivel medio en la escritura, mientras que en el grupo control cerca del 75% de los estudiantes están en un nivel bajo.

Los estadísticos descriptivos de este componente evidencian que los estudiantes del grupo experimental tienen un puntaje promedio más alto que los estudiantes del grupo control en la escritura total, con 7.3 frente a 5.6 (ver tabla 32). En el grupo experimental hay un puntaje mínimo de 6.5 y máximo de 8.4, mientras que en el grupo control hay un puntaje mínimo de 4.7 y máximo 7.5. La desviación estándar muestra una menor dispersión de los datos respecto a la media en el grupo experimental. En este componente los estudiantes experimentales se ubican en un nivel medio de desempeño promedio, mientras que los estudiantes control evidencian un nivel bajo en sus habilidades escritoras.

Figura 31.

Resultado post test de la habilidad escritura, grupo control y experimental.



Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Tabla 32.

Estadísticos descriptivos de la escritura en el post test, grupo control y experimental.

Experimental		Control	
Media	7,3636	Media	5,6806
Mediana	7,3000	Mediana	5,5000
Varianza	0,295	Varianza	0,485
Desviación estándar	0,54303	Desviación estándar	0,69636

Mínimo	6,50	Mínimo	4,70
Máximo	8,40	Máximo	7,50
Rango	1,90	Rango	2,80
Rango intercuartil	0,40	Rango intercuartil	0,80
Asimetría	,842	Asimetría	,986
Curtosis	-,033	Curtosis	,240

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

3.3.2.5. Diferencia de medias en las habilidades escritoras

Las pruebas de normalidad de los datos muestran que los componentes de la escritura no tienen una distribucion normal, puesto que el nivel de significancia en cada uno de los estadísticos, según corresponda, es inferior a 0.05, lo cual permite rechazar la hipótesis nula de que los datos siguen una distribución normal (ver tabla 33).

Tabla 33.

Pruebas de normalidad para las variables de las habilidades escritoras en el post test.

Variable	Grupo	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			Interpretación
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
Copiado	Experimental				0,873	33	0,001	No tiene distribución normal
	Control	0,277	67	0,000				No tiene distribución normal
Dictado	Experimental				0,735	33	0,000	No tiene distribución normal
	Control	0,248	67	0,000				No tiene distribución normal
Escr.Espont	Experimental				0,807	33	0,000	No tiene distribución normal
	Control	0,263	67	0,000				No tiene distribución normal
Escritura	Experimental				0,860	33	0,001	No tiene distribución normal
	Control	0,214	67	0,000				No tiene distribución normal

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Dados estos resultados de la anormalidad de la distribución de los componentes de la escritura se utilizó el estadístico U de Mann-Whitney para verificar si las diferencias de medias entre los grupos control y experimental fueron significativas. En la tabla 34, se puede evidenciar

que el promedio que presentan los estudiantes experimentales en los componentes de la escritura y la escritura total, es significativamente mayor que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo control.

Tabla 34.

Estadístico Mann-Whitney de diferencia de medias en las habilidades escritoras en el post test, grupo control y experimental.

Estadísticos de prueba	**Copiado**	**Dictado**	**Escr.Espont**	**Escritura**
U de Mann-Whitney	27,000	293,500	337,500	103,000
W de Wilcoxon	2305,000	2571,500	2615,500	2381,000
Z	-8,027	-6,200	-5,760	-7,367
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000	,000
Interpretación (p<0,05	Las diferencias de medias si son significativas	Las diferencias de medias si son significativas	Las diferencias de medias si son significativas	Las diferencias de medias si son significativas

Nota. Cálculos realizados en SPSS.

Estos resultados demuestran que la metodología de aprendizaje basado en proyectos, aplicada a la elaboración de una antología de cuentos sobre hábitos saludables, tiene una incidencia positiva en la mejora de las habilidades de escritura de los estudiantes de grado 3° objeto de estudio.

3.3.1. Análisis cualitativo del aprendizaje de la lectoescritura

La información cualitativa recolectada en el grupo focal final se procesó por medio de Atlas T.I. alrededor de las grandes categorías de enseñanza de la lectoescritura, dificultades, aprendizaje y propuestas de mejora. A continuación, se describen los hallazgos encontrados en el análisis de contenido realizado.

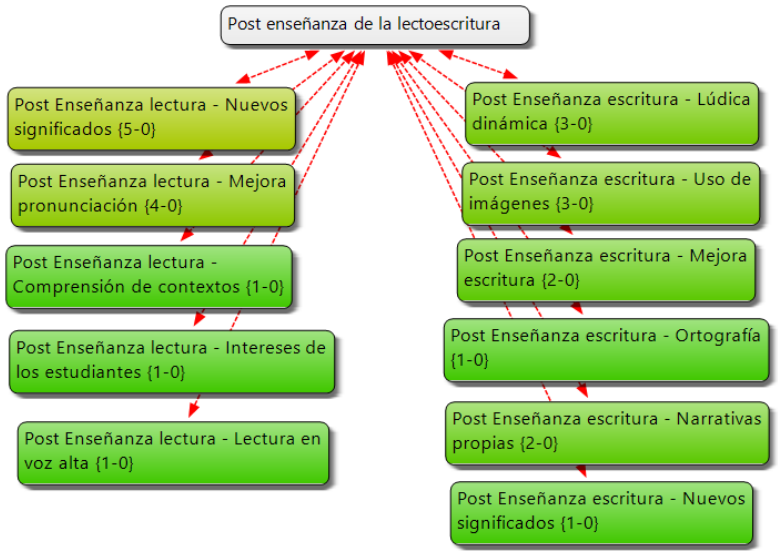
3.3.1.1. Enseñanza de la lectoescritura

En base a las experiencias de los estudiantes tras la finalización de las actividades, se pudo constatar que en la enseñanza de la lectura experimentaron un mayor entendimiento de los significados y conceptos, mejoraron su habilidad de pronunciación, desarrollaron una comprensión más sólida del contexto, se abordaron temas de su interés y disfrutaron de la lectura en voz alta junto a sus compañeros (ver figura 32). Esto se puede evidenciar en los siguientes comentarios:

> Me gustó la actividad sobre las palabras asignadas referentes a los hábitos saludables, porque aprendí nuevos significados (Estudiante 1, grupo focal 1)
>
> La lectura espontánea me gusto porque, nos ayuda a entender palabras que no podemos pronunciar bien, y el vocabulario también. Cada compañerito llevaba lecturas de los temas que más nos gusta (Estudiante 3, grupo focal).
>
> Con la lectura de cuentos inventados, aprendemos a entender mejor, pronunciar nuevas palabras y entonar la voz y saber sobre otros países y conocer nuevas historias (Estudiante 7, grupo focal).

Figura 32.

Categorías de análisis de la enseñanza de la lectoescritura.



Nota. Elaborado por la autora con el apoyo de software Atlas Ti.

En cuanto a la escritura, manifestaron su gusto por las actividades lúdicas, el uso de imágenes como punto de partida para la escritura, observaron mejoras en su escritura y ortografía, adquirieron nuevos significados y se sintieron motivados al redactar sus propias narrativas. Esto se puede evidenciar en los siguientes comentarios:

> Me gustó escribir historias con dibujos presentados en una cartulina (Estudiante 10, grupo focal).
>
> A mí me gustó mucho cuando se hizo la actividad de seguir paso a paso figuras de origami (Estudiante 8, grupo focal).
>
> Me gustó los ejercicios de lectura porque nos ayuda a entender nuevas palabras y de paso escribir mucho mejor (Estudiante 4, grupo focal).

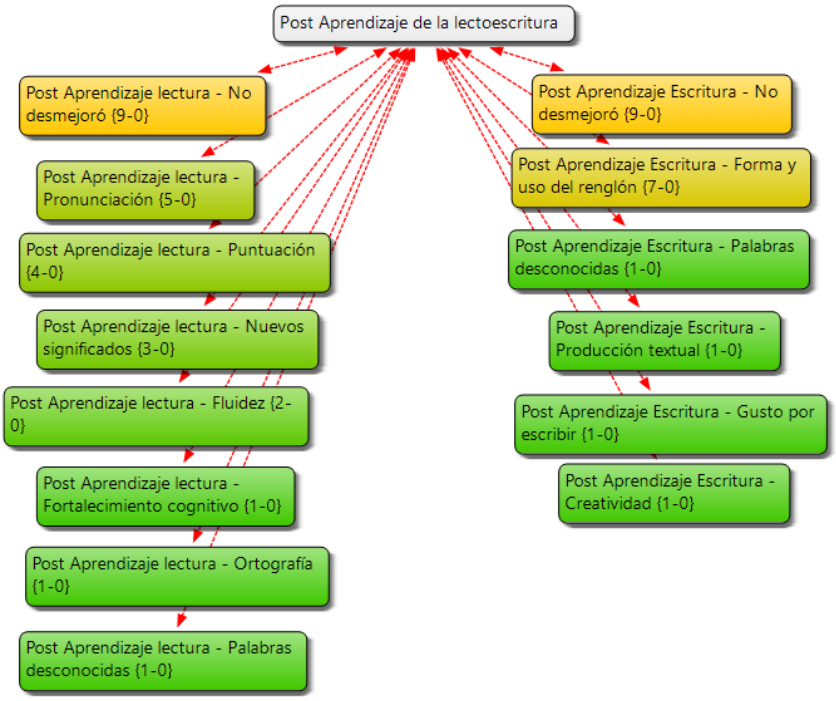
3.3.1.2. Aprendizaje lectoescritura

En relación al aprendizaje de estas habilidades, la mayoría de los estudiantes afirmó que experimentaron mejoras en su habilidad lectora, incluyendo la pronunciación, la adquisición de nuevos significados, el aumento de fluidez, el fortalecimiento cognitivo, una mejora en la ortografía y el conocimiento de palabras previamente desconocidas (ver figura 33). Algunos comentarios que evidencian esto, son los siguientes:

> Me gustó porque yo aprendí nuevas cosas y nuevas palabras, a conocer del mundo (Estudiante 10, grupo focal).
>
> Aprendí a saber en dónde van los signos de puntuación, aprender a pronuncias bien las palabras (Estudiante 4, grupo focal).
>
> Aprendí a saber en dónde se deben hacer las pausas en comas y puntos (Estudiante 3, grupo focal).

Figura 33.

Categorías de análisis del aprendizaje de la lectoescritura.



Nota. Elaborado por la autora con el apoyo de software Atlas Ti.

En cuanto a la escritura, también destacaron en su mayoría mejoras, especialmente en la forma de las letras, el uso adecuado del espacio en el papel, la adquisición de nuevas palabras, el gusto por la escritura y la expresión de su creatividad. Algunos comentarios que evidencian esto son:

> Escribo más bonito y con palabras nuevas (Estudiante 3, grupo focal).
>
> Mejoré mucho, mis amigos ya me entienden lo que les escribo (Estudiante 7, grupo focal).
>
> Me gusta escribir más (Estudiante 9, grupo focal).

3.3.1.3. Dificultades lectoescritura

Pese a avances descritos anteriormente, persisten algunas dificultades en algunos estudiantes. Mientras algunos afirmaron no tener debilidades en estas habilidades, otros mencionaron dificultades para comprender y pronunciar palabras desconocidas, falta de fluidez, dificultad en la acentuación de palabras, necesidad de mejorar la lectura en voz alta y la correcta aplicación de los signos de puntuación (ver figura 34). Algunos de estos problemas se puede evidenciar en los siguientes comentarios.

Tengo un poquito de dificultas al leer palabras desconocidas (Estudiante 1, grupo focal).

Cuando hay nuevo vocabulario me toca despacio (Estudiante 6, grupo focal)

No se me entiende muy bien porque a veces hablo muy pasito (Estudiante 5, grupo focal).

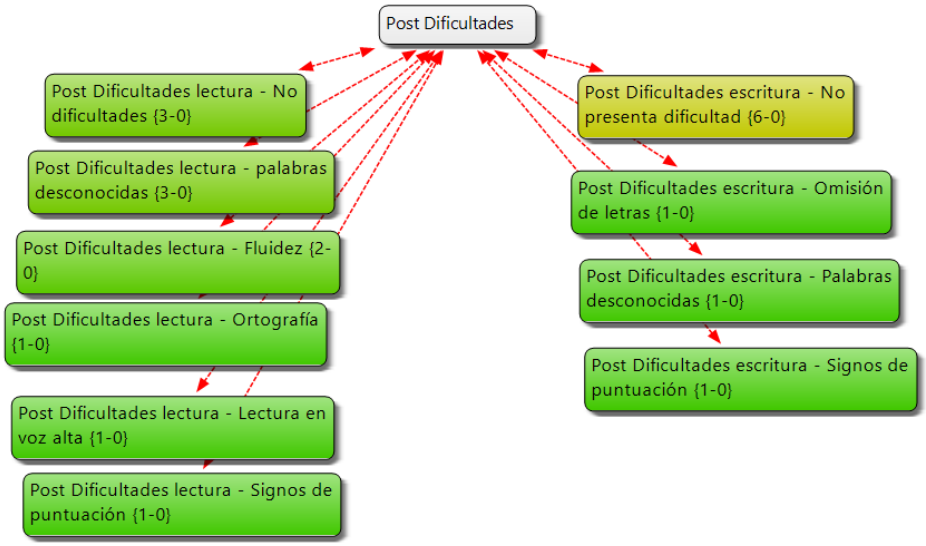
En la escritura, la mayoría indicó no tener dificultades, pero algunos mencionaron que aún omiten letras al escribir, les resulta desafiante redactar palabras desconocidas y siguen presentando debilidades en el uso adecuado de los signos de puntuación. Esto se puede evidenciar en los siguientes comentarios:

Se me olvida escribir puntos y comas (Estudiante 1, grupo focal).

A veces me como las letras (Estudiante 2, grupo focal).

Figura 34.

Categorías de análisis de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura.



Nota. Elaborado por la autora con el apoyo de software Atlas Ti.

3.3.1.4. Propuestas

Por último, los estudiantes propusieron estrategias alternativas de enseñanza para el futuro. En relación a la lectura, sugirieron la creación de espacios dedicados a la lectura, ya sea en días específicos o en sesiones específicas, la disponibilidad de materiales de lectura y la realización de juegos relacionados.

Que haya un día solamente para lectura (Estudiante 6, grupo focal).

Pones cuentos e historietas en los salones para poder leerlos (Estudiante 1, grupo focal).

En cuanto a la escritura, propusieron contar con materiales de escritura en el aula, la incorporación de juegos, el uso del dibujo y el arte como herramientas, la creación de historias y la implementación de sesiones dedicadas a la escritura. Algunos comentarios referentes a estas propuestas son los siguientes:

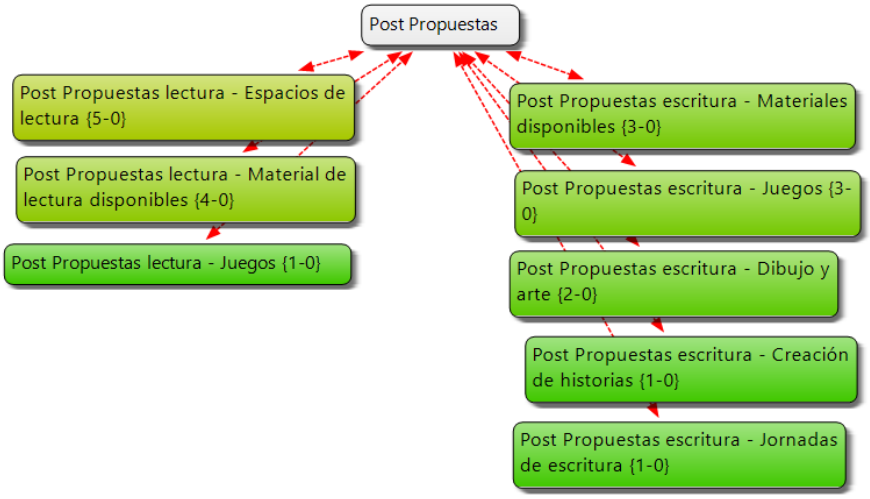
Que los profes pongan a todos los niños, materiales para poder escribir cuentos en tiempo libre (Estudiante 1, grupo focal).

Un juego didáctico, por ejemplo, en un sobre diferentes palabras y sacar al azar, una para de ahí crear un cuento (Estudiante 8, grupo focal).

Tener un cuaderno para colorear y de ahí escribir varias cosas, como poesía (Estudiante 5, grupo focal).

Figura 35.

Categorías de análisis de las propuestas de mejora para la enseñanza de la lectoescritura.



Nota. Elaborado por la autora con el apoyo de software Atlas Ti.

Los resultados cualitativos y las propuestas destacan la importancia de un enfoque integral y contextualizado en la enseñanza de la lectoescritura, como lo fue el aprendizaje basado en proyectos. Es necesario continuar explorando nuevas estrategias, aprovechar las herramientas tecnológicas disponibles y adaptar las prácticas educativas para satisfacer las necesidades e intereses individuales de los estudiantes, promoviendo así un aprendizaje significativo y duradero en el ámbito de la lectura y la escritura.

4. Conclusiones

La implementación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) para la elaboración de una antología de cuentos sobre hábitos saludables ha demostrado ser una estrategia pedagógica efectiva para desarrollar las habilidades lectoescritoras en los estudiantes de tercer grado de primaria. El análisis estadístico descriptivo e inferencial y el análisis cualitativo confirman que la hipótesis de la investigación, lo cual se visibiliza en que, antes de la aplicación del ABP, los estudiantes mostraban un nivel promedio de habilidades lectoescritoras, pero tras participar en la creación de la antología, se observaron mejoras significativas en sus habilidades de lectura y escritura. A continuación, se establecen las conclusiones según el proceso investigativo seguido y los objetivos específicos establecidos.

El diagnóstico inicial mostró que los estudiantes de 3° de primaria presentaban debilidades en sus habilidades de lectura y escritura. En lectura, la mayoría mostró un bajo nivel en fluidez, reconocimiento y enfrentamiento de palabras desconocidas, uso del contexto, uso de la voz y hábitos posturales. En escritura, también se evidenció un bajo desempeño en copiado, dictado y escritura espontánea. Adicionalmente, los docentes y estudiantes señalaron dificultades como omisión de signos de puntuación, dislexia, falta de fluidez, errores ortográficos, entre otros. Esto permitió reconocer una necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

La implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos, aplicado a la construcción colaborativa de una antología de cuentos sobre hábitos saludables, permitió a los estudiantes desarrollar sus habilidades de lectura y escritura de manera contextualizada y significativa. A través de las diferentes fases del proyecto, desde la indagación de conocimientos previos hasta la presentación del producto final, los estudiantes tuvieron la oportunidad de investigar, dialogar,

crear y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. La metodología ABP fomentó la participación activa, la colaboración y la motivación de los estudiantes hacia la lectura y la escritura.

Tras la aplicación del ABP y la creación de la antología de cuentos, se evidenció una mejora significativa en las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes del grupo experimental en comparación con el grupo control. En lectura, se observó un nivel medio de desempeño en fluidez, reconocimiento y enfrentamiento de palabras, uso del contexto, uso de la voz y hábitos posturales. En escritura, también se alcanzó un nivel medio en copiado, dictado y escritura espontánea. Adicionalmente, los estudiantes manifestaron una mayor comprensión, motivación y gusto por la lectura y la escritura. Estos resultados demuestran la efectividad del ABP como estrategia para fortalecer las habilidades lectoescritoras en primaria.

El proceso investigativo destacó la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras, que fomenten la participación activa, la colaboración y la construcción de aprendizajes significativos. El ABP demostró ser una metodología efectiva para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva integral, que involucra no solo aspectos cognitivos, sino también sociales y emocionales. Asimismo, la investigación resaltó el valor de la creación literaria, en este caso la elaboración de cuentos, como una herramienta poderosa para motivar y desarrollar las habilidades lectoescritoras en los estudiantes. La temática de los hábitos saludables permitió contextualizar el aprendizaje y generar un impacto positivo en la comunidad educativa.

Los estudiantes demostraron un mayor dominio en la lectura de textos, el enfrentamiento de palabras desconocidas, la fluidez en la lectura y la expresión escrita, tanto en el copiado como en la expresión espontánea. Estos resultados respaldan la efectividad del ABP como una

metodología que brinda un contexto significativo y práctico para que los estudiantes desarrollen y apliquen sus habilidades lectoescritoras de manera más efectiva. Durante el proceso de implementación del ABP, es importante brindar retroalimentación constructiva a los estudiantes. Esto les ayudará a comprender sus fortalezas y áreas de mejora, incentivándolos a seguir desarrollando sus habilidades lectoescritoras.

La creación de la antología de cuentos sobre hábitos saludables permitió a los estudiantes investigar, analizar y sintetizar información relacionada con el tema, al tiempo que expresaban sus ideas de forma creativa y coherente. Además, esta experiencia fomentó la colaboración entre los estudiantes, facilitando el intercambio de ideas y contribuyendo a un aprendizaje más enriquecedor. Promover actividades en las cuales los estudiantes trabajen en equipos, intercambien ideas y se apoyen mutuamente en la lectura y escritura fortalece su aprendizaje y fomentará habilidades sociales y de trabajo en equipo.

Los resultados obtenidos en esta investigación son relevantes para la planificación de estrategias pedagógicas enfocadas en promover habilidades lectoescritoras en niños de primaria. se sugiere continuar investigando y compartiendo buenas prácticas en el ámbito educativo. Realizar futuras investigaciones que amplíen el conocimiento sobre el impacto del ABP en el desarrollo de habilidades lectoescritoras y compartir experiencias exitosas contribuirá a enriquecer la comunidad educativa y promover la mejora continua. A su vez, es fundamental llevar a cabo evaluaciones periódicas para monitorear el progreso de los estudiantes en las habilidades lectoescritoras. Esto permitirá identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades individuales de los estudiantes.

Se sugiere que futuros trabajos se enfoquen en la incorporación de juegos, la creación de bibliotecas en el aula y la creación de espacios dedicados a la lectura y la escritura libre, con el

fin de seguir fortaleciendo y enriqueciendo las habilidades lectoescritoras de los estudiantes. Estas recomendaciones están dirigidas a docentes, directivos escolares y profesionales del ámbito educativo interesados en fortalecer las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de tercer grado de primaria. En general, el ABP se presenta como una valiosa herramienta para impulsar el desarrollo integral de los estudiantes en el ámbito de la lectura y la escritura.

Referencias

Abril, P. (2014). *Los dones de los cuentos*. Octaedro.

Acevedo, D. F. (2022). *Estrategia didáctica mediada por las TIC para motivar la lectura crítica en los estudiantes de grado sexto de I.E Santa Bárbara del municipio de San Pablo de Borbur-Boyacá.* [Tesis de Especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/4798

Agudelo, C., Pasuy, G., & Ramírez, J. (2023). *Patrones de adquisición de los fonemas del español*. Editorial Universidad de Caldas.

Aparicio, O. Y., & Ostos, O. L. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía, 11*(2), 115-120.

Apolo, D., & Jadán, J. (2021). Metodologías activas y estrategias disruptivas para la educación de jóvenes y adultos. En M. del P. Rodríguez & M. Rodríguez (Eds.), *Aportes desde el contexto ecuatoriano sobre la educación de jóvenes y adultos, un aprendizaje a lo largo de la vida* (p. 220). Universidad Nacional de Educación : Editorial UNAE : Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos. https://www.calameo.com/read/0046284830ae234256d95

Aukrust, V. G. (2010). An Overview of Language and Literacy in Educational Settings. En *International Encyclopedia of Education* (pp. 345-354). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00506-6

Ausubel, D. (2006). *Psicología educativa*. Trillas.

Avendaño, A. C., & Martínez, P. A. (2021). *Fortalecimiento del proceso lectoescritor a través de la lúdica en niños y niñas de 6 a 8 años de la plaza de mercado del 7 de agosto.* [Tesis

de Grado, Fundación Universitaria los Libertadores]. https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/3852

Ávila, R. (2015). *¿Te la sabes?: Seleccionario de palabras que se usan poco*. El Colegio de Mexico AC.

Barranzuela, S. (2021). *Diseño de un proyecto de aprendizaje para el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de 1er grado de educación primaria de la institución educativa Proyecto* [Tesis de Grado, Universidad de Piura]. https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/5217

Bassols, M., & Torrent, A. (2012). *Modelos textuales: Teoría y práctica* (3a ed.). Octaedro.

Beltrán, Y. I., Martínez, Y. L., & Vargas, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y Educadores*, *18*(1), 62-75. https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4

Borgobello, A., & Monjelat, N. (2019). Vygotsky en la sociedad digital. *Perspectivas Metodológicas*, *19*, 1-24. https://doi.org/10.18294/pm.2019.2200

Botella, A. M., & Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, *41*(163), 127-141.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.

Bucay, J. (2017). *Cuentos clásicos para conocerte mejor* (Segunda edición). Espasa.

Caballeros, M. Z., Sazo, E., & Gálvez, J. A. (2014). El Aprendizaje De La Lectura Y Escritura En Los Primeros Años De Escolaridad: Experiencias Exitosas De Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, *48*(2), 212-222.

Camargo, Z., Uribe, G., & Caro, M. A. (2011). *Didáctica de la comprensión de textos académicos*. Universidad del Quindío.

Campos, A. (2017). *Enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje: ABP, ABPr, ABI y otros métodos basados en el aprendizaje*. Ediciones de la U.

Cárdenas, Y. A. (2021). *La lectura de cuento literario para el fortalecimiento de la comprensión del texto y la argumentación* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8916

Cardozo, R. (2018). *Estrategia didáctica mediada con tic para el mejoramiento de habilidades lectoescritoras en estudiantes de grado primero primaria.* [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Cassany, D. (2014). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*.

CEPAL. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe.* Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Chunga, G. E., Cerna, C. A., Ubillús, J. C., & Espinoza, F. A. (2020). Teoría de la instrucción de Bruner y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes del doctorado en educación. *Diálogo, 43*, Article 43. https://doi.org/10.18316/dialogo.v0i43.6452

Corboba, E. (2021). Incidencia del modelo teórico interactivo psicolingüístico de Kenneth Goodman en el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes de básica primaria. *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad - ITEES, 6*(6), Article 6. https://doi.org/10.34893/itees.v7i7.82

Coronado, S. P., Chanamé, R., Rojas, C. E., Luna, N. M., & Ramírez, M. V. (2022). *Método interactivo transaccional en la lectura de leyendas*. Editorial Tinta & Pluma. https://editorialtintaypluma.com/index.php/etp/article/view/13

Corredor, R. S., & Baracaldo, C. A. (2022). *Fortalecimiento de la lecto—Escritura mediante la aplicación del E-book a los estudiantes del grado primero de la sede Juan José Rondón de la Institución Educativa Técnica Industrial Gustavo Jiménez de la ciudad de Sogamoso – Boyacá.* [Trabajo de grado - Maestría, Universidad de Cartagena]. https://hdl.handle.net/11227/15956

Corregidor, C. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos: Un estudio de caso* [Tesis de grado]. Universidad de la Rioja.

Cortés, M., Ferreira, C., & Arias, A. R. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje Desde la Perspectiva Internacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *27*, e0065. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065

Cunningham, P., & Allington, R. (2016). *Classrooms That Work: They Can All Read and Write*.

Daza, M. D. (2019). Una mirada al aula desde la escritura de cuentos como medio para desarrollar el pensamiento lógico – verbal [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. En *Universidad de La Sabana*. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/37664

De Vivo, K. (2022). A new research base for rigorous project-based learning. *Phi Delta Kappan, 103*(5), 36-41. https://doi.org/10.1177/00317217221079977

Demartini, R. (2014). *¡Qué lindo es leer!Soñar, sentir... Breve antología de la literatura hispanoamerica. Volumen I*. Instituto Caminos de Salamanca.

Duke, N. K., Halvorsen, A.-L., Strachan, S. L., Kim, J., & Konstantopoulos, S. (2021). Putting PjBL to the Test: The Impact of Project-Based Learning on Second Graders' Social Studies and Literacy Learning and Motivation in Low-SES School Settings. *American*

Educational Research Journal, *58*(1), 160-200. https://doi.org/10.3102/0002831220929638

Estacio, M. L., Grisales, E. J., Jaimes, B. A., & Triana, J. A. (2021). *Mejoramiento de la motivación por la lectura en los estudiantes del grado cuarto de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga a través de la implementación de un blog didáctico aplicando la metodología del aprendizaje basado en proyectos educativos* [Tesis de Maestría, Universidad de Cartagena]. https://doi.org/10.57799/11227/1773

Feria, M. A. (2017). *Coaching para amarse de verdad: Un viaje hacia el descubrimiento interior*. ibukku, LLC.

Ferreiro, E., & Gómez, M. (Eds.). (2013). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (1. ed., 19. reimpresión). Siglo XXI.

Ferrero, C. L., Carranza, I. E., & Van Dijk, T. A. (2022). *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies*. Taylor & Francis.

Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PLOS ONE*, *16*(4), e0249627. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249627

Gaikwad, S. S., & Bharathi, S. V. (2018). An Exploratory Study on the Application of Multiple Intelligences to MBA Andragogy with Particular Reference to ERP-Controlling Configuration Course. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, *14*(1), 58-72. https://doi.org/10.4018/IJICTE.2018010105

García, A. (2014). Lectura y Escritura eficaces. *Investigaciones sobre Lectura*, *2*, 65-85.

Hernández, D., Clarett, M., Silva, N., Montiel, N., Félix, N., García, D., Peralta, F., Argento, F., Breliz, L. M., & Zanier, M. A. (2022). *Técnicas kinésicas y rehabilitación: Una mirada integral basada en la evidencia y orientada a la práctica clínica*. EUDEBA.

Hernández, D. P. (2017). *Miradas sobre los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias en Colombia estado del arte 2002-2016.* [Tesis de Especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9467

Hernández, H. Y., Leal, É. A., & Silgado, Á. (2023). La experiencia de la lectura y sus formas del decir. Una mirada a la narración. *Folios*, *57*, 103-113. https://doi.org/10.17227/folios.57-14455

Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

Herrera, J. A., & Rodríguez, G. (2015). Educación e innovación: Estrategia pendiente de Desarrollo y competitividad en Colombia. *Opción*, *31*(78), 95-109.

HQPBL. (2018). *A Framework for high quality poject based learning*. High Quality Project Based Learning. https://hqpbl.org/wp-content/uploads/2018/07/HQPBL-FrameworkSpanish-2018Jun12.pdf

ICFES. (2022). *Resultados de valoración. Evaluar para Avanzar 3° a 11°*. Evaluar para avanzar 3° a 11°. https://www.icfes.gov.co/evaluarparaavanzar

infobae. (2022). *Unesco detecta una brecha en materia de escritura en escolares latinoamericanos*. infobae.

https://www.infobae.com/america/agencias/2022/03/22/unesco-detecta-una-brecha-en-materia-de-escritura-en-escolares-latinoamericanos/

Kilpatrick, W. (2015). *The project method.[El método de los proyectos]*. Teachers College.

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, *19*(3), 267-277. https://doi.org/10.1177/1365480216659733

Lara, P. A., & Pulido, O. (2020). Escritura como práctica de sí y escuela rural. *Praxis & Saber*, *11*(25), 21-45. https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10480

Llorent, V. J., González, A. L., Farrington, D. P., & Zych, I. (2022). Improving literacy competence and social and emotional competencies in Primary Education through Cooperative Project-Based Learning. *Psicothema*, *34*(1), 102-109. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.372

López, G. (2017). Daniel Cassany. Construir la escritura. *Connotas. Revista de crítica y teoría literarias*, *01*, 203-205. https://doi.org/10.36798/critlit.v0i01.36

Lozano, A. (2016). Los derechos del niño: Cuestiones sobre su fundamentación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *14*(1), 67-79. https://doi.org/10.11600/1692715x.1413290515

Maco, E. C., & Contreras, E. H. (2013). Leer y escribir… más allá de la escuela. *Horizonte de la Ciencia*, *3*(4), 67. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.4.62

Majó, F., & Baqueró, M. (2014). *8 ideas clave: Los proyectos interdisciplinarios* (1ª ed). Graó.

Marimon, A. K., Ortega, A. E., & Peñate, W. (2021). *Hábitos de lectura y aprendizaje basado en proyectos desde la escuela rural. caso: Institución Educativa de las Boquillas, sede*

principal. [Tesis de Maestría, Universidad de Cartagena]. https://doi.org/10.57799/11227/31

Maryati, I. (2018). Penerapan Model Pembelajaran Berbasis Proyek dalam Materi Statistika Kelas VIII Sekolah Menengah Pertama. *Mosharafa: Jurnal Pendidikan Matematika, 7*(3), Article 3. https://doi.org/10.31980/mosharafa.v7i3.26

MEN. (2011). *Nivelemos 3. Lenguaje. Guía del docente*. Ministerio de Educación Nacional. https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Nivelemos_1/Lenguaje_Docente_3.pdf

MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje*. Ministerio de Educacion Nacional.

MEN. (2017). *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y mallas de aprendizaje del área de Lenguaje*. Ministerio de Educacion Nacional. https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2018/07/fundamentaciocc81n-lenguaje-de-dba-y-mallas-curriculares.pdf

MEN & MinCultura. (2021). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO). Leer es mi cuento*. Ministerio de Cultura - Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf

Merchán, B. B., & Vinces, E. N. (2019). *Estrategias metodológicas en el desarrollo de la lectoescritura* [Tesis de Grado, Universidad de Guayaquil]. http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/46506

Monarca, H. (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson. https://www.torrossa.com/en/resources/an/4405822

Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Navarro, F., Lerner, D., Meneses, A., López, K., Artal, R., & Otero, P. (2021). Enseñar a leer y escribir en pandemia. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, *92*, 57-62.

Nurfadhilah, R. (2018). *The effect of project-based learning on students' writing ability of narrative text* [Tesis de Grado, UIN Syarif Hidayatullah Jakarta]. https://repository.uinjkt.ac.id/dspace/handle/123456789/37563

OCDE. (2020). *Aprovechar al máximo la tecnología para el mejoramiento del aprendizaje y la formación en América Latina*. OECD. https://doi.org/10.1787/ce2b1a62-en

OECD. (2016). *Habilidades para el progreso social El poder de las habilidades sociales y emocionales: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. OECD Publishing.

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Oseguera, E. (2016). *Literatura 1* (2a. ed.). Grupo Editorial Patria. http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4849854

Paredes, J. G. (2015). La Escuela Y El Desafío Del Hábito De La Lectura. *Razón y Palabra*, *89*, 1-77.

Pastor, A. (2015). *Comunicación y Sociedad II, Lengua castellana II, Ciencias Sociales II*. Paraninfo.

Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño*. Siglo XXI.

Pinos, H. (2015). Uso del método de aprendizaje basado en proyectos (Abp), para la carrera de arquitectura. *Revista Universidad y Sociedad*, *7*(2), 112-116.

Puerto, L. (2015). *Leer con Imágenes, Dibujar Con Palabras. La Comprensión Lectora Mediada por el Libro Álbum.* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2135

Quinchía, Á. Y., & Gómez, L. M. (2016). *La lectura de imágenes como proceso estratégico para desarrollar competencias cognitivas en la edad inicial.* [Tesis de pregrado, Pregrado (Virtual y a Distancia)]. https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/4626

RAE. (2022). *Antología | Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. https://dle.rae.es/antología

Restrepo, D., Moguea, L. M., & Londoño, M. (2018). *Prácticas pedagógicas y procesos de lectura y escritura en el marco del aprendizaje basado en proyectos* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19834

Rincón, D. Y., & Viola, D. T. (2018). *Animación y fomento de la lectura a través del aprendizaje basado en proyectos en el Instituto Valle del Río de Oro de Piedecuesta* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2624

Riquelme, E., & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *37*(1), 269-277. https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015

Romero, S. Y. (2018). *El cuento como estrategia pedagógica para el desarrollo de las competencias lectoescritoras en estudiantes de primer grado de educación básica primaria del Instituto Comunitario Minca sede "C" de Floridablanca / Santander* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2630

Ronquillo, F. del R., & Veloz, M. O. (2017). *Influencia del aprestamiento a la lectoescritura en el desarrollo de lenguaje en niños de cuatro años de la Escuela de Educación General Básica Etelvina Carbo Plaza", zona 5, distrito 09D19, provincia Guayas, cantón Daule,*

parroquia Banife, periodo 2015-2016. [Tesis de Grado, Universidad de Guayaquil]. http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/28111

Rosenblatt, L. M. (2002). *La Literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.

Saka, F. Ö. (2014). Short Stories in English Language Teaching. *International Online Journal of Education and Teaching*, *1*(4), 278-288.

Sánchez, A. M. (2021). *El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) Como Una Metodología Activa en Educación Primaria* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Valencia]. https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/2141

Sánchez, D. (2014). El cuento: Su valor educativo. En D. Sánchez & D. Vargas Fernández (Eds.), *Cuerpo de maestros: Educacion infantil: Temario* (pp. 260-282). CEP. https://books.google.com.co/books?id=Gx4_DwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=true

Solís, M. C., Suzuki, E., & Baeza, P. (2016). *Enseñar a leer y escribir en educación inicial*. Ediciones UC.

Soto, M. (2017). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura. *Zona Próxima, 27,* 51-65. https://doi.org/10.14482/zp.27.10979

Stoetzel, L., & Shedrow, S. J. (2021). Making the Move Online: Interactive Read-Alouds for the Virtual Classroom. *The Reading Teacher*, *74*(6), 747-756. https://doi.org/10.1002/trtr.2006

Susana, T., & Efendi, A. (2020). The Improvement of Short Story Reading and Writing Skill through Project-Based Learning. *Proceedings of the 1st International Conference on Language, Literature, and Arts Education (ICLLAE 2019)*. 1st International Conference

on Language, Literature, and Arts Education (ICLLAE 2019), Yogyakarta, Indonesia. https://doi.org/10.2991/assehr.k.200804.028

Tawfik, A. A., Graesser, A., Gatewood, J., & Gishbaugher, J. (2020). Role of questions in inquiry-based instruction: Towards a design taxonomy for question-asking and implications for design. *Educational Technology Research and Development*, *68*(2), 653-678. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09738-9

Toro, M. del. (2015). *La Declaración Universal de Derechos Humanos: Un texto multidimensional* (Primera edición, primera reimpresión). Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

UNESCO. (1997). *La Educación de las personas adultas: La Declaración de Hamburgo, la Agenda para el Futuro—UNESCO Biblioteca Digital*. Conferencia Internacional de Educación de Adultos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_spa

UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos:cumplir nuestros compromisos comunes*.

UNESCO. (2005). *Decenio de las Naciones Unidas para la alfabetización: La educación para todos*. División de Noticias y Medios de Información del Departamento de Información Pública. https://www.un.org/es/events/observances/alfabetizacion/aboutdecade.htm

UNESCO. (2013, abril 25). *Literacy*. UNESCO. https://en.unesco.org/themes/literacy

UNESCO. (2021a). *Cien millones más de niños sin las competencias mínimas de lectura debido a la COVID-19 – La UNESCO reúne a los ministros de educación*. Comunicado de Prensa. https://www.unesco.org/es/articles/cien-millones-mas-de-ninos-sin-las-competencias-minimas-de-lectura-debido-la-covid-19-la-unesco

UNESCO. (2021b). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Reporte nacional de resultados. Colombia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380243

UNESCO. (2021c). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257

UNESCO. (2022). *Reporte Nacional de resultados de escritura ERCE 2019. Colombia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380243

UNICEF. (2006). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.

UNICEF. (2019). *Estado mundial de la infancia 2019. Niños, alimentos y nutrición. Crecer bien en un mundo en transformación.* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

UNICEF. (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA. Enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-ABP.pdf

Vargas, A. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: Implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva Educacional*, *57*(3), 157-174.

Vidal, E., Mañá, A., & Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, *102*(4), 817-826. https://doi.org/10.1037/a0020062

Zavala, L. (2016). Breve historia de la teoría del cuento. *Actas del primer Congreso Internacional "El cuento hispánico: nuevas miradas críticas y aplicaciones didácticas" : Universidad de Valladolid, Valladolid, 2-4 de noviembre de 2016, 2016, ISBN 978-84-16178-71-1, págs. 31-50*, 31-50. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8416056

Apéndices

Apéndice A. Pre test de lectura

1. LECTURA DE PALABRAS

frutas

alimentación

pelea

robusto

apuesta

cereales

vitaminas

nutrientes

niños

ganador

absoluto

zanahoria

desaparición

ganadoras

triunfaremos

comando

salud

energía

2. LECTURA DE PÁRRAFOS

El partido de baloncesto iba a finalizar, el árbitro estaba a punto de pitar, así que Marcos no se lo pensó dos veces: le quitó la pelota a su adversario y la lanzó hacia la canasta. La pelota se quedó dando vueltas alrededor del aro durante unos segundos que parecieron interminables. ¡Hasta el público tuvo que contener la respiración! Finalmente, la pelota entró y el árbitro hizo sonar su silbato. ¡Habían ganado el partido!

3. LECTURA DEL CUENTO

EL DÍA QUE SE FUERON LOS ALIMENTOS SALUDABLES

Había una vez en el pueblo de Villa Sana. Los reyes de las frutas, verduras y cereales estaban conversando, cada uno de ellos decía que era el más importante para la alimentación de los niños. Así en medio de la pelea, Don Poroto rey de los cereales dijo:

- Saben, cada uno de nosotros, afirma ser el mejor y es tiempo de demostrarlo. Yo propongo hacer una apuesta.

Un robusto plátano, que escuchó lo que el Poroto decía, decidió hablar en nombre del reino de las frutas:

-Me parece una idea interesante, así todos podemos participar y ver cuál de nosotros es el mejor. ¿Pero poroto que apuesta quieres hacer?

El rey de los cereales dijo:

- Cada uno pensará en algo para demostrar sus vitaminas, nutrientes y cómo ayuda a la alimentación de los niños. Así cuando los padres y sus pequeños, vean cuál es el mejor, el ganador será el rey absoluto y podrá gobernar a todas las verduras, frutas y cereales.

La reina de las verduras, una zanahoria, levantó la mano y dijo:

- Me parece una buena idea, sin embargo, pido ser la primera. Yo ordenaré a todas las verduras que se vayan del pueblo. Así los niños no nos podrán comer en las ensaladas y nos extrañarán muchísimo, llorarán y pedirán que volvamos. Verduras ¡atención! en marcha.

Y así todas las verduras emprendieron la partida, ahí estaba la lechuga, el tomate, el perejil marchando hasta alejarse del pueblo, las verduras habían desaparecido totalmente. Y al cabo de unos días, los padres que no sabían lo de la apuesta, empezaron a buscarlas por todos partes.

Y así todas las verduras emprendieron la partida, ahí estaba la lechuga, el tomate, el perejil marchando hasta alejarse del pueblo, las verduras habían desaparecido totalmente. Y al cabo de unos días, los padres que no sabían lo de la apuesta, empezaron a buscarlas por todos partes.

Don Poroto estaba muy molesto. Todos los padres estaban preocupados por la desaparición de las verduras. Si ellas se enteraban de eso, serían las ganadoras.

Entonces convocó a los cereales y dijo:

-Escuchen bien lo que tengo que decirles, las verduras han desaparecido y su ausencia está causando problemas para preparar las comidas de los niños, si no hacemos algo, ellas ganarán.

Los cereales que querían ganar en todo dijeron:

- ¿Y qué haremos para ganar nosotras?, avisen a todos los cereales que se escondan rápidamente. Las lentejas, garbanzos y todos deberán permanecer ocultos en el bosque. Veremos que harán cuando no puedan hacer comidas con nosotros. Los niños no podrán alimentarse bien y triunfaremos.

Ahora ya no había cereales ni verduras. Los padres estaban muy preocupados, pues sus niños, no estaban comiendo todo lo necesario, para estar sanos y fuertes. Comenzaron a alimentarse con golosinas lo que provocó que cayeran enfermos y ya no tenían ganas de jugar.

Las frutas como la naranja, el plátano y muchas más se dieron cuenta de lo que pasaba y se quedaron, pues no querían que los niños siguieran tristes y decidieron reunirse con el comando de la buena salud, para buscar una solución.

Una manzana dijo:

-No podemos permitir que esto continúe, debemos buscar a los cereales y verduras y hacer que regresen a Villa Sana, esta tonta apuesta solo está causando enfermedades en los niños ya que sólo comen golosinas y ellos necesitan estar muy sanos para jugar.

Entonces un grupo de alimentos estuvieron de acuerdo con lo que dijo la manzana y quisieron ayudar. Junto a las frutas, salieron a buscar a sus amigas al bosque. Caminaron mucho hasta que los encontraron en el bosque. Estas seguían discutiendo de quién era la mejor. Las frutas trataron de hacerles entender y dijeron:

- ¿No les da vergüenza? Se fueron de Villa Sana y ahora los niños están sin energía.

¿Acaso no saben que ellos nos necesitan a todos? Somos un equipo y los padres saben que si combinan bien los alimentos van ayudarlos a crecer y a estar siempre sanos.

Al escuchar las verduras y cereales se arrepintieron de su comportamiento, entonces decidieron volver y al llegar los niños corrieron a su encuentro, mientras que los padres aplaudían por el retorno de los cereales y las verduras. **FIN**

4. COMPRENSION DE LO LEÍDO. PREGUNTAS OPCIÓN MÚLTIPLE

1) ¿Cómo se llamaba el huerto donde vivían los alimentos?

Villa Huerto

Villa Sana

Villa Saludable

2) ¿Quién es Don Poroto?

Un vecino que pasaba por allí.

El hijo del rey del pueblo.

El rey de los cereales.

3) ¿Quién se marchó primero de Villa Sana?

Las zanahorias

Los cereales

Las verduras

4) ¿Por qué estaban preocupados los padres?

Porque sus hijos no estaban comiendo lo necesario para estar sanos y fuertes.

Porque sin los cereales no podían desayunar.

5. COMPRENSION DE LO LEÍDO. PREGUNTAS ABIERTAS

1. ¿Le gustó el cuento? _____

¿Por qué? _____

2. ¿De qué trata la historia?

_____

3. ¿Qué hubiera pasado si no regresaban las verduras y los cereales?

_____

Apéndice B. Post test de lectura.

1. **LECTURA DE PALABRAS, PÁRRAFOS Y CUENTO.**
   LA PANDILLA SALVAJE

André Marx – Boris Pfeiffer

DESCRIPCIÓN

1. La pandilla salvaje es una banda de animales que vive en una construcción subterránea abandonada. Liderada por el lobo Hamlet, la pandilla tiene un único objetivo: obtener la libertad absoluta. Para lograrlo, los animales vivirán increíbles aventuras y les gastarán a los humanos una broma tras otra... Esta divertida serie te permite conocer la historia completa de la pandilla salvaje; sin embargo, cada libro trae una nueva aventura que puedes leer de forma independiente.

   Hamlet escapa del zoológico y se une a la pandilla salvaje; pero en vez de toparse con una banda de animales libres y aplomados, encuentra una manada de miedosos venidos a menos. ¿Será que el valiente lobo logrará despertar la confianza de los otros animales en sí mismos, y con su ayuda rescatar del zoológico a su amigo gorila Barnabás?

---

2. En el zoológico, la tarde transcurría como cualquier otra. Los cuidadores de animales alimentaban a los chimpancés y a los cerdos enanos, que chillaban y engullían sus manzanas dando chasquidos, mientras los monos hacían señales para recibir más alimento. Las cigüeñas crotoraban con sus picos y los flamencos alargaban el cuello en busca de las migas de pan que lanzaba un grupo de niños.

   Hamlet, el joven lobo, dormitaba en su jaula bajo el tibio sol, sin dejarse incomodar por Nut, el cuidador, quien con sus pesadas botas de caucho y una escoba en la mano se paseaba limpiando los recintos de los animales.

3. De repente, se escucharon pasos apresurados por el sendero circular del zoológico; de inmediato, Hamlet quedó totalmente despierto. Conocía esos pasos, todos los animales del zoológico los conocían, y rara vez indicaban algo bueno. El mismo Nut se inquietó y bajó la mirada como si quisiera hacerse invisible. Los pasos se acercaron. Una sombra cubrió a Hamlet y los rayos del sol, que hacía un momento calentaban su espalda, desaparecieron tras una figura de traje negra, inmensa y amenazante: era el señor Muler, el director del zoológico. El señor Muler no sentía aprecio por los animales, como se supone que debería sentirlo cualquier director de un zoológico.

4. Él utilizaba a los animales para enriquecerse, eso era algo que Hamlet podía olfatear. Como todos los lobos, tenía un olfato muy fino con el que descubría los sentimientos de los hombres, y el director despedía un olor a codicia con una pizca de crueldad. Ya en el pasado había desaparecido una y otra vez animales del zoológico debido a que el señor Muler los vendía a hombres ricos: siempre había alguien que quería tener un canguro joven, un chimpancé o una anaconda. Después de cada venta, el señor Muler decía que lamentablemente el animal había muerto durante la noche; por supuesto, los demás animales sabían muy bien qué había pasado en realidad. Pero, ¿quién pone atención a los aullidos, gruñidos y ladridos provenientes de las jaulas?

5. Hamlet se levantó asustado y empezó a correr de un lado a otro. El director del zoológico, con sus ojos fríos y su enorme nariz, lo miró fijamente a través de los barrotes, mientras seguía cada uno de sus movimientos.

— Usted, allá, ¡más rápido! – le ordenó al cuidador -. Otra vez, ¿cómo es su nombre?

— Nut, dijo el cuidador.

— ¡Ajá! Nut, ¿es usted siempre tan lento? Tendré que recordar su nombre. ¡Vamos aquí ya está limpio, otras jaulas esperan!

Nut tomó su escoba rápidamente y se esfumó. Ahora Hamlet y el señor Muler estaban solos.

---

6. Lobo, tu piel es verdaderamente hermosa. Constanza tiene buen gusto y, por fortuna, tú todavía eres joven. Un par de años más y tu pelaje estaría demasiado opaco y áspero para regalárselo a mi hija. Ella es exigente, ¿sabes? Para ella sólo cuenta lo mejor.

   Inmediatamente, a Hamlet se le erizó el pelo de la nuca, mostró los dientes y le gruñó al director del zoológico.

   — Sí, gruñe mi joven lobo, será en vano. Mañana temprano, al salir el sol, llegará tu última hora. Ya veremos, quizás haga disecar tu cabeza y la cuelgue en una de las paredes de la sala; entre el oso polar y el tigre aún queda espacio. Podrá pelar tus dientes hasta que te hayan comido las polillas.

---

7. Riendo, el señor Muler dio media vuelta y se fue de allí; saludó con unos golpecitos en la cabeza a un par de niño de colegio que caminaban hacia las cebras y desapareció. Hamlet se sentía invadido por el miedo y la rabia, y cuando Nut regresó estaba tan fuera de sí que sus piernas traseras temblaban y lanzaba quejidos de miedo. El cuidador, que estaba esperando por ahí cerca y había escuchado las palabras del director del zoológico, se acercó cabizbajo al lobo.

— Pobre Hamlet – dijo Nut y lo acarició a través de los barrotes -. El señor Mulet es tan cruel, pero nada puedo hacer por ti, y en realidad lo siento. Buena suerte, muchacho. Hamlet creyó ver una lágrima asomarse a los ojos del cuidador. Nut dio media vuelta y salió arrastrando los pies. Por hoy el zoológico había cerrado sus puertas.

---

8. Al otro lado del sendero, en el recinto más cercando, se movía una inmensa bola de pelo.

— Oh, Hamli – dijo el gorila Barnabás, el mejor amigo del lobo –, lo que está diciendo Nut no suena nada bien. Parece que el señor Muler está hablando en serio. Yo pensé que todo esto era solo una broma.

— ¿Una broma? ¡Definitivamente no lo es! – exclamó Hamlet desesperado y con un nudo en la garganta -. La hija menor del señor Muler va a cumplir dieciséis años muy pronto y tú bien sabes lo que ocurrió cuando sus otras dos hijas cumplieron dieciséis.

Barnabás lo sabía. En esas dos ocasiones habían desaparecido animales del zoológico: un oso polar y un tigre. Así no más, sin dejar rastro. Poco tiempo después, cada una de las hijas del director se paseó con el abrigo de piel que había recibido el día de su cumpleaños: uno hecho con piel de oso polar y el otro, con piel de tigre.

---

9. En las últimas semanas la hija del señor Muler ha estado varias veces frente a mi jaula mirándome fijamente. Bueno, no a mí exactamente, a mi piel, y los ojos intensos le brillaban con la misma codicia de su padre. Siempre lo presentí, Barni: un día iba a terminar como abrigo de piel, y ese día ha llegado.

— Tal vez el señor Muler recapacite y decida comprar una piel artificial. O tal vez Nut te ayude, él te quiere y quizás pueda hacer algo, ¿no crees?

— ¡Qué va, tonterías! – gritó Hamlet furioso – Barni, él es solo un cuidador y las cosas están claras; él podría haberme liberado hace si hubiera querido, pero en lugar de eso, me abandona a mi suerte. Nut no es mejor que el señor Muler, los humanos son todos iguales.

---

10. ¡Eso no es cierto!, él solo hace lo que le corresponde pues de lo contrario perdería su trabajo.

— Barnabás, definitivamente tú tienes mucha comprensión con los humanos, a pesar de que te sacaron de tu hogar y te encerraron en una jaula.

— Y tú aun no los comprendes en absoluto, Hamli, aunque naciste en el zoológico y has pasado toda tu vida entre ellos.

— Sí, lo sé, pero mañana todo habrá terminado para mí – dijo Hamlet y bajó la cabeza.

— Nada terminará si desapareces de aquí – refutó el gorila.

Pero Hamlet no estaba de ánimo para escuchar palabras reconfortantes.

---

11. En el zoológico es imposible esconderse, y ¿a dónde iría?

Barnabás miró en silencio a Hamlet.

— Es evidente que tienes que salir del zoológico; y después, tienes que ir en busca de la pandilla salvaje.

— ¡La pandilla salvaje!... – Hamlet hubiera querido aullar con todas sus fuerzas -, ¿vas a empezar otra vez con eso, Barnabás? La pandilla salvaje no es más que una linda historia, hasta el momento ningún animal la ha visto.

Barnabás estiró una de sus garras como si quisiera acariciar a Hamlet.

---

12. Hamli – dijo en voz baja -, la pandilla salvaje existe en realidad. Es un grupo de animales que viven en un escondite en la ciudad; escaparon de los humanos y se unieron. Quien los encuentra es acogido. En la pandilla no hay hombres, no hay jaulas. Allí los animales tienen alimento y bebida suficientes, y siempre lo mejor; todo es cálido y hermoso, viven en el paraíso. Tú solo tienes que encontrarla y estarás a salvo.

    Por un instante Hamlet sintió un gran alivio y que se le quitaba un peso de encima.

    — Si tan solo fuera cierto – murmuró, y su mirada se detuvo en los barrotes de la jaula -, si pudiera escapar del zoológico y encontrar a la pandilla salvaje… Tal vez no tendría que morir, pero estoy metido aquí y no podré salir. Nut no va a ayudarme y no hay nadie más que pueda hacerlo.

---

13. Barnabás soltó una risa entre dientes, que sonó como el oleaje al golpear una playa de guijarros.

    - Ay Hamli, no estará hablando en serio, ¿cierto? Tal vez tengas razón con respecto a Nut, pero ¿de verdad crees que yo te voy a abandonar?

    Hamlet miró con tristeza a su amigo gorila.

    — Eso es muy amable de tu parte, Barni, pero no puedo imaginar cómo podrías sacarme de aquí.

    Barnabás esbozó una sonrisa mostrando sus afilados colmillos.

    — Yo sí puedo, mira – y se lanzó sobre la rama más cercana del árbol; esta crujió con el peso del gorila, quien se balanceó, tomó impulso y saltó hasta una plataforma de concreto, tan alta que los guardas jamás llegaban hasta ella y tampoco la limpiaban.

14. Por suerte, pues Barnabás no soportaba el olor a limpio; además, gracias a ello jamás nadie había descubierto hasta ahora su escondite secreto, un antiguo comedero donde guardaba sus más queridos tesoros: un reloj de pulso de oro, que se le había deslizado del brazo a un hombre gordo y sudoroso, después de que Barnabás le diera un tremendo susto. Un paquete de ositos de goma que tenía guardado hacía tiempo, pues le encantaban, de hecho, le gustaba todo lo que se pudiera comer, pero los ositos de goma le gustaban tanto que los tenía reservados para una ocasión muy especial. Y, finalmente, dos pequeñas flechas emplumadas, no más grandes que su dedo meñique, que levantó triunfante.

15. ¿Qué es eso? – preguntó Hamlet.

— Son dardos, se pueden lanzar.

— Puedo imaginar a dónde los lanzan los hombres – gruñó Hamlet.

Barnabás sacudió su voluminosa cabeza.

— Te equivocas, Hamli, para ellos es un juego.

— ¿Un juego? ¿Es un juego lanzarte dardos? Admítelo, Barni, eso fue exactamente lo que hicieron contigo, ¿o no?

Barnabás bajó la mirada.

— Sí… es cierto… pero erraron el tiro – dijo, y se rio resoplando -. Claro que si hubieran acertado, ¿realmente crees que estas cositas me habrían hecho daño?

— Pero, ¿qué es lo que en realidad quieres hacer? ¿Quieres clavárselos al señor Muler en el trasero?

16. La risa de Barnabás se convirtió en un rugido que habría hecho retroceder asustado a cualquier visitante del zoológico.

— ¡jajajajaja, clavárselos en el trasero! ¡Eso estuvo bueno, Hamli, muy bueno de verdad! ¡Clavárselos en el trasero! ¡Jajajajaja, no sería mala idea! Quizás debería hacerlo, pero yo estaba pensando en otra cosa: con seguridad el señor Muler vendrá con su escopeta, si un dardo anestésico te alcanza, te dormirás de inmediato y ya no será peligroso para él. Así fue como me atrapó aquella vez en África, cuando yo aún era pequeño. Pero acá viene el truco: yo cambiaré los dardos anestésicos por otros.

---

17. Barnabás miró entusiasmado a Hamlet. El lobo no reaccionó. – Es una idea fantástica, ¿no te parece?

Hamlet no sabía muy bien qué decir.

— ¿Ese es tu plan? ¿Se supone que eso me salvará la vida?

La buena disposición de Barnabás era conmovedora, pero Hamlet aún no se podía imaginar qué sentido tenía todo eso.

— ¿Cómo piensas hacerlo? Nunca lograrás acercarte a la escopeta anestésica. Y ¿qué ocurrirá después? Eso no soluciona el problema, el señor Muler notará de inmediato el engaño, y, entonces, moriré unos segundos después.

El gorila sonrió entre dientes, con la seguridad propia del triunfador.

— ¡Déjamelo a mí, Hamli! ¡Déjamelo a mí!

---

18. Hamlet no podía dormir, se paseaba de un lado a otro en su jaula. La noche estaba estrellada y fresca. Normalmente, habría disfrutado del aire frío y escuchado atentamente el llamado de las hienas y de los puercoespines, o le habría aullado un poco a la luna, pero aún seguía pensando en lo que ocurriría a la mañana siguiente. Barnabás estaba loco, su plan jamás funcionaría; en un par de horas Hamlet se convertiría en abrigo de piel y su mejor amigo no podría hacer nada al respecto.

Estaba amaneciendo, las hienas se silenciaron, los demás animales ya estaban despiertos y con ellos también el director del zoológico.

---

19. El sol no había salido aún completamente, cuando el señor Muler, como un ladrón, se acercó sigilosamente a la jaula. Hamlet se hizo el dormido, pero con un ojo entreabierto observaba con atención lo que estaba ocurriendo. El señor Muler había cambiado su traje negro por un pantalón corto caqui y en la cabeza llevaba un sombrero filipino. En la mano derecha tenía la escopeta anestésica y se comportaba como si estuviera en un safari. Hamlet podía percibir su agitación; en ese momento no desprendía olor a humano, más bien parecía un depredador en plena cacería.

---

20. El señor Muler no perdió de vista a Hamlet hasta que estuvo frente a su jaula. De pronto, su mirada fue atraída por algo pequeño y brillante que había en el piso: un osito de goma que resplandecía con los primeros rayos del sol. Probablemente él no se habría fijado en ese único osito de goma, pero justo al lado había otro, y otro más y otro más. Un sendero de ositos de goma conducía hacia el recinto del gorila y esto de ninguna manera podía ser una casualidad.

El director del zoológico era curioso, como todos los seres humanos, y tenía debilidad por todo lo que brilla.

---

21. Por consiguiente, siguió las huellas, con la mirada siempre dirigida al piso, hasta que estuvo frente a la reja que conducía al recinto del gorila. Justo detrás había un foso ancho y profundo, y allí abajo, entre latas vacías de refresco, palos de paleta y empaques plásticos, continuaban las huellas.

    — ¡Qué extraño! – murmuró - ¿A quién se le ocurre poner un camino de ositos de goma en la jaula de un gorila?

    El señor Muler miró a su alrededor, pero aparte de Barnabás, que aparentaba estar dormido en uno de los rincones, no había nadie más a la vista. Quitó con cuidado el seguro de su escopeta anestésica, abrió la reja, caminó sobre el tablón de madera que atravesaba el foso y entró cauteloso a recinto de Barnabás.

---

22. Los ositos de goma conducían al árbol y seguían por las ramas hasta arriba. El señor Muler los siguió con la mirada y vio en la copa del árbol algo dorado que brillaba.

    Hamlet pudo ver cómo se le iluminaban los ojos, y percibió su codicia. El director del zoológico dejó la escopeta a un lado, trepó al árbol y se olvidó de todo lo demás, incluso de la inmensa bola de pelo que dormía en el rincón y que comenzó a moverse. Barnabás avanzó con tanto sigilo como le fue posible, tomó la escopeta, hizo lo que debía y regresó a su rincón.

---

23. Segundos después, el señor Muler estaba de nuevo en el piso y contemplaba fascinado el reloj dorado en su muñeca.

— ¡Qué cosas! ¿Cómo llega un reloj de pulso de oro y completamente nuevo hasta acá? – dijo riendo entre dientes. Luego, agarró de nuevo su escopeta, salió del recinto, atravesó el foso, cerró la puerta, tomó el camino hacia el recinto de Hamlet, llegó a la reja y la abrió.

Hamlet sintió una vez más el olor a codicia del directo del zoológico. Temblaba, no podría evitarlo, su miedo era tan intenso que se levantó y, a pesar de que había planeado seguir haciéndose el dormido, le gruñó con ira al director.

---

24. El señor Muler esbozó una amplia sonrisa burlona, se acercó lentamente y levantó el arma.

— Lobo, tu pelaje es realmente hermoso – dijo. Luego, tomó la escopeta, apuntó y disparó. El dardo alcanzó a Hamlet en la pata trasera y éste aulló de dolor. ¿Acaso no le había asegurado Barnabás que los dardos no le producirían dolor? ¡Obvio, los gorilas y su piel gruesa! Hamlet seguía gimiendo y con el hocico alcanzó el dardo y lo sacó.

El director del zoológico miró su nuevo reloj y dijo:

— Unos segundos más y estarás dormido.

25. Pero Hamlet no estaba ni siquiera cansado; por el contrario, el dolor lo había dejado bien despierto. Despierto y enfurecido se acercó gruñendo al señor Muler, éste retrocedió asustado.

— Pero, ¿cómo? – Rápidamente levantó la escopeta y disparó de nuevo. Esta vez lo hirió en un costado. Hamlet casi pierde el sentido, pero se quitó el dardo y se lanzó sobre Muler. En segundo el hombre estaba debajo del lobo, lloriqueando e intentando protegerse. Hamlet mostró los dientes.

— ¡No, Hamli! – gritó de pronto Barnabás -. ¡No lo hagas!

— ¡Pero si no lo hago me matará! – gruñó Hamlet.

— ¡Apártate!

— ¿Qué dices?

— ¡Apártate, Hamli!

---

26. Hamlet alzó la cabeza y vio cómo Barnabás levantaba el dardo anestésico, así que dio un salto atrás. El señor Muler dio la vuelta y salió gateando muy despacio. El dardo voló por encima de la reja y alcanzó al director del zoológico justo en el trasero. Segundo después, Muler dormía plácidamente en el centro de la jaula de los lobos, y Barnabás se re ía.

— Jajaja! Ya te lo decía yo, Hamli: ¡esto seguro funcionará! Y funcionó, ¿si ves, funcionó.

— ¡Sí, funcionó! – jadeó Hamlet aliviado. Todavía no podía creerlo del todo. El señor Muler yacía inmóvil frente a él y ya no podía hacerle daño. – Pero ¿ahora qué?

---

27. Está claro, Hamlí, ahora tienes que desaparecer. El señor Muler no dormirá eternamente y cuando despierte, con seguridad aún querrá arrancarte la piel.

— ¿Y qué pasará contigo?

— ¿Qué puede pasar conmigo? Yo me las arreglaré, no te preocupes por mí. ¡Vamos!, en marcha, date prisa pues pronto llegarán los guardas y notarán de inmediato lo ocurrido.

— ¿Darme prisa? Pero… ¿a dónde iré?

— ¡Pues a la libertad!

Hamlet miró a través de la puerta de la jaula. Nunca en su vida había estado fuera de ella.

---

28. ¿Solo? No lo voy a lograr. ¡tú tienes que venir conmigo!

— ¿Ir contigo? ¿Cómo, Hamli? No puedo salir de aquí. Tú eres libre, eso es lo importante. Además, allá afuera me atraparían de inmediato; yo creo que los gorilas no andan por la ciudad con mucha frecuencia. Tú puedes pasar inadvertido con facilidad, todos creerán que eres un perro, pero yo no. Así que corre, ¡vete, Hamli!

Hamlet vaciló, se sentía asustado y ansioso. Barnabás tenía razón: la libertad estaba frente a él, pero si se iba en se momento, tendría que arreglárselas él solo. ¿Cómo podría sobrevivir allá afuera, más allá de los muros del zoológico y sin un amigo que lo apoyara?

---

29. Un ruido lo detuvo, levantó las orejas y olfateó, percibió la presencia de seres humanos alterados que se acercaban.

— ¡Ya están aquí! – dijo Barnabás - ¡Descubrieron al señor Muler y vienen por ti! ¡Pronto Hamli, debes irte ya!

— ¡Pero me van a atrapar Barni!

— No lo harán si te escondes.

— ¿Dónde?

— Eso ya te lo dije, con la pandilla salvaje. ¡Date prisa!

Hamlet quería decir algo más, decir muchas cosas, pero ya no había tiempo. Los guardas venían corriendo y gritando algo; creían que Hamlet había matado al señor Muler. El lobo abandonó su jaula.

---

30. Gracias, Barni, gracias por todo, ¡te sacaré de acá, te lo prometo!

— No digas tonterías, Hamli, tú no puedes sacarme de acá. Afuera no tendría ninguna posibilidad, tú sí. – Barnabás sonrió con tristeza.

— Aún así – dijo Hamlet. Pero no alcanzó a decir nada más; los guardas habían llegado y estaban muy alterado, uno de ellos tenia una red y Hamlet sabía que estaría perdido si llegaba a caer en ella. Dio una última mirada a Barnabás y, pasando rápidamente al lado de los hombres, abandonó el zoológico por primera vez en su vida.

Hamlet había pensado siempre que solo sería libre el día en que pudiera dejar atrás los muros del zoológico.

---

31. Pero cuando eso ocurrió, tuvo que enfrentar un problema diferente: la libertad no era como la había imaginado, ¡para nada! En un instante, millones de sonidos y olores lo invadieron, cada uno de ellos más extraño y espantoso que el otro. Y había seres humanos, muchos seres humanos por todas partes. Hamlet no podía esquivarlos, a donde iba, estaban ellos. Altos y bajos, gordos y flacos. Pululaban como insectos. Y a diferencia del zoológico, donde los hombres iban tranquilos y con los ojos bien abiertos, en la libertad de las calles caminaban agitados y se empujaban unos a otros. Entraban a jaulas que en lugar de barrotes tenían vidrios, y después salían de nuevo a las calles, cargados de bolsas llenas de cosas. Corrían como hormigas a toda prisa, así que Hamlet no encontraba un lugar para él.

---

32. Pero los guardas aún iban tras el lobo, por lo que Hamlet corría sin para en medio de la multitud.

— ¡Oye, perro tonto, vamos, fuera de aquí! – exclamó un hombre. Un niño lo vio correr hacia él y, gritando asustado, se aferró a su madre. Un joven que montaba monopatín en la acera, del susto se cayó y la tabla siguió rodando en dirección a Hamlet; él dio un salto, pasó sobre ella y siguió corriendo a toda velocidad en medio del tumulto. Tenia que huir de allí, ir a algún lugar donde no hubiera seres humanos, donde pudiera esconderse, descansar y reflexionar.

---

33. De pronto, vio una calle llena de autos. Hamlet sabía lo que eran, pues por el zoológico a veces transitaban algunos, con hombres que desocupaban las canecas de la basura, cortaban los árboles o limpiaban la nieve en el invierno. Pero los autos de la ciudad eran completamente diferentes, no iban lentamente de una caneca a otra, iban a toda velocidad, y no eran solo dos o tres, ¡sino miles! Sonaban las bocinas, bramaban, apestaban y le producían a Hamlet tanto miedo que éste solo gruñía y bajaba la cabeza.

— ¿De quién es este perro? – grito alguien junto a él - ¡Es peligroso!

— ¡Lárgate, perro sarnoso! – exclamó alguien más. Hamlet echó a correr en medio de la calle, aullando de miedo.

---

34. Los autos eran como un río de metal maloliente, que se abría paso en medio de los hombres. Delante de un camión inmenso, Hamlet encontró un espacio a través del cual quizás lograría llegar al otro lado de la calle, pero calculó mal. Primero dio un salto y luego otro y ya tenía casi encima al camión. Una bocina retumbó y Hamlet logró apartarse en el último segundo. El camión pasó muy cerca y dejó tras de sí una nube negra y apestosa, y un estruendo que hizo

temblar la calle. Hamlet saltó de nuevo y siguió corriendo. Unas ruedas rechinaron y algo traqueteó detrás de él, pero él siguió su camino sin mirar atrás y por fin llegó al otro lado.

Nombre: _____ Curso: _____

LA PANDILLA SALVAJE

1. El autor de "La Pandilla Salvaje" es:

   _____

2. Los personajes son:

   _____ _____

   _____ _____

3. El medio donde se desarrolla es _____

4. Escriba, según su creatividad, cómo termina el cuento.

_____

_____

Apéndice C. Rúbrica de evaluación de la lectura.

RÚBRICA DE OBSERVACIÓN DE LECTURA ORAL			
Características de la Lectura	**Nunca**	**A veces**	**Siempre**
I.- Fluidez			
1. Lee de manera fluida y sin detenerse en cada palabra.			
2. Presta atención a la puntuación y utiliza las pausas adecuadas.			
3. Lee a un ritmo constante y adecuado para comprender el texto.			
4. Lee de manera suave y continua, sin movimientos bruscos o interrupciones.			
5. Mantiene el seguimiento y la continuidad en la lectura sin perder el lugar.			
II.- Reconocimiento de palabras			
1. Decodifica con facilidad palabras desconocidas.			
2. Lee todas las palabras presentes en el texto sin omitir ninguna.			
3. Lee línea por línea sin saltarse ninguna.			
4. Reconoce y utiliza las palabras correctas sin sustituirlas por otras incorrectas.			
5. Lee las palabras en el orden y secuencia correctos, sin invertir sílabas o palabras.			
III.- Enfrentamiento de las palabras desconocidas			

1. Lee las palabras sin necesidad de deletrearlas.			
2. Reconoce y pronuncia las palabras desconocidas utilizando el sonido adecuado de cada letra.			
3. Reconoce y pronuncia las palabras desconocidas dividiéndolas en sílabas correctamente.			
4. Utiliza eficientemente el reconocimiento visual de las palabras por su forma, extensión y configuración.			
5. Utiliza claves fónicas o estructurales de manera flexible para enfrentar palabras desconocidas.			
IV.- Utilización del contexto			
1. Utiliza el contexto adecuadamente para inferir el significado de palabras desconocidas de manera equilibrada.			
2. Utiliza el contexto como una clave efectiva para reconocer y comprender el texto.			
3. Identifica y utiliza las palabras correctas, evitando sustituirlas por otras con significados diferentes.			
4. Lee el texto de manera precisa sin cometer errores que alteren el significado o generen incoherencias.			
V.- Uso de la voz			
1. Enuncia las palabras con claridad y fluidez.			
2. Lee sin tartamudear ni trabarse al pronunciar las palabras.			

3. La voz se muestra relajada y natural al leer.			
4. Mantiene un volumen de voz adecuado para una lectura efectiva.			
5. Lee sin emplear una cadencia monótona o repetitiva.			
6. Lee sin utilizar muletillas al leer, de manera similar a como lo hace al hablar.			
VI.- Hábitos posturales			
1. Mantiene una distancia adecuada entre el libro o dispositivo de lectura y los ojos.			
2. Mantiene la cabeza quieta y no la mueve a lo largo de la línea de texto.			
3. Adopta una postura corporal adecuada y cómoda al leer.			
4. Lee sin necesidad de seguir la línea con el dedo o una regla.			
5. Muestra una relajación muscular apropiada durante la lectura, sin excesiva tensión.			

Apéndice D. Pre test de escritura.

1. **Copia**

El gato juega súper bien al tenis. Al león se le da de maravilla echar carreras por la selva. El tigre prefiere jugar a pasar la pelota con su amigo el chimpancé. Mientras tanto, no muy lejos de allí, la ballena, el delfín y un diminuto pez se lo pasan en grande nadando y haciendo piruetas. ¡Qué divertido es hacer deporte en equipo!

2. **Dictado de frases**

1. La reina de las verduras, una zanahoria, levantó la mano.
2. Las lentejas, garbanzos y todos deberán permanecer ocultos en el bosque.
3. La lechuga, el tomate y el perejil se marcharon del pueblo.
4. Los niños están sin energía.
5. Las verduras y cereales decidieron salir del pueblo.
6. Las frutas buscaron a sus amigas en el bosque.
7. Don Poroto disfrutaba de la apuesta.
8. Los padres empezaron a buscarlas por todas partes.
9. Los niños corrieron a su encuentro.
10. Los padres aplaudieron.
11. Las verduras hicieron una fiesta.
12. Los niños se enferman.
13. Todos somos importantes.
14. El juego del escondite es recreativo.
15. Los niños están sanos y fuertes.

3. Escritura espontánea

1. ¿Cómo iniciarías el cuento si te dieran la oportunidad de escribirlo nuevamente?

2. ¿Cuál personaje te gustaría que fuese tu mejor amigo? ¿Por qué?

3. ¿Qué otro final se te ocurre para el desenlace del cuento?

4. Describir otro lugar en dónde se podría desarrollar el cuento.

Apéndice E. Post test de escritura.

EL RATÓN DEL GRANERO

1. **Dictado**



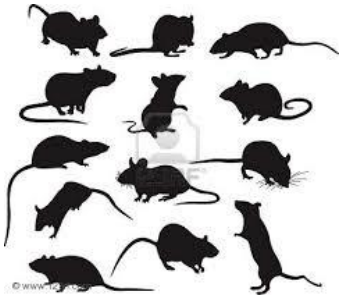
Érase una vez un ratón que vivía debajo de un granero. Las tablas que formaban el suelo del granero tenían un agujerito, por el que, uno tras otro, los granos de trigo caían poco a poco a la madriguera.

De ese modo vivía el ratón espléndidamente, estando siempre bien alimentado. Pero, al cabo de algún tiempo, comenzó a mortificarlo la idea de que ninguno de sus amigos supiese lo bien que le iba. Entonces se puso a roer la madera del granero, para agrandar el agujero de tal modo que pudiesen caer más granos en su madriguera. Hecho esto, corrió en busca de los demás ratones de los alrededores y los invitó a una fiesta en su granero.

2. **Copia**

Venid todos a mi casa -les decía-, que os voy a obsequiar.

Pero cuando llegaron los invitados, y quiso el ratón llevarlos hasta el agujero del granero, ya no había ningún agujero en las tablas y en el nido no se veía

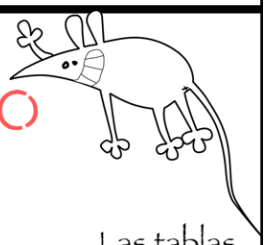


ni un solo grano.

El gran tamaño del agujero que el ratón había abierto en el suelo del granero, llamó la atención del granjero. Y éste lo había tapado, clavándole una tabla.

Tomado de: https://docer.com.ar/doc/nx8ev15

Nombre:	Fecha:



EL RATÓN DEL GRANERO

Érase una vez un ratón que vivía debajo de un _____ . Las tablas que formaban el suelo del granero tenían un agujerito, por el que, uno _____ otro, los granos de trigo caían poco a poco a la _____ .

De ese modo vivía el ratón espléndidamente, estando _____ bien alimentado. Pero, al cabo de algún tiempo, _____ a mortificarlo la idea de que ninguno de sus amigos supiese lo bien que le iba. _____ se puso a roer la madera del granero, para agrandar el _____ de tal modo que pudiesen caer más granos en su madriguera. _____ esto, corrió en busca de los demás ratones de los alrededores y los _____ a una fiesta en su granero.

Venid todos a mi casa -les _____ , que os voy a obsequiar.

Pero cuando llegaron los invitados, y quiso el _____ llevarlos hasta el agujero del granero, ya no había ningún _____ en las tablas, y en el nido no se veía ni un solo grano.

El gran _____ del agujero que el ratón había abierto en el suelo del granero, _____ la atención del granjero. Y éste lo había tapado, clavándole una _____ .

PALABRAS PERDIDAS: madriguera • tabla • llamó • Hecho • agujero • tamaño • comenzó • decía- • tras • ratón • invitó • Entonces • siempre • agujero • granero

Tomado de: https://www.aulapt.org/wp-content/uploads/2016/02/el-rat%C3%B3n-en-el-granero-3%C2%BA-primaria.pdf

Nombre: | Fecha:

EL RATÓN DEL GRANERO



1 Completa con las palabras desaparecidas.

Érase una vez un _____ que _____ debajo de un _____ . Las _____ que _____ el suelo del _____ _____ un _____ , por el que, uno _____ otro, los _____ de _____ _____ _____ a poco a la _____ .

2 Corrige las palabras que deberían ir en mayúscula.

de ese modo vivía el ratón espléndidamente, estando siempre bien alimentado. pero, al cabo de algún tiempo, comenzó a mortificarlo la idea de que ninguno de sus amigos supiese lo bien que le iba. entonces se puso a roer la madera del granero, para agrandar el agujero de tal modo que pudiesen caer más granos en su madriguera. hecho esto, corrió en busca de los demás ratones de los alrededores y los invitó a una fiesta en su granero.

3 Palabras pegadas, haz un / para separar correctamente las palabras de este párrafo.

Perocuandollegaronlosinvitadosyquisoelratónllevarloshastaelagujerod elgraneroyanohabíaningúnagujeroenlastablasyenelnidonoseveíaniuns olograno

4 Palabras desordenadas. ¿Serás capaz de escribirlas correctamente?

reargon **damrgriuae**

euitoagjr **daloamietn**

PALABRAS DESAPARECIDAS: granero • tablas • poco • granos • vivía • formaban • tras • tenían • ratón • caían • madriguera • granero • trigo • agujerito

Tomado de: https://www.aulapt.org/wp-content/uploads/2016/02/el-rat%C3%B3n-en-el-granero-3%C2%BA-primaria.pdf

3. Escritura espontánea

EL RATÓN DEL GRANERO

1. ¿Qué hizo el ratón con el agujero para que cayera más grano?	2.- ¿De qué se alimentaba el ratón?
3.- ¿Dónde vivía el ratón?	4.- ¿En dónde estaba el granero?
5.- ¿Por qué no pudieron darse el banquete?	
6.- ¿Qué idea le causaba molestia?	
7.- ¿Crees que tenía buen corazón al querer compartir su comida? ¿Por qué?	
8.- Inventa otro título para la lectura.	
9.- ¿Qué nos enseña este cuento?	

Apéndice F. Rúbrica de evaluación de la escritura.

RÚBRICA DE ESCRITURA			
Características de la Lectura	**Siempre**	**A veces**	**Nunca**
I.- Copiado			
1. Escribe por el renglón sin cambiarse a otro (respeta la horizontalidad			
2. La escritura es legible			
3. El tamaño de letra es adecuado			
4. Respeta la ortografía de palabras para copiar			
5. Copia con mayúscula al inicio y después de cada punto			
6. Copia los signos de puntuación cuando corresponde			
II.- Dictado			
1. El dictado no presenta faltas ortográficas, respetando las reglas de acentuación			
2. El dictado es completamente legible y no presenta dificultades para su lectura			
3. La separación de las palabras es correcta y el trazo de las letras es preciso			
4. Copia las palabras completas.			
III.- Escritura espontánea			

1. Presenta un texto estructurado.			
2. En el texto no presenta errores de ortografía puntual, acentual o literal.			
3. Revisa y corrige el texto			

Apéndice G. Entrevista a docentes de lenguaje.

Categoría	Pregunta
Enseñanza lecto escritura	En la clase de lenguaje en 3° grado ¿Qué actividades realiza para enseñar a leer y escribir?
Dificultades lectoescritura	¿Qué dificultades más frecuentes presentan los estudiantes de grado 3° para aprender a leer y escribir?
Aprendizaje lecto escritura	¿Por qué cree que los estudiantes de grado 3° no logran un aprendizaje adecuado de la lectura y la escritura?
Propuestas	¿Qué actividades de enseñanza cree que se pueden implementar para mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura de una manera más efectiva en grado 3°?
Gustos lectores	¿Qué tipo de textos o temas le gusta leer a los estudiantes de grado 3°?
Gustos escritores	¿Sobre qué temas les gusta escribir a los estudiantes de grado 3°?

Apéndice H. Grupo focal inicial para estudiantes.

Categoría	Pregunta
Enseñanza lecto escritura	En la clase de lenguaje ¿Qué actividades realizan para aprender a leer y escribir?
Aprendizaje lecto escritura	¿Siente que está aprendiendo a leer y a escribir? ¿por qué?
Dificultades lectoescritura	¿qué dificultades presenta para aprender a leer y escribir?
Propuestas	¿qué actividades le gustaría que se realizaran para aprender a leer y escribir?
Gustos lectores	¿Qué tipo de textos o temas le gusta leer?
Gustos escritores	¿Sobre qué temas le gusta escribir?

Apéndice I. Grupo focal final para estudiantes.

Categoría	Pregunta
Enseñanza lecto escritura	¿Qué fue lo que más les gustó de las clases de lenguaje que se trabajaron con proyectos?
Aprendizaje lecto escritura	¿En qué aspectos mejoró o desmejoró su aprendizaje de la lectura y la escritura?
Dificultades lectoescritura	¿Qué dificultades aún presenta para aprender a leer y escribir?
Propuestas	¿Qué actividades le gustaría que se realizaran a futuro para aprender a leer y escribir?

Apéndice J. Validación de instrumentos por expertos

Duitama, 5 de mayo de 2023

Profesora:

CLAUDIA TERESA MATEUS PUERTO

Docente de Lengua Castellana 5° de primaria

Institución Educativa San Antonio de Padua

Ciudad

Respetada profesora:

Reconociendo su trayectoria académica y experiencia en el campo de la educación, solicito de manera muy atenta emitir juicio en calidad de experto para sustentar la validez de los instrumentos recolección de información anexos, que hace parte de una de las fases de la investigación de doctorado titulada: "*Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el cuento como estrategia para fortalecer las habilidades lectoescritoras en primaria*", del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Americana de Europa.

El objetivo los instrumentos es analizar el aporte del aprendizaje basado en proyectos (ABP), aplicado a la elaboración de la antología de cuentos sobre hábitos saludables, en las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de 3° de primaria del Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino Duitama.

Junto a esta carta encontrará: objetivos de la investigación (Anexo 1); pretest de lectura (Anexo 2); post test de lectura (Anexo 3); rúbrica de evaluación de la lectura (Anexo 4), pre test de escritura (Anexo 5), post test de lectura (Anexo 6), rúbrica de evaluación de la escritura (Anexo 7), rúbrica de evaluación de los cuentos (Anexo 8), grupo focal inicial a estudiantes (Anexo 9), grupo focal final a estudiantes (Anexo 10), entrevista a docentes de lenguaje (Anexo 11), los criterios de validación (Anexo 12); y finalmente, el formato a diligenciar por usted en calidad de experto (Anexo 13).

Su respuesta a la validación puede enviarse al correo: **lilimar7326@hotmail.com**

Agradezco de antemano la atención prestada al caso que nos ocupa y el tiempo dedicado a la labor solicitada.

Atentamente,

LILIANA MARBEL PARADA NIÑO

Aspirante a doctora en Educación.

Universidad Americana de Europa

Validación de Experto 1.

ANEXO 13. FORMATO PARA EMITIR JUICIO DE EXPERTO

Pre test lectura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Lectura de palabras	1	4	4	4	3	
Lectura de párrafos	1	4	4	4	4	
Lectura de cuento	1	4	4	4	3	
Comprensión de lo leído. Preguntas de opción múltiple.	1	4	4	4	4	
	2	4	4	4		
	3	4	4	4		
	4	4	4	3		
Comprensión de lo leído. Preguntas abiertas	1	3	4	4	4	
	2	3	4	4		
	3	4	4	4		

Post test lectura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Lectura de palabras, párrafos y cuento		4	4	3	4	
Comprensión de lo leído.	1	4	4	4	3	
	2	4	3	4		
	3	3	4	4		
	4	4	4	4		

Rúbrica de evaluación de la lectura oral

Sección	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Fluidez	4	4	4	4	
Reconocimiento de palabras	4	4	4		
Enfrentamiento de las palabras desconocidas	3	4	4		
Utilización del contexto	4	3	3		
Uso de la voz	4	4	4		
Hábitos posturales	4	4	4		

Pre test escritura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Copia						
Dictado	1	4	4	4	4	
	2	4	3	4		
	3	4	4	4		
	4	4	4	4		
	5	4	4	3		
	6	4	4	4		
	7	4	4	4		
	8	4	4	4		
	9	4	4	4		
	10	4	4	4		
	11	4	4	3		
	12	4	4	4		
	13	4	4	4		
	14	4	4	4		
	15	4	4	4		
Escritura espontánea	1	4	4	4	4	
	2	4	4	4		
	3	4	4	4		
	4	4	4	4		

Post test escritura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Dictado		4	4	3	4	
Copia		4	4	4	4	
Escritura espontánea	1	4	3	4	4	
	2	4	4	3		
	3	4	3	4		
	4	4	4	4		
	5	4	3	3		
	6	4	4	4		
	7	4	3	4		
	8	4	4	4		
	9	4	4	4		

Rúbrica de evaluación de la escritura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Copiado		4	4	4	4	
Dictado		4	4	3		
Escritura espontánea		4	4	4		

Rúbrica de evaluación de cuentos

Sección	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Organización del cuento	4	4	3	4	
Contenido	4	4	4		
Desarrollo de los personajes	4	4	3		
Creatividad	4	4	4		
Ortografía	4	4	4		

Grupo focal inicial para estudiantes

Pregunta	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
1	4	4	4	4	
2	4	4	4		
3	4	4	4		
4	4	4	4		
5	4	4	4		
6	4	4	4		

Grupo focal final para estudiantes

Pregunta	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
1	3	4	4	4	
2	4	4	4		
3	4	4	4		
4	4	4	3		

Entrevista a docentes del área de lenguaje

Pregunta	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
1	4	4	4		
2	4	4	4		
3	4	4	4		
4	4	4	3		
5	4	4	4		
6	4	4	4		

Observaciones generales y comentarios:



Firma del experto

Nombre: Claudia Teresa Mateus Puerto

Estudios realizados:

Licenciada en Ciencias de la Educación Psicopedagogía

Especialización en Gerencia Educacional

Magister en Educación Inclusiva e Intercultural.

Experiencia: 20 años

Cargo actual: Docente Lengua Castellana 5° Primaria

Validación de Experto 2.

ANEXO 13. FORMATO PARA EMITIR JUICIO DE EXPERTO

Pre test lectura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Lectura de palabras	1	4	4	4	3	
Lectura de párrafos	1	4	4	4	4	
Lectura de cuento	1	4	4	4	3	
Comprensión de lo leído. Preguntas de opción múltiple.	1	4	4	4	4	
	2	4	4	4		
	3	4	4	4		
	4	4	4	3		
Comprensión de lo leído. Preguntas abiertas	1	3	4	4	4	
	2	3	4	4		
	3	4	4	4		

Post test lectura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Lectura de palabras, párrafos y cuento		4	4	3	4	
Comprensión de lo leído.	1	4	4	4	3	
	2	4	3	4		
	3	3	4	4		
	4	4	4	4		

Rúbrica de evaluación de la lectura oral

Sección	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Fluidez	4	4	4	4	
Reconocimiento de palabras	4	4	4		
Enfrentamiento de las palabras desconocidas	3	4	4		
Utilización del contexto	4	3	3		
Uso de la voz	4	4	4		
Hábitos posturales	4	4	4		

Pre test escritura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Copia						
Dictado	1	4	4	4	4	
	2	4	3	4		
	3	4	4	4		
	4	4	4	4		
	5	4	4	3		
	6	4	4	4		
	7	4	4	4		
	8	4	4	4		
	9	4	4	4		
	10	4	4	4		
	11	4	4	3		
	12	4	4	4		
	13	4	4	4		
	14	4	4	4		
	15	4	4	4		
Escritura espontánea	1	4	4	4	4	
	2	4	4	4		
	3	4	4	4		
	4	4	4	4		

Post test escritura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Dictado		4	4	3	4	
Copia		4	4	4	4	
Escritura espontánea	1	4	3	4	4	
	2	4	4	3		
	3	4	3	4		
	4	4	4	4		
	5	4	3	3		
	6	4	4	4		
	7	4	3	4		
	8	4	4	4		
	9	4	4	4		

Rúbrica de evaluación de la escritura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Copiado		4	4	4	4	
Dictado		4	4	3		
Escritura espontánea		4	4	4		

Rúbrica de evaluación de cuentos

Sección	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Organización del cuento	4	4	3	4	
Contenido	4	4	4		
Desarrollo de los personajes	4	4	3		
Creatividad	4	4	4		
Ortografía	4	4	4		

Grupo focal inicial para estudiantes

Pregunta	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
1	4	4	4	4	
2	4	4	4		
3	4	4	4		
4	4	4	4		
5	4	4	4		
6	4	4	4		

Grupo focal final para estudiantes

Pregunta	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
1	3	4	4	4	
2	4	4	4		
3	4	4	4		
4	4	4	3		

Entrevista a docentes del área de lenguaje

Pregunta	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
1	4	4	4		
2	4	4	4		
3	4	4	4		
4	4	4	3		
5	4	4	4		
6	4	4	4		

Observaciones generales y comentarios:

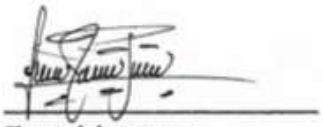
_____

_____

_____

_____

_____



Firma del experto
Nombre: Johana Andrea Tovar
Estudios realizados:
Licenciada en Psicopedagogía. UPTC
Especialista en Gerencia Educacional. UPTC
Magister en GENSTION de la Tecnología Educativa UDES
Experiencia:27 Años
Cargo actual: Docente Lengua Castellana 3° Primaria
Instituto Técnico Santo Tomas de Aquino.

Validación de Experto 3.

ANEXO 13. FORMATO PARA EMITIR JUICIO DE EXPERTO

Pre test lectura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Lectura de palabras	1	4	4	4	4	
Lectura de párrafos	1	4	4	4	4	
Lectura de cuento	1	3	3	4	4	
Comprensión de lo leído. Preguntas de opción múltiple.	1	4	4	4	3	
	2	4	4	4		
	3	4	4	4		
	4	4	4	4		
Comprensión de lo leído. Preguntas abiertas	1	4	3	3	4	
	2	4	4	4		
	3	4	4	4		

Post test lectura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Lectura de palabras, párrafos y cuento		3	4	4	4	
Comprensión de lo leído.	1	4	4	4	4	
	2	4	4	4		
	3	3	4	4		
	4	4	3	4		

Rúbrica de evaluación de la lectura oral

Sección	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Fluidez	3	4	4	4	
Reconocimiento de palabras	4	4	4		
Enfrentamiento de las palabras desconocidas	4	4	4		
Utilización del contexto	4	4	4		
Uso de la voz	4	4	4		
Hábitos posturales	4	3	3		

Pre test escritura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Copia		4	4	4	4	
Dictado	1	4	4	4	4	
	2	4	4	4		
	3	4	4	4		
	4	4	4	4		
	5	4	4	4		
	6	4	4	4		
	7	4	4	4		
	8	4	4	4		
	9	4	4	4		
	10	4	4	4		
	11	4	4	4		
	12	4	4	4		
	13	4	4	4		
	14	4	4	4		
	15	4	4	4		
Escritura espontánea	1	4	4	4	4	
	2	4	4	4		
	3	4	4	4		
	4	4	4	4		

Post test escritura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Dictado		4	4	4	4	
Copia		4	4	4	4	
Escritura espontánea	1	4	4	4	4	
	2	4	4	4		
	3	4	4	4		
	4	4	4	4		
	5	4	4	4		
	6	4	4	4		
	7	4	4	4		
	8	4	4	4		
	9	4	4	4		

Rúbrica de evaluación de la escritura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Copiado		4	4	4	4	
Dictado		4	4	4		
Escritura espontánea		4	4	4		

Rúbrica de evaluación de cuentos

Sección	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Organización del cuento	4	4	4	4	
Contenido	4	4	4		
Desarrollo de los personajes	4	4	3		
Creatividad	4	4	3		
Ortografía	4	4	4		

Grupo focal inicial para estudiantes

Pregunta	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
1	4	4	4	4	
2	4	4	4		
3	4	4	4		
4	4	4	4		
5	4	3	4		
6	4	3	4		

Grupo focal final para estudiantes

Pregunta	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
1	4	4	4	4	
2	4	4	4		
3	4	4	4		
4	4	4	4		

Entrevista a docentes del área de lenguaje

Pregunta	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
1	4	4	4	4	
2	4	4	4		
3	4	4	4		
4	4	3	4		
5	4	3	4		
6	4	4	4		

Observaciones generales y comentarios:

_____

_____

_____

_____

_____



Firma del experto
Nombre: Luis Otalora Velandia
Estudios realizados: Licenciado psicología educativa y administración (UPTC, TUNJA).
Magister en investigación educativa y curriculum (U. PEDAGOGICA NACIONAL, BOGOTA).
Especialización en proyectos educativos y sociales (CINDE, BOGOTA).
Especialización en investigación en Ciencias Sociales (U. INDUSTRIAL SANTANDER, BUCARAMANGA).
Experiencia: 35 años.
Cargo actual: Docente especialización Gerencia Educacional

Validación de Experto 4.

ANEXO 13. FORMATO PARA EMITIR JUICIO DE EXPERTO

Pre test lectura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Lectura de palabras	1	4	4	4	3	
Lectura de párrafos	1	4	4	4	4	
Lectura de cuento	1	4	4	3	3	
Comprensión de lo leído. Preguntas de opción múltiple.	1	4	4	4	4	
	2	4	3	4		
	3	4	4	4		
	4	4	4	4		
Comprensión de lo leído. Preguntas abiertas	1	3	4	4	4	
	2	3	4	4		
	3	4	4	4		

Post test lectura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Lectura de palabras, párrafos y cuento		4	4	3	4	
Comprensión de lo leído.	1	4	4	4	3	
	2	4	4	3		
	3	3	4	4		
	4	4	4	4		

Rúbrica de evaluación de la lectura oral

Sección	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Fluidez	4	4	4	4	
Reconocimiento de palabras	3	4	4		
Enfrentamiento de las palabras desconocidas	3	4	4		
Utilización del contexto	4	3	4		
Uso de la voz	4	4	4		
Hábitos posturales	4	3	4		

Pre test escritura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Copia						
Dictado	1	4	4	4	4	
	2	4	3	3		
	3	4	4	4		
	4	4	4	4		
	5	4	4	4		
	6	4	4	4		
	7	4	4	4		
	8	4	4	4		
	9	4	4	4		
	10	4	4	4		
	11	4	4	4		
	12	4	4	4		
	13	4	4	4		
	14	4	4	4		
	15	4	4	4		
Escritura espontánea	1	4	4	4	4	
	2	4	4	4		
	3	4	4	4		
	4	4	4	4		

Post test escritura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Dictado		4	4	3	4	
Copia		4	3	4	4	
Escritura espontánea	1	4	3	4	4	
	2	4	4	4		
	3	4	3	4		
	4	4	4	4		
	5	4	4	4		
	6	4	4	4		
	7	4	3	4		
	8	4	4	4		
	9	4	4	4		

Rúbrica de evaluación de la escritura

Sección	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Copiado		4	4	4	4	
Dictado		4	4	4		
Escritura espontánea		4	4	4		

Rúbrica de evaluación de cuentos

Sección	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
Organización del cuento	4	4	4	4	
Contenido	4	4	4		
Desarrollo de los personajes	4	4	3		
Creatividad	4	4	4		
Ortografía	4	4	4		

Grupo focal inicial para estudiantes

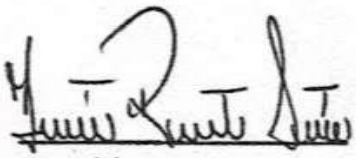
Pregunta	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
1	4	4	4	4	
2	4	4	4		
3	4	4	4		
4	4	4	4		
5	4	4	4		
6	4	4	4		

Grupo focal final para estudiantes

Pregunta	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
1	3	4	4	4	
2	4	4	4		
3	4	4	4		
4	4	4	4		

Entrevista a docentes del área de lenguaje

Pregunta	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Observaciones
1	4	4	4		
2	4	4	4		
3	4	4	4		
4	4	4	4		
5	4	4	4		
6	4	4	4		



Firma del experto

Nombre: Margoth Rivera Sanabria

Estudios realizados:

Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Especialización en Didáctica de las ciencias Fundación Universitaria los Libertadores- Colombia

Maestría en enseñanza de las Ciencias Universidad Autónoma de Manizales- Colombia

Experiencia: 29 años

Cargo actual: Docente de Lengua Castellana grado cuarto de primaria.

Apéndice K. Planes de aula implementados

PLAN DE AULA SESIÓN 1

Planificación de clase "El cuento".			
INSTITUTO TÉCNICO SANTO TOMÁS DE AQUINO. DUITAMA			
Docente: Liliana Parada Niño	**Asignatura:** Lengua Castellana	**Curso:** 302	**Fecha:**
Temas:	El Cuento 1. Elementos del cuento 2. Partes del cuento 3. Producción de un cuento		
Objetivo de aprendizaje:	Identificar la estructura del cuento y sus partes.		
DBA:	Identifica la estructura de los textos literarios que lee y sus características.		
Habilidad/Conocimiento	El cuento como estrategia para realizar actividades que contribuyan al fortalecimiento de las habilidades del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir.		
Indicadores de desempeño:	Los estudiantes serán capaces de utilizar de forma autónoma su conocimiento para comprender palabras habladas y escritas a partir de la interpretación y caracterización de cuentos.		

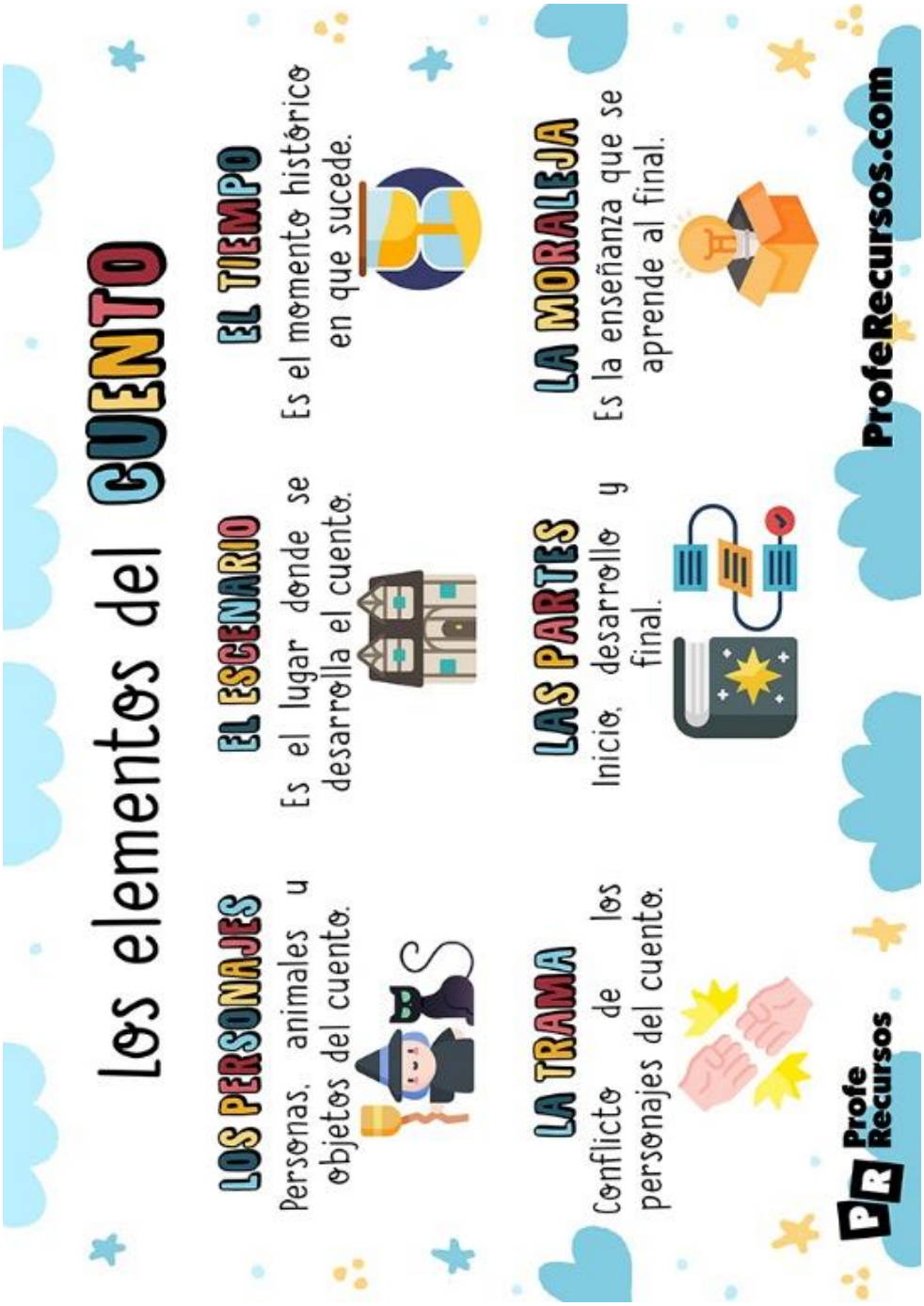
Actividad del estudiante:	Reconocer la estructura del cuento y sus partes. Mejorar el vocabulario, la fluidez y la comprensión de la lectura. Interpretar y caracterizar textos teniendo en cuenta personajes, espacio, acciones, estructura y propósito en ejercicios de comprensión lectora. Producir un cuento.
Metas de transferencia:	Se espera que los estudiantes dominen destrezas básicas de escritura y lectura comprensiva.
Tiempo:	Este tema se realizará dos horas los días martes de 7:00 am a 9:00 am.
1ª. SESIÓN	
EXPLORACIÓN	Identificación de presaberes de los estudiantes. Socializamos el contenido del tema mediante una gráfica presentada por la profesora. Explicación de cada uno de los elementos del cuento. Lectura de cuento y elaboración de actividad.
DESARROLLO	Dar a conocer los objetivos y el contenido de la clase. Partir de la pregunta: ¿Les gusta los cuentos? - ¿Qué cuentos han leído o les han contado? - Escuchar un cuento. - Identificar personajes, escenario, tiempo, del cuento escuchado.
Materiales:	Cuadernos, lápices, libro guía, gráfica y cuestionario de actividad en clase , entregados por la profesora.

PRACTICA	
REFUERZO	Realizamos una síntesis del tema en el cuaderno de apuntes. En la parte final se procede a la evaluación a través de cuestionarios y al cierre pedagógico de la clase.
2ª. SESIÓN	
Inicio de clase:	Dar a conocer los objetivos y el contenido de la clase. Para el desarrollo de la clase se siguieron tres momentos: Inicio, Desarrollo y Cierre. Explicar las actividades a desarrollar: En el inicio se organizó el aula en semicírculo, se realizó una dinámica y retroalimentación de las partes del cuento.
Desarrollo de clase	En el desarrollo: **Se presentó el cuento**: Una aventura de amigos. Se realizó el proceso de pre-lectura (donde los estudiantes veían el título del cuento y opinaban sobre que trataba) lectura y post-lectura y la socialización de los mismos. (INICIO) Érase una vez un hermoso caballo blanco al que le gustaban los paseos por el campo. Este caballo siempre salía a pasear con su amo «Julián», a quien le gustaba peinarse y darle de comer también, siempre salían juntos a pasear por las tardes y volvían felices a cenar a casa. (NUDO O DESARROLLO) Un día Julián se enfermó y estuvo en cama toda la mañana, su madre llamó al médico y él le dijo que el

	niño no podía salir a jugar hasta que mejorara. la madre aceptó la decisión del médico y se ocupó de Julián todos esos días … Sin embargo, su hermoso caballo quiso jugar pero Julián no salió de la casa. (CIERRE Fue entonces que este travieso caballo salió al campo solo y comenzó a jugar por todo el campo hasta que anocheció, el caballo tenía miedo y no sabía qué hacer. FIN Realizamos la Actividad 1: Seleccionamos las palabras desconocidas y buscamos los conceptos y realizamos oraciones con las mismas. Actividad 2: En un cartel los estudiantes seleccionarán las partes del cuento.
Materiales:	Cuadernos, lápices, libro guía y fotocopias con cuento, entregados por la profesora.
Cierre de clase:	En la parte final se procedió a la evaluación a través de un cuestionario y al cierre pedagógico de la clase.
3ª. SESIÓN	
Inicio de clase:	La profesora da una explicación de la actividad a desarrollar y anima a los estudiantes a crear cuentos. .
Desarrollo de clase:	Los estudiantes se reúnen en grupo y crean cuentos de invención propia y las comparten con sus compañeros, siguiendo las indicaciones dadas por la profesora.
Materiales:	Material del estudiante, copia de actividades entregadas por la profesora.

Cierre de clase:	Los estudiantes leen y socializan la actividad desarrollada. El profesor será el moderador de la retroalimentación.

Anexos Sección 1.



Los elementos del cuento

Fuente: https://www.proferecursos.com/categoria/lengua/

Lectura de un cuento para identificar los elementos del cuento

(Título) El tesoro de Amelia

(Inicio)

Entre los tesoros que guardaba Amelia se encontraban las semillas que le había regalado su abuela para su décimo cumpleaños. La abuela las había traído de su terruño, allá en Europa, cuando tuvo que emigrar a América para huir de la guerra. Las semillas estaban guardadas en un sobre, dentro de una caja forrada en terciopelo, junto con una cadenita de oro y unos sellos postales de lugares exóticos. Algunas tardes, cuando se sentía melancólica, Amelia abría la caja y contemplaba sus preciados “tesoros”.

(Nudo)

Un domingo, Amelia recibió la visita de Justina y Carlota, dos compañeras del colegio. Luego de tomar el té y compartir un pastel de chocolate, Amelia fue a buscar a su cuarto la caja forrada en terciopelo e invitó a sus compañeras a salir al jardín para mostrarles sus “tesoros”. Con ellas salió también Cristian, el hermano pequeño de Amelia, un chiquillo muy simpático, pero también muy travieso. Mientras las niñas abrían la caja y sacaban los objetos, ocurrió que Cristian les lanzó el balón y, por accidente, hizo que las semillas cayeran a tierra. ¡Por más que se esforzaron

para rescatarlas, fue imposible! Las semillas se habían mezclado entre los terrones. Amelia, desconsolada, aguantó el llanto y se retiró a su cuarto.

(Desenlace)

Dos semanas más tarde, cuando la primavera empezaba a anunciarse con los primeros calores, Amelia salió al jardín a jugar con su prima Brisa. ¡Qué sorpresa se llevaron! En el lugar donde habían caído las semillas, comenzaban a despuntas unas plantitas con bellas flores azuladas. ¡Las semillas, que habían viajado desde Europa hacía tantos años, ahora florecían en un jardín del otro lado del océano!

(Fin)

Comentario:

Un cuento es una narración imaginaria breve donde se relata una historia que se desarrolla en un lugar y un tiempo determinados, y en la que intervienen personajes que realizan acciones. Los cuentos, al igual que todas las narraciones, tienen tres partes: inicio, nudo y desenlace.

Inicio: en esta parte se ubican el lugar y el tiempo, y se presenta a los personajes principales (en este caso, el cuento transcurre en algún lugar de América y en la actualidad, y los personajes principales son Amelia y su abuela).

Nudo: en esta parte se plantea una complicación o un problema para los personajes (en este caso, las semillas caen al suelo).

Desenlace: es la parte final del cuento, en la que la complicación planteada en el nudo finalmente se resuelve (en este caso, las semillas germinan).

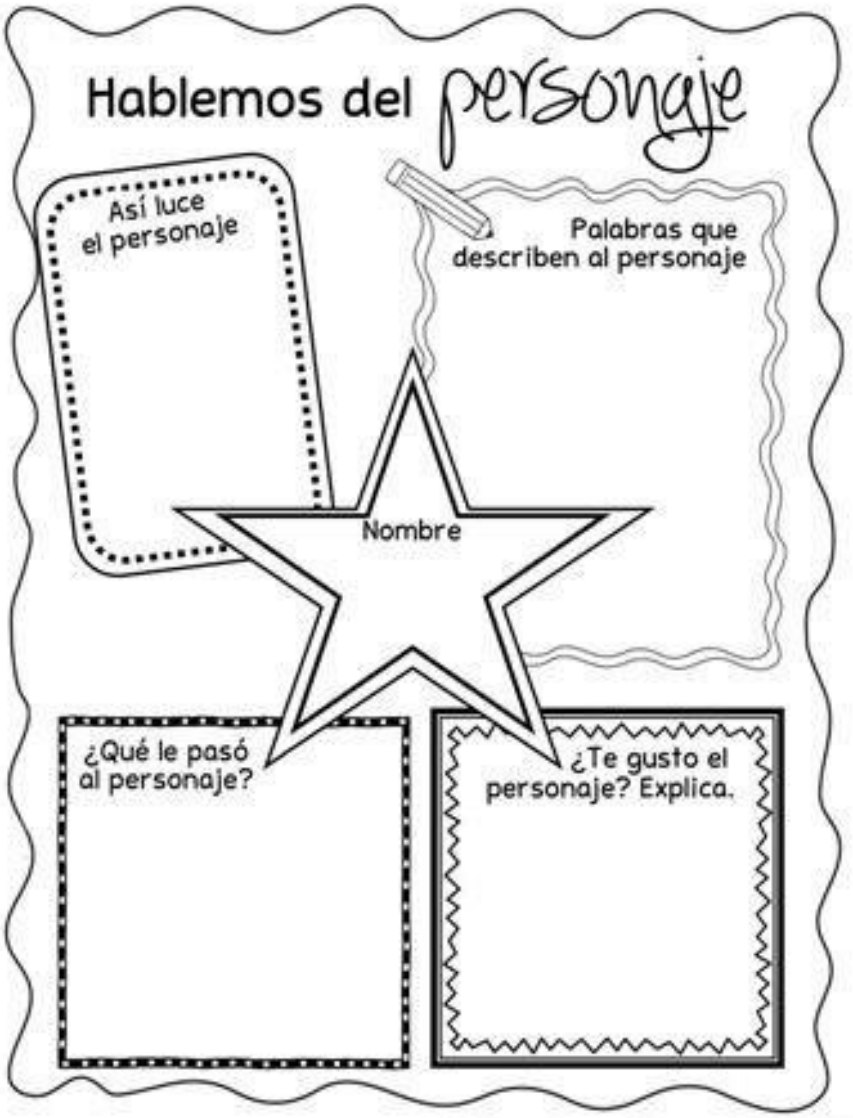
Personajes principales (son los personajes imprescindibles para el desarrollo de las acciones del cuento): Amelia y su abuela.

Personajes secundarios (participan en menor medida en el desarrollo de las acciones y acompañan a los personajes principales): Justina, Carlota, Brisa, Cristian.

5. Actividad de clase

Nombre:_____Fecha: _____

Realiza este ejercicio después de la lectura de un cuento:


Hablemos del personaje
Así luce el personaje
Palabras que describen al personaje
Nombre
¿Qué le pasó al personaje?
¿Te gusto el personaje? Explica.

"Describir escenarios y personajes de cuentos para elaborar un juego"



Lee y contesta las siguientes preguntas.



¿Qué cuentos has o te han leído?

¿De qué trata el que más te ha gustado?

¿Qué personajes intervienen?



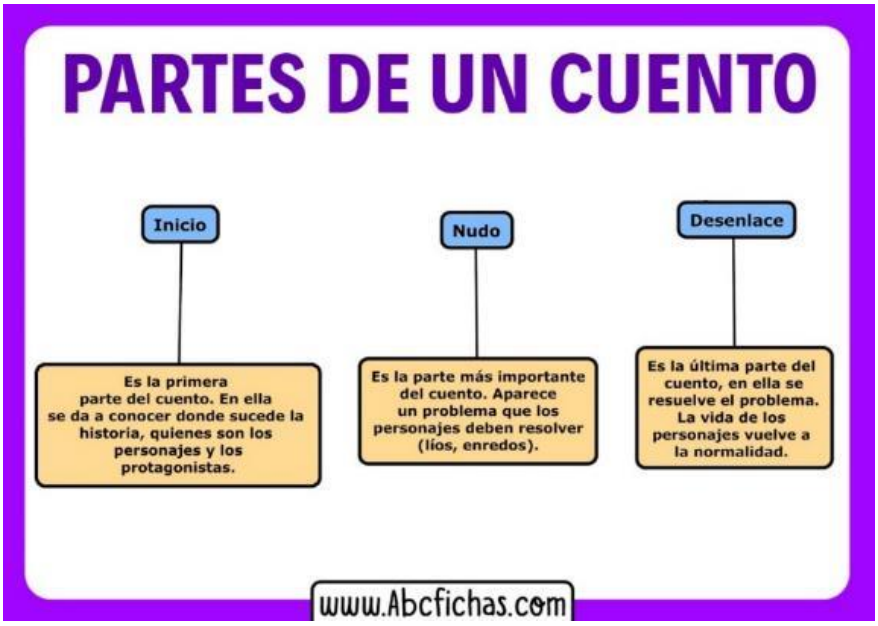
¿En qué escenarios se desarrolla la historia?

¿Cómo son esos personajes?



Describir escenarios y personajes de cuentos
Adaptado de: https://www.imageneseducativas.com/cuaderno-de-repaso-tercer-trimestre-para-3o-grado-de-100-hojas/3o-grado-cuaderno-tercer-trimestre-dino_pagina_161-2/y 161-4

Anexos Sesión 2.

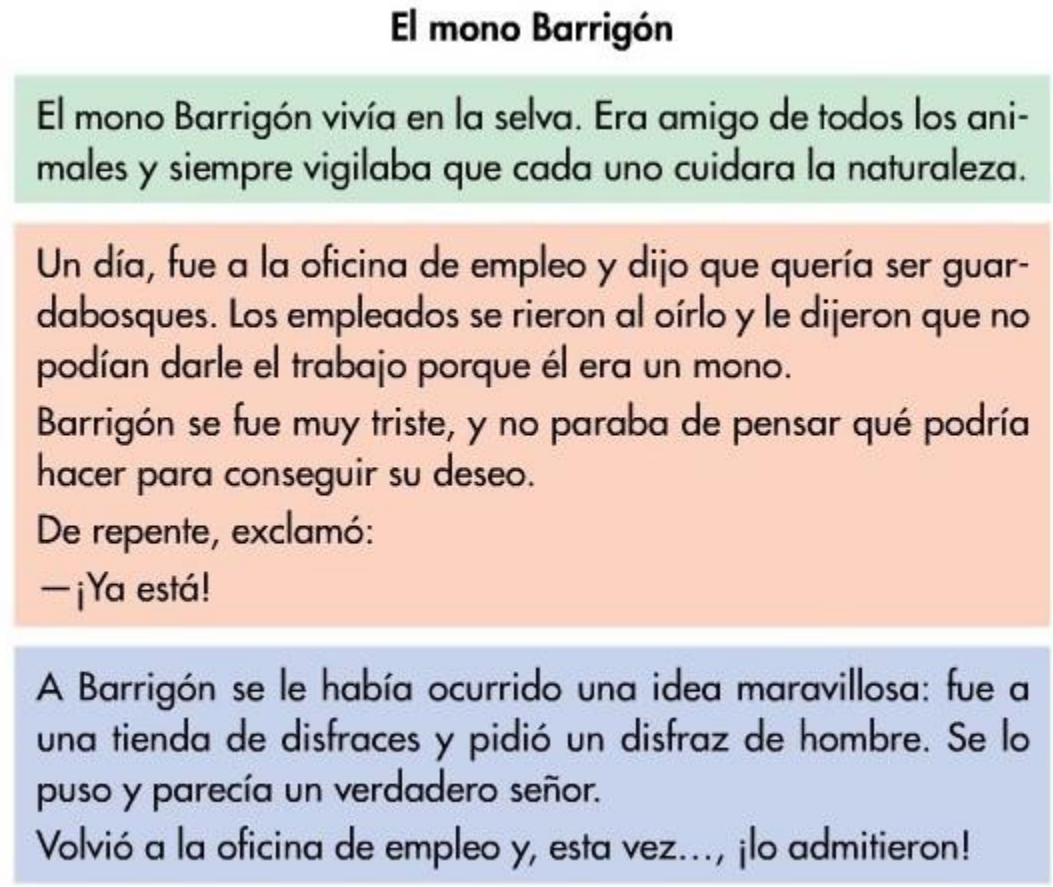


Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=5ThnVWWH7Pk



Partes del cuento
Fuente: https://m.facebook.com/Docentesaldiablog/photos/las-partes-del-cuento-/3896467200418775/

En la siguiente Imagen podrás ver por colores las partes de un cuento:
El verde Claro es el Inicio.
El naranja Claro es el Desarrollo o Nudo
El azul Claro es el Desenlace o final



El mono Barrigón

El mono Barrigón vivía en la selva. Era amigo de todos los animales y siempre vigilaba que cada uno cuidara la naturaleza.

Un día, fue a la oficina de empleo y dijo que quería ser guardabosques. Los empleados se rieron al oírlo y le dijeron que no podían darle el trabajo porque él era un mono.

Barrigón se fue muy triste, y no paraba de pensar qué podría hacer para conseguir su deseo.

De repente, exclamó:

—¡Ya está!

A Barrigón se le había ocurrido una idea maravillosa: fue a una tienda de disfraces y pidió un disfraz de hombre. Se lo puso y parecía un verdadero señor.

Volvió a la oficina de empleo y, esta vez..., ¡lo admitieron!

6.
Partes del cuento

Fuente: http://colegiobikit.edu.mx/microsS/subnivel01/partes_de_cuento.html

7. Actividad de clase

Nombre:_____Fecha: _____

1. Lee cada fragmento del cuento y colócalo en la parte que le corresponde.

Había una vez en un bosque una seta muy bonita que era la casita de un gnomo.

INICIO

Al final el gnomo erizo llegó a su casa que era una seta y cuando entró por la puerta ésta se quedó enganchada a su espalda y destrozó su propia casa.

NUDO

Un día el gnomo quiso convertirse en un erizo. Buscó en un mapa la casa de un mago para que lo convirtiera en un erizo. Se fue andando hasta la roca que era el hogar del mago. Allí el mago le hizo un hechizo y lo convirtió en un erizo.

FINAL

2. Leer en alta voz, con buena pronunciación, entonación y uso correcto de los signos de puntuación. Pegar en el cuaderno y colorear.

En un lejano país nació una hermosa princesa. Las hadas les llevaron sorpresas. Un hada mala le pronosticó un largo sueño. La princesa le preguntó a una anciana cómo usar la rueca. Al probar cómo funcionaba, se pinchó un dedo. De pronto, inició un largo sueño. Después de cien años apareció un príncipe. Prudentemente, se acercó a ella y la besó. Con sorpresa vio cómo despertaba.

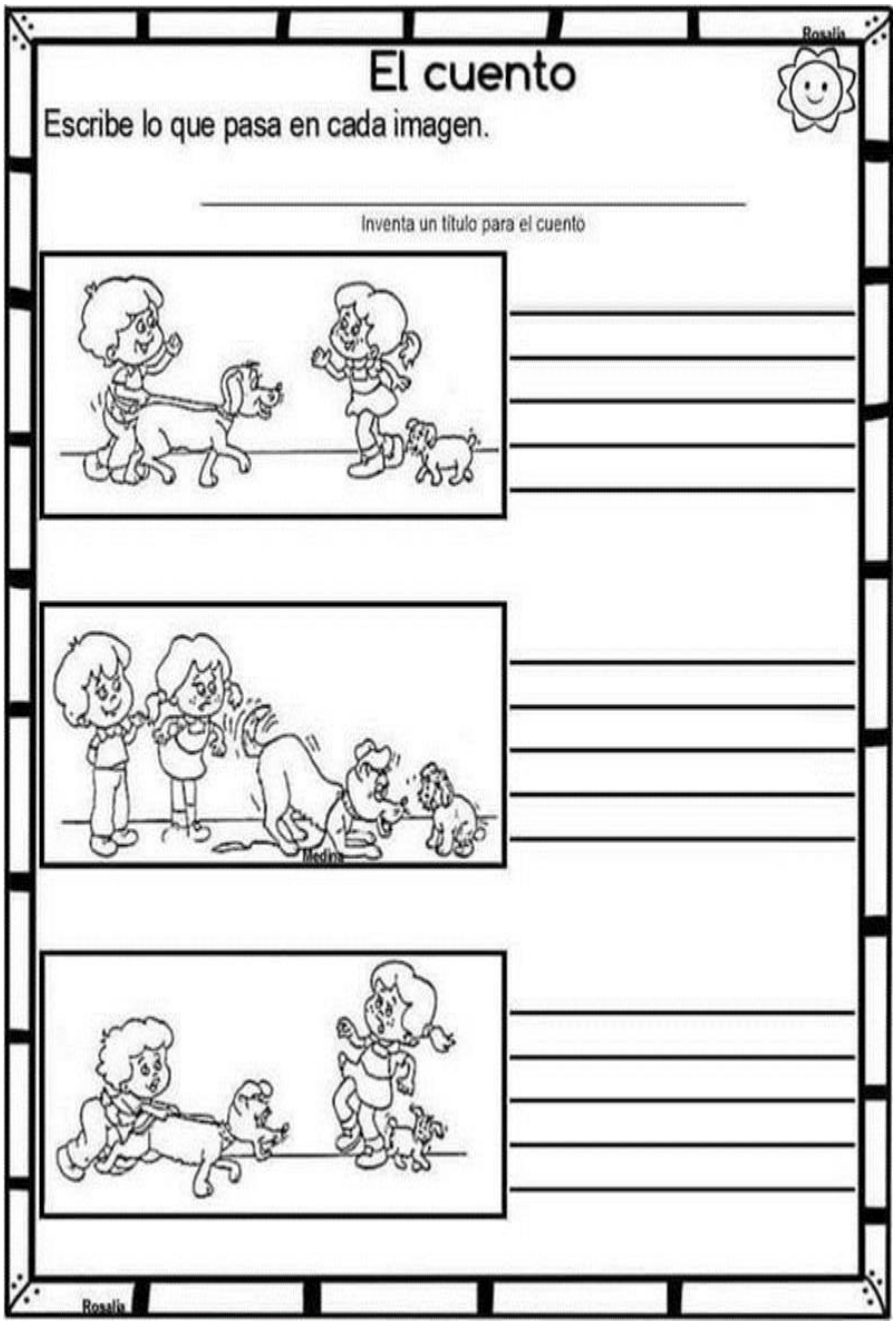


Anexos Sesión 3.

Actividad de clase

Nombre:_____Fecha: _____

Teniendo en cuenta las indicaciones aprendidas producir el cuento. Leer en alta voz, colorear y pegar.



ELEMENTOS DEL CUENTO



Después de leer, completá



TITULO: _____

PERSONAJES

(De quienes trata la historia)

_____

_____

_____

_____

LUGAR

(Donde suceden los hechos)

_____

_____

_____

_____

RESUMEN:

(Lo que pasó al principio, en el medio y al final de la historia)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____



ALTACLASE.BLOGSPOT.COM.AR

© L. Langton 2013 The Applicious Teacher

EL CUENTO

PRINCIPIO

¿CÓMO EMPIEZA?

Presentamos a los personajes, el lugar y el tiempo (cuándo, en qué época.)

Érase una vez..._____

Había una vez...._____

NUDO O TRAMA

¿QUÉ OCURRE?

Contamos sus aventuras, problemas o en qué líos se meten.

Un día...

Una noche...

DESENLACE

¿CÓMO ACABA?

Explicamos cómo acaban sus aventuras o cómo solucionan sus problemas.

Al final....

Y, colorín colorado, este cuento se ha acabado.

PLAN DE AULA SESIÓN 2

Planificación de clase "Hábitos Saludables y no Saludables".			
Profesora: Liliana Parada Niño	**Asignatura:** Ciencias Naturales	**Curso:** 302	**Establecimiento:** Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino
Temas:	4. Hábitos saludables y no saludables. 5. La diferencia entre hábitos saludables y no saludables. 6. La importancia de los hábitos saludables. 7. Lecturas y dictados alusivos al tema.		
Objetivo de clase:	Reconocer hábitos saludables.		
DBA:	¡Me cuido a mí mismo! Comprendo que cuidarme y tener hábitos saludables favorece mi bienestar y mis relaciones. (Competencias integradoras).		
Habilidad/Conocimiento	Describir, dar ejemplos y practicar hábitos de vida saludable para mantener el cuerpo sano y prevenir enfermedades (actividad física, aseo del cuerpo, lavado de alimentos y alimentación saludable, entre otros)		
Indicadores de logro:	Establecer la relación entre alimentos y hábitos saludables. Dar ejemplos de alimentos saludables. Identificar hábitos de ejercicio en la actualidad.		

Actividad del estudiante:	El estudiante tomará nota y participará en las preguntas formuladas por la profesora. El estudiante según las indicaciones dadas por el maestro ejecutará la actividad. El estudiante dará a conocer lo que aprendió en la sesión.
Actitudes:	Manifestar compromiso con un estilo de vida saludable.
Tiempo:	Este tema se realizará dos horas los días martes de 7:00 am a 9:00 am
1ª. SESIÓN	
Inicio de clase:	La profesora capta la atención del grupo y reconoce **presaberes** en ellos. Realizará una lluvia de ideas en donde los estudiantes identifiquen los diferentes hábitos para mantener nuestro cuerpo saludable y prevenir enfermedades. Expone y socializa dos afiches: Decálogo de Hábitos Saludables y Hábitos poco Saludables
Desarrollo de clase:	Las instrucciones de trabajo serán: en parejas, los estudiantes realizan una lista de los hábitos buenos y los malos hábitos de cada uno. Veremos el Decálogo para llevar un estilo de vida saludable. Realizaremos varias dinámicas para conocer mejor las estrategias de estilo de vida saludable. Actividad para colorear: Hábitos saludables

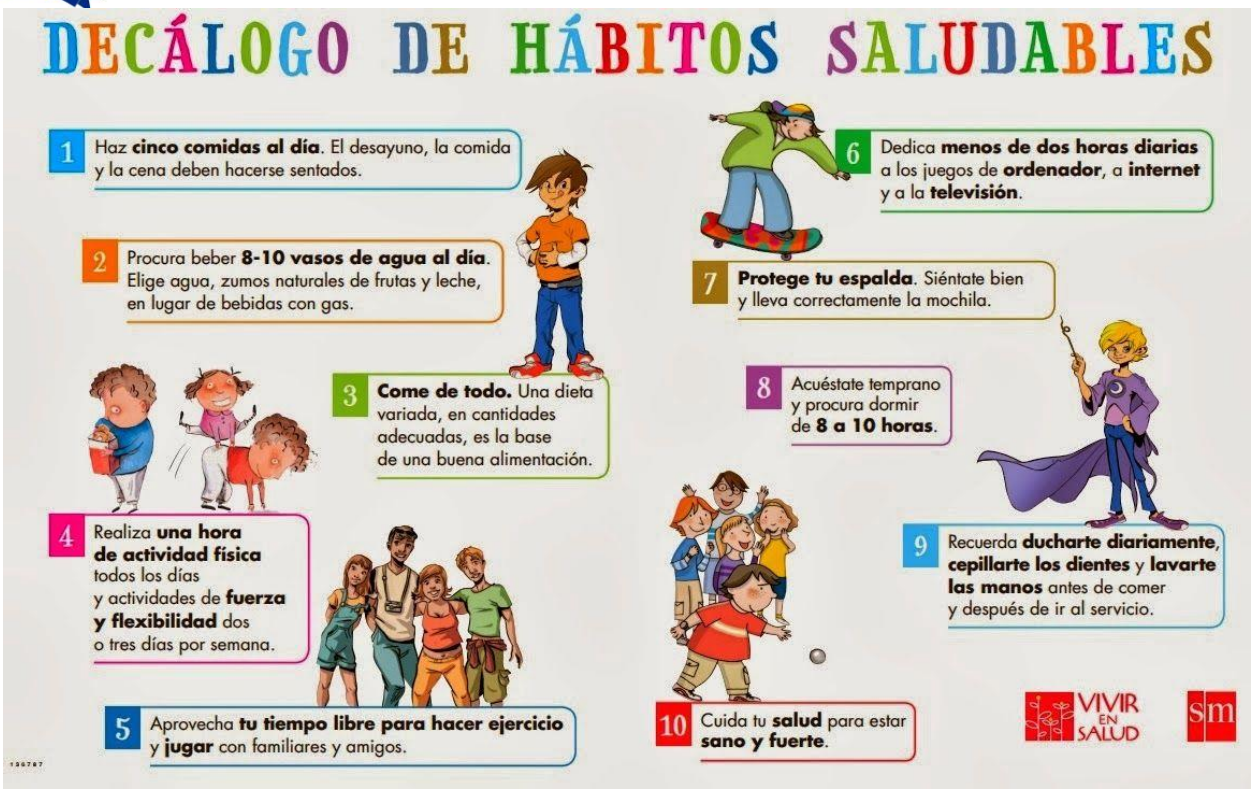
Materiales:	Material del estudiante y copias entregadas por la profesora.
Cierre de clase:	Después de 2 minutos de averiguaciones (2 minutos cada uno), tendrán 1 minuto más para presentar su pareja al resto del grupo, lo cual deben hacer como si fueran a promocionarlo para un premio muy merecido, como si fuera un héroe. Explique que cada persona puede alabar a su compañero tanto como quiera donde dirá los buenos y malos hábitos.
2ª. SESIÓN	
Inicio de clase:	La profesora presenta el tema: **Diferencia entre hábitos saludables y no saludables.** Entrega a cada participante una copia de la actividad a desarrollar.
Desarrollo de clase:	Con la intención de que los estudiantes establezcan la diferencia entre hábitos saludables y no saludables, realizan lo siguiente: **Título.** Los hábitos saludables y los no saludables Descripción. Se plantean las siguientes preguntas, colocar una V si es verdadero y una F si es falso. 1. Es un hábito saludable: ( ) Tener una dieta desequilibrada, hacer ejercicio moderado. ( ) Consumir una dieta equilibrada, hacer actividad física permanente. ( ) Alimentarse adecuadamente, ver televisión 7 horas al día. 2. Los hábitos saludables a diferencia de los no saludables:

	( ) Afectan el estado de salud. ( ) Favorecen el estado de salud. ( ) Generan cansancio y estrés. 3. Los hábitos no saludables: ( ) Pueden ser: hacer ejercicio y comer equilibrado. ( ) Aumentan el riesgo de adquirir alguna enfermedad. ( ) Fortalecen los sistemas del cuerpo. 4. Es un hábito saludable: ( ) Comer grandes cantidades de dulces y gaseosas. ( ) Hacer ejercicio sin un calentamiento. ( ) Comer frutas y verduras.
Materiales:	Material del estudiante y copia entregada por la profesora.
Cierre de clase:	Los estudiantes leen y socializan la actividad desarrollada. La profesora será la moderadora de la retroalimentación.
3ª. SESIÓN	
Inicio de clase:	La profesora presenta el tema: **Los hábitos personales.** Da una explicación de la actividad a desarrollar. Los estudiantes confrontan sus hábitos personales con los hábitos saludables; además, presentan un resumen comparando el estado de los hábitos personales de sus compañeros y el suyo. Entrega a cada participante copia de las actividades a desarrollar.

Desarrollo de clase:	Descripción. La profesora hace **lectura del cuento** La enfermedad de Henry, luego entrega a cada estudiante una copia del cuento y de la actividad, que cada uno diligencia. Luego, se reúnen en grupos de tres integrantes y comparan sus resultados, a partir de los cuales redactan un resumen que comparten con el resto de la clase. La profesora hace entrega del siguiente test a cada estudiante para que ellos reconozcan si tienen o no, hábitos saludables: 1. Consumes frutas: A. Nunca o máximo una vez por semana. B. Entre dos y tres veces por semana. C. Más de tres veces a la semana. 2. ¿Con qué frecuencia realizas actividad física? A. Dos o más veces por semana. B. Una vez por semana. C. Muy rara vez. 3. ¿Cuántas comidas consumes al día? A. Tres principales y dos intermedias. B. Una principal, el resto dulces o paquetes. C. Tres principales. 4. ¿Cuántas veces a la semana comes paquetes o dulces? A. Nunca o casi nunca. B. 1 – 2 veces a la semana.

	C. Más de dos veces a la semana. 5. ¿Calientas tus músculos antes de hacer ejercicio? A. Nunca o casi nunca. B. Solo si el ejercicio es muy difícil. C. Siempre. 6. ¿Cada cuánto cepillas tus dientes? A. No me gusta cepillarme los dientes. B. Solo en la mañana. C. Después de cada comida.
Materiales:	Material del estudiante y copias entregadas por la profesora.
Cierre de clase:	Los estudiantes leen y socializan la actividad desarrollada. La profesora será el moderador de la retroalimentación. En casa, los estudiantes llevan a cabo lo siguiente: En familia, elaboran un plan de acción que les permita mejorar sus hábitos de vida y con ello, su salud. En clase, comparten sus respuestas con los compañeros.

Anexos Sesión 1.



Decálogo de Hábitos Saludables.

Fuente:

https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/ceipdoctorgregoriochilynaranjo/2021/01/19/decalogo-de-habitos-saludables/



Hábitos poco saludables para los niños

Fuente: http://www.habitos.mx/bebes-ninos/habitos-poco-saludables-para-los-ninos/

Actividad de clase

Nombre:_____Fecha:

Hábitos saludables

Observa los dibujos y pinta ☺ si es un hábito saludable y pinta ☹ si no lo es.



Anexos Sesión 2.

Nombre:___Fecha: _____

Título. Los hábitos saludables y los no saludables

colocar una V si es verdadero y una F si es falso.

Es un hábito saludable:

( ) Tener una dieta desequilibrada, hacer ejercicio moderado.

( ) Consumir una dieta equilibrada, hacer actividad física permanente.

( ) Alimentarse adecuadamente, ver televisión 7 horas al día.

Los hábitos saludables a diferencia de los no saludables:

( ) Afectan el estado de salud.

( ) Favorecen el estado de salud.

( ) Generan cansancio y estrés.

Los hábitos no saludables:

( ) Pueden ser: hacer ejercicio y comer equilibrado.

( ) Aumentan el riesgo de adquirir alguna enfermedad.

( ) Fortalecen los sistemas del cuerpo.

Es un hábito saludable:

( ) Comer grandes cantidades de dulces y gaseosas.

( ) Hacer ejercicio sin un calentamiento.

( ) Comer frutas y verduras.

2. Observa las figuras, colorea e indica cuál o cuáles de los niños está limpio o se está aseando y cuál está sucio.

		
Niño 1	Niño 2	Niño 3

Anexos Sesión 3.

La enfermedad de Henry

Cuentos sobre salud e higiene personal

En este relato les voy a hablar de Henry, un niño, al cual le encantaba jugar con los amigos que vivían cerca de su casa. Una vez que llegaba de la escuela, almorzaba, y salía al encuentro con sus amigos. Todos se conocían desde siempre. Luisa, Jaime, Elizabeth, Carolina, Juan, Aleida, Luis y él se iban a jugar a la cancha.

Juntos practicaban todos los juegos que conocían hasta que se hacía de noche y sus madres los venían a buscar para llevarlos a casa.

Su otra gran pasión era la televisión, pero no podían verla hasta que no terminaran la tarea y ordenara los libros, cosa que pocas veces lograba hacer ya que el juego de toda la tarde y el sol, lo dejaban cansado y luego de cenar se recostaba en su cama y así con ropa y todo se quedaba dormido.

Su mamá que estaba ocupada en las labores de la casa y de sus otros hermanos, cuando venía a ver qué estaba haciendo, lo encontraba en su cama y ella tenía que obligarlo a levantarse para que pudiera bañarse y era así como se presentaba entre ellos algunos enfrentamientos antes de acostarse, que producían malestar tanto a él como a su madre. Por eso la madre muchas veces como lo veía tan profundamente dormido prefería dejarlo quieto.

Pero esto a la larga trajo le consecuencias a Henry, ya que comenzó a ver en su piel, manchas y pequeñas erupciones, que le producían mucha picazón al igual que en su cabeza. Era tal su picazón que una vez en clase su maestra le dijo Henry ven acá y él se paró y fue donde su maestra y esta le dijo: “que te pasa que hace rato te observo que te rascas mucho la cabeza y tu cuerpo”.

Él contesto: – “Maestra, es que no sé qué me pasa pero tengo algo que me molesta en el cuerpo y aquí en la cabeza, mi mamá dice que es el shampoo o el agua que me produce eso.”

Entonces su maestra se dispuso a revisarlo y observó que tenía piojos y que en su piel había como manchas parecidas a quemadas. Le dijo: – “Tú tienes un animalito que se llama piojo. Necesito hablar con tu mamá, así que debes decirle que debe venir mañana, ya que tenemos que hablar.”

Henry le dijo a su mamá cuando fue a buscarlo, “la maestra quiere hablar contigo”, y ella se acercó.

La maestra muy cortésmente le dijo: – “Mire usted, hoy revisé a Henry y le encontré piojos y unas ronchas que parecen sarna o algo parecido. Es por eso que sugiero que lo lleve a consulta, para que lo examinen y le indiquen el tratamiento, y además, no debe traerlo a clases hasta tanto no esté curado, porque ambas cosas son contagiosas y debemos evitar que los otros niños se enfermen”.

La historia de Henry nos indica que debemos tener higiene y aseo para con nosotros ya que ello nos va a proporcionar una buena salud y así evitaremos la entrada de las enfermedades.

Fin.

Burlando, M. De la colección Educación para la Salud. Tomado de https://www.encuentos.com/cuentos-educativos/cuentos-sobre-salud-e-higiene

Actividad de clase

Nombre:___Fecha: _____

Lee el cuento La enfermedad de Henry, sobre higiene personal en niños y reflexiona sobre las siguientes preguntas (no contestar):

¿Te bañas diariamente?

¿Te lavas las manos antes y después de comer y cada vez que se ensucian?

¿Te lavas la cara al levantarte?

¿Te lavas los dientes al levantarte, al acostarte y luego de cada comida?

¿Te lavas el pelo regularmente?

¿Te cortas las uñas de las manos y los pies una vez a la semana?

¿Cambias tu toalla y tu sábana regularmente?

¿Cambias tu ropa interior y tus medias diariamente?

Además de agua, ¿utilizas otros utensilios tales como shampoo y jabón para lograr un aseo adecuado?

Y por último, ¿usas adecuadamente el papel higiénico o el bidet cada vez que haces tus necesidades?

Si respondiste afirmativamente a todas estas preguntas, estás haciendo lo correcto para mantenerte sano y aseado

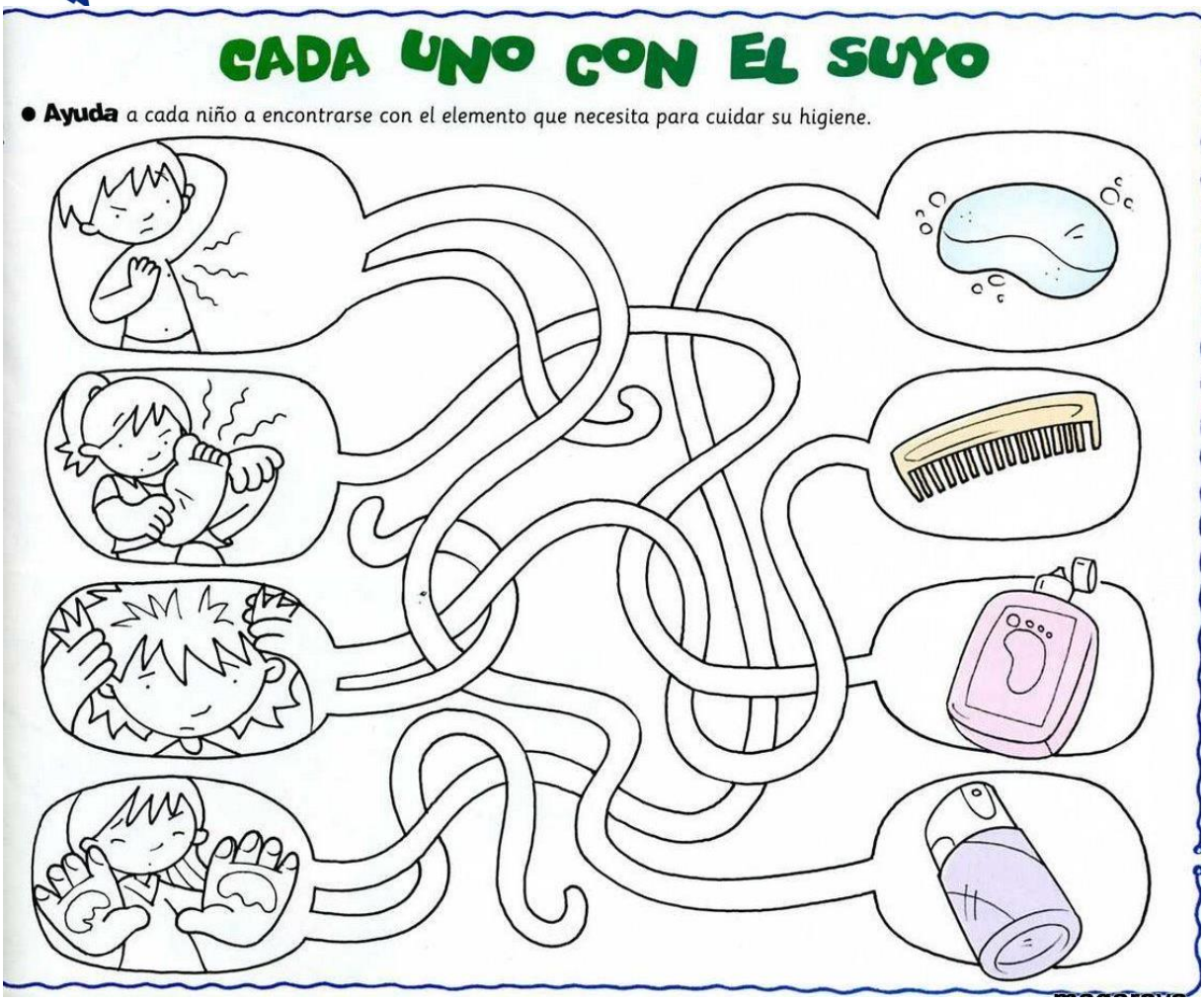
Contesta el siguiente test:

Consumes frutas: Nunca o máximo una vez por semana.	¿Cuántas veces a la semana comes paquetes o dulces?

Entre dos y tres veces por semana. Más de tres veces a la semana. ¿Con qué frecuencia realizas actividad física? Dos o más veces por semana. Una vez por semana. Muy rara vez. ¿Cuántas comidas consumes al día? Tres principales y dos intermedias. Una principal, el resto dulces o paquetes. Tres principales.	Nunca o casi nunca. 1 – 2 veces a la semana. Más de dos veces a la semana. ¿Calientas tus músculos antes de hacer ejercicio? Nunca o casi nunca. Solo si el ejercicio es muy difícil. Siempre. ¿Cada cuánto cepillas tus dientes? No me gusta cepillarme los dientes. Solo en la mañana. Después de cada comida.

Imágenes para trabajar. Colorea





Imágenes para trabajar

Fuente: http://marielaparmaeducacioninicial.blogspot.com/2012/04/dia-mundial-de-la-salud-7-de-abril.html

PLAN DE AULA SESIÓN 3

Planificación de clase "Alimentación Saludable".			
Profesora: Liliana Parada Niño	**Asignatura:** Ciencias Naturales	**Curso:** 302	**Establecimiento:** Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino
Temas:	8. Conocer los diferentes tipos de alimentos y su procedencia. 9. Conocer su frecuencia de consumo y su distribución en la pirámide de la alimentación. 10. Lecturas y dictados alusivos al tema.		
Objetivo de clase:	Reconocer la importancia de los alimentos saludables para el crecimiento sano de nuestro cuerpo.		
DBA:	Formar costumbres nutricionales apropiadas.		
Habilidad/Conocimiento	Comprender la función que tienen los alimentos en el organismo. Comparar los alimentos distinguiéndolos entre saludables y perjudiciales.		
Indicadores de logro:	Promover conductas y hábitos alimentarios saludables en los niños y niñas y sus familias acompañado de la práctica de actividad física.		
Actividad del estudiante:	Participación en la actividad.		
Actitudes:	Manifestar compromiso con un estilo de vida saludable.		

Tiempo:	Este tema se realizará dos horas los días martes de 7:00 am a 9:00 am
Inicio de clase:	Se inicia con un proceso de dinamización y reconocimiento de la procedencia de diferentes alimentos.
Materiales:	. Cuento: “En busca de la alimentación perdida” . Mural de inicio representación de alimentos en la naturaleza. . Figuras para dinamizar el mural de diferentes alimentos: plátano, manzana, papas, tomate, zanahorias, huevos, gallinas, vaca, leche, arroz, aceite, agua (botella, o jarra), pescado. . Figuras de los personajes del cuento. . Figuras de alimentos: se tendrán en cuenta todos los alimentos contenidos en el cuento. . Pirámide de la alimentación. . Números de tamaño similar a los alimentos elaborados en colores según la frecuencia de consumo para ubicar en la pirámide: 3 y 4 (ambos de color naranja), 5 y 6 (ambos de color verde).

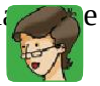
Desarrollo de clase:	. La clase se iniciará como un juego para activar el conocimiento previo que el alumnado pueda tener respecto a los alimentos. . La profesora irá mostrando los alimentos, animales y lugares de elaboración y distribución, así como su correspondencia con las imágenes del mural, a la vez que va haciendo las preguntas: Frutas (manzanas, naranjas, plátanos, etc.), hortalizas (lechuga, zanahorias, etc.), la granja (vaca, leche, gallinas, huevos), procesamiento industrial (pasteurización de la leche, yogur, etc.), distribución de los alimentos (frutería, supermercado).
¿CONOCEN ESTE ALIMENTO? **¿CÓMO SE LLAMA?** **¿DE DONDE PROCEDE?**	Por turnos, los estudiantes, con la dirección de la profesora, irán colocando las imágenes en el mural en el lugar que le corresponda. Con esta actividad se intenta que el alumnado reconozca los diferentes tipos de alimentos y su procedencia.
1ª parte – **LA PIRÁMIDE DE LA ALIMENTACIÓN: DISTRIBUCIÓN Y FRECUENCIA DE CONSUMO DE LOS ALIMENTOS**	LECTURA DEL CUENTO La lectura del cuento se escenificará con el acompañamiento de las figuras de los personajes y las imágenes del cuento. El texto puede ser leído por una o varias personas. A modo de ejemplo: el narrador o narradora puede ir ejerciendo diferentes personajes e irá posicionándose en cada uno de ellos mientras se

(actividad compartida entre todo el alumnado)	lee el guión del cuento, o bien puede ser ayudado por la profesora para hacer amena la lectura del guión. La pirámide de alimentos se colocará sobre el tablero. Los diferentes alimentos se repartirán entre el alumnado, que lo mantendrán en sus manos hasta que les toque actuar, según vaya indicando el narrador/a.
GUIÓN DEL CUENTO El **gofio** es un alimento conformado por una harina no cernida de cereales tostados, generalmente de trigo o maíz, usada en diferentes preparaciones alimenticias.	Profesor o profesora, narrador o narradora: Vamos a iniciar un largo viaje en busca de la alimentación perdida. "En nuestras Islas Canarias vivían unos pobladores "los aborígenes canarios", nuestros antepasados, que se dedicaban al pastoreo y a la labranza de la tierra. Para conservar algunos alimentos como los cereales, los tostaban y los molían obteniendo de ese modo el gofio, un alimento que ha llegado a nuestros días. Es posible que ya no comas gofio, como lo hicieron su padre o tu madre cuando eran pequeños, **¿VERDAD?** Han cambiado las costumbres de la forma con la que nos alimentamos, por eso queremos hacer un viaje para encontrar algunas "costumbres perdidas", que nos podrán ayudar a entender cómo crecer mejor. **¿NOS VAMOS?**

NARRADOR/A:	Todo comenzó el día que el doctor Horta descubrió, entre los viejos libros de su biblioteca, un valioso manuscrito que hablaba de una pirámide en la que se almacenaban los alimentos de manera ordenada. Para tomarlos había también que seguir un orden, y gracias a esto era posible vivir con salud. El doctor Horta, no pareció darle demasiada importancia al descubrimiento, pero a medida que pasaban las horas, la idea de la pirámide de los alimentos le rondaba la cabeza. El doctor Horta al ver a su hija Liza le dijo:
NARRADOR/A:	Todo comenzó el día que el doctor Horta descubrió, entre los viejos libros de su biblioteca, un valioso manuscrito que hablaba de una pirámide en la que se almacenaban los alimentos de manera ordenada. Para tomarlos había también que seguir un orden, y gracias a esto era posible vivir con salud. El doctor Horta, no pareció darle demasiada importancia al descubrimiento, pero a medida que pasaban las horas, la idea de la pirámide de los alimentos le rondaba la cabeza. El doctor Horta al ver a su hija Liza le dijo:
El Dr. HORTA: He trado un viejo libro que habla sobre cómo ordenar los alimentos que comemos. **LIZA entusiasmada respondió:**	

Qué alegría y ¿cómo es eso? se quedó pensativa. 	
NARRADOR/A:	Liza veía con preocupación cómo sus amigas y amigos engordaban cada vez más, hartos de tomar refrescos y de tanto comer golosinas y pasteles.
LIZA entusiasmada dijo: ¡Debemos encontrar esa pirámide, ella será nuestra guía! Podríamos salir por el campo a ver si la encontramos. Pero,… ¿dónde buscarla?...  Papá ¿por qué no le preguntamos a la maestra? Ella sabe muchas cosas, tal vez nos pueda informar. **Dr. HORTA:** Mmmm! Creo que tienes razón, pero sabes que para hablar con la maestra, hay que recorrer un largo camino.  **LIZA:** ¡Mola! Así haremos ejercicio físico, que es estupendo para la salud.  **Dr. HORTA:**	

<table>
<tr><td colspan="2">Bueno, bien mirado tienes razón: el ejercicio físico es la mejor medicina para el corazón. Nos ayugastar las calorías que nos sobran, nuestros pulmones se llenan de oxígeno, nuestros músculos y huesos se fortalecen y por la noche descansamos mejor.</td></tr>
<tr><td>NARRADOR/A:</td><td>Ambos se pusieron a planear la visita a la maestra. Durmieron las 8 horas durante la noche, se levantaron temprano y junto con la madre, disfrutaron de un saludable desayuno: leche con gofio, zumo de naranja y un plátano.
Se despidieron de la madre y se pusieron en marcha.
Al llegar a casa de la maestra, después de una hora de camino, le contaron su preocupación por cómo la gente había perdido la forma de organizar la alimentación.
Querían saber cómo se debían ordenar los alimentos para comer todos los días y que los ayudarán a crecer, estudiar y trabajar mejor.</td></tr>
<tr><td colspan="2">MAESTRA:
La alimentación sana se ha ido perdiendo sin que la gente se dé cuenta, porque poco a poco se acostumbrando a comer sin orden ni medida.
Las prisas, la publicidad, la comodidad para no cocinar o la facilidad de encontrar alimentos ha hecho que se pierda poco a poco el cuidado por la alimentación.
Dr. HORTA:
Peo que nosotros queremos es encontrar la pirámide que aparece en este escrito.</td></tr>
</table>

MAESTRA: Clae la encontrarás, pero no tienes que ir muy lejos para encontrarla. Acompáñenme.	
NARRADOR/A:	La maestra, el doctor Horta y Liza salieron al huerto de la maestra para recoger algunas hortalizas, verduras, tubérculos y frutas: millo, papas, tomates, lechuga, cebolla, zanahorias, limones, naranjas, manzanas, plátanos…

MAESTRA:



Y emos lo principal, pero nos faltan algunos alimentos en pequeñas cantidades. Iremos a la tienda de mi hermano a comprarlos.

LIZA:



¿C ompraremos en casa de tu hermano?

MAESTRA:



P rás, nos falta, pan, arroz, algunas legumbres como lentejas, judías o garbanzos, ¡ah! que no se nos olvide el aceite, preferible aceite de oliva que es ¡el mejor para la salud! Y la leche y yogures o cualquier otra leche fermentada.

LIZA:

¿Algo más?



MAESTRA



Nos unos huevos, pechuga de pollo o pavo, o bien algún bistec de carne.

Dr. HORTA

Pues yo prefiero el pescado porque tiene ácidos grasos omega 3 y es muy bueno para el co raz



LIZA

Y,…  ún dulce o refresco?

Dr. HORTA

¡Ni l  ! las golosinas no son buenas.

MAESTRA intervino con rapidez:

Clar  sí Liza, podremos llevar alguna golosina, pero eso debe ser una excepción, sólo cuando tengas algo muy importante que celebrar, pues ya sabes que le hacen daño a tus dientes y a tu salud.

NARRADOR/A:	Los tres regresaron a casa de la maestra. La maestra va dando información para que se distribuyan sobre el tablero.

A partir de este momento se hace interactuar al alumnado al cual le hemos asignado diferentes funciones

Se invita a los estudiantes para que se coloquen cerca del tablero.

Se continúa con la lectura del cuento.

NARRADOR/A:	La maestra indicó que los cereales junto con los alimentos que habían recogido en la huerta y una buena jarra de agua, se colocarían en la parte de color verde.
Se interactúa con el alumnado para que vayan recordando cuáles fueron esos alimentos y quiénes los tienen. **¿SE ACUERDAN QUÉ ALIMENTOS SE RECOGIERON EN LA HUERTA? (papas, tomates, lechuga, cebolla, zanahorias...) Bien pues quienes tengan esos alimentos que los coloquen en su lugar.**	
NARRADOR/A:	Después colocó los lácteos (leche, yogur, queso) y el aceite de oliva.
(Se vuelve a repetir la misma acción con el alumnado)	
LA MAESTRA dijo: Conos de este grupo de alimentos CINCO O SEIS VECES AL DÍA, tienen hidratos de carbo no, vitaminas y minerales.	
NARRADOR/A:	Después colocó los lácteos (leche, yogur, queso) y el aceite de oliva.
	Luego la maestra dijo que encima de los anteriores, (en un espacio de menor tamaño de la pirámide), se colocarían las legumbres, los huevos, el pescado y la carne.
Quienes tienen esos alimentos los colocan en su lugar.	
MAESTRA:	

TRES O CUATRO VECES POR SEMANA tomaremos alguno de estos alimentos, son ricos en proteínas y también en vitaminas y minerales. Complementan a los vegetales.	
(Los estudiantes que tenga el número 3 y 4 lo colocarán al lado de esa zona de la pirámide).	
MAESTRA: Y aliza, si te parece coloca tus golosinas sobre los demás, para comer pocas y ***muy de vez en cuando***.	
NARRADOR/A:	En ese momento Liza cayó en la cuenta de que habían formado una pirámide y exclamó:
LIZA: ¡Lo hemos descubierto, aquí está la pirámide de los alimentos saludables! **MAESTRA:** Así es Liza y ésta es LA ALIMENTACIÓN PERDIDA.	
En el cuento de la alimentación perdida, la maestra enseñó al Dr. Horta y a su hija Liza a colocar los alimentos según el número de veces que hay que comerlos durante la semana.	

En la parte baja de la pirámide, es decir en su base, la maestra indicó que se colocaran los alimentos que se deben comer a diario, por eso esta parte de la pirámide está en color verde, porque nos da el permiso para comer estos alimentos todos los días de la semana.
(Los estudiantes que tenga el número 5 y 6 lo colocarán en la parte baja de la pirámide).

Adaptado del Cuento en busca de la alimentación perdida:

Fuente:

http://www.gobiernodecanarias.org/sanidad/gc/noticias/200605CUENTOALIMENTACIONDEF.pdf

Tema:	1. ¿Qué comemos hoy?
Inicio de clase:	La profesora comienza la clase escribiendo el título del tema que va a desarrollar en la clase de hoy: ¿**Qué comemos hoy?: Dialogamos sobre nuestra alimentación**.
Desarrollo de clase:	Iniciará la clase con la siguiente pregunta:- Si esta noche pudieras elegir comer lo que quisieras ¿qué comerías? Escribe en tu cuaderno la comida y bebida y si quieres incluye un postre. Posteriormente se realizará una puesta en común y se plantearán las siguientes preguntas a modo de recuperar saberes previos sobre el tema: De acuerdo a lo que elegiste para tu cena: ¿Podrías decir si es una buena elección en relación a tu salud? ¿Por qué? ¿Cómo debe ser una comida para que sea una buena elección? ¿Qué significa que una comida sea saludable? ¿Alimentarse y nutrirse es lo mismo? ¿Cuáles son las funciones de los alimentos en el cuerpo?

	La profesora entrega una guía visual para motivar a los niños a comer bien y mantenerse en movimiento. La imagen presenta ejemplos de las mejores opciones para comidas y "snacks" (meriendas, bocadillos, refrigerios) saludables, y resalta la importancia de la actividad física como parte de la fórmula para mantener sano. Luego del debate, la profesora propone la lectura en voz alta del cuento: **"Discordia en la nevera."**.

Anexo temas 1 y 2.



Fuente: https://efesalud.com/wp-content/uploads/2021/10/autor_-sociedad-espanola-de-nutricion-comunitaria.jpg


OIL
Yogurt
Cereal
MILK

Anexo tema 3.

1. Recorta y pega en tu cuaderno la guía sobre el plato para comer saludable.



2. Lectura del cuento y desarrollar las preguntas.

Discordia en la nevera

Cuento

Como todos los viernes la familia Pérez había hecho la compra semanal. Y como todos los viernes el caos volvía a reinar en la nevera. Todos los alimentos parecían muy calladitos al llegar a la cocina, pero en cuanto se cerraba la puerta del frigorífico todos empezaban a darse importancia y presumir ante los demás.

Los huevos rodaban divirtiéndose y haciendo que los yogures perdieran el equilibrio y se enfadaran. La lechuga pedía más espacio en el cajón de las verduras porque quería estar bien fresquita. Las peras discutían con las manzanas sobre quién era la fruta preferida de los niños. Los plátanos se creían los más importantes porque eran ricos en potasio. Y, mientras verduras y frutas alzaban la voz y sembraban la discordia, la leche, más tranquila, conversaba con el queso sobre los prados verdes y las vacas de las que descendían.

Al pollo no le gustaba cómo olía la merluza ni las truchas y no quería estar cerca de ellos. Y los pescados, aunando fuerzas, se defendían diciendo que olían a mar. No empezaban con buen pie para pasar juntos unos días en la nevera. Y, si el comienzo no fue bueno, las horas que siguieron no fueron mucho mejor.
Si al principio el pollo había defendido el campo, la merluza, el mar, y la trucha, el río; ahora discutían sobre su mejor receta. El pollo deseaba ser horneado y estar bien acompañado de unas buenas patatas crujientes. Por el contrario, la trucha quería que la hicieran a la plancha y para ella el mejor acompañamiento sería una ensalada bien fresca. Cada uno hablaba de sí mismo y poco escuchaban al otro.

Sin embargo, fue a la noche cuando se consiguió el silencio, después de escuchar a la mamá de la familia Pérez decir a su hijo:

- Lo mejor es tener una dieta equilibrada. Hay que comer de todo y variado, porque todos los alimentos son importantes para que estemos sanos.

Y es así como, al fin, los alimentos comprendieron que todos son igual de importantes, porque cada uno aporta una cosa buena a la salud, y que pueden estar muy ricos tanto si se les cocina por separado como si se busca una buena combinación entre ellos. Mmmmmm…. ¡¡¡Qué rico!!!!

Fuente: https://www.studocu.com/no/document/university-of-san-diego/art-fundamentals/cuento-lecture-notes-12/14846165

Ejercicios de comprensión lectora

- ¿Por qué discutían los alimentos dentro de la nevera?
- ¿Por qué creían los plátanos que eran muy importantes?
- ¿Por qué estaba enfadado el pollo?
- ¿Quién era el alimento más importante de todos?
- ¿Qué has aprendido con este cuento?

PLAN DE AULA SESIÓN 4

Planificación de clase "Cuidando mi Cuerpo".			
Profesora: Liliana Parada Niño	**Asignatura:** Educación Física	**Curso:** 302	**Establecimiento:** Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino
Temas:	Moviendo nuestro cuerpo A jugar		

	Descansar Higiene bucal Lecturas y dictados alusivos al tema.
Objetivo de clase:	Aprender que la actividad física les ayuda a mantener sus cuerpos y mentes más fuertes y saludables. Adquirir hábitos relacionados con la higiene bucal.
Indicadores de logro:	Aprender que estar activos y en movimiento cada día ayuda a mantener sus cuerpos y sus mentes saludables y fuertes. Identificar varias opciones para mantenerse activos tanto en espacios cerrados como en espacios abiertos. Reconocer que dormir y descansar le devuelve la energía que sus cuerpos necesitan para jugar y aprender. Practicar regular su tiempo frente a pantallas y otras actividades sedentarias. Utilizar la actividad física como estrategia para generar bienestar para sí mismos
Habilidades:	Conciencia corporal, autonomía, autorregulación.
Actitudes:	Manifestar compromiso con un estilo de vida saludable.
Tiempo:	Este tema se realizará dos horas los días martes de 7:00 am a 9:00 am
1ª. SESIÓN: Moviendo nuestro cuerpo	
Los estudiantes aprenderán que moverse y hacer ejercicio con regularidad ayuda a mantener sus cuerpos y mentes saludables y fuertes.	

Con entusiasmo, la profesora invita a niñas y niños a escuchar atentamente la canción "Chuchuwa" y repetirla juntos hasta que aprendan la letra. Pueden inventar unos pasos de baile para que sea más divertido y fácil.

Chuchuwa es una de esas canciones que los niños disfrutarán cantando y bailando que invita a mover el cuerpo al compás de la música. Además, es perfecta para entrenar las habilidades motoras de los estudiantes y poner a prueba su coordinación ya que durante la canción deberán seguir una serie de instrucciones que ponen en movimiento las diferentes partes del cuerpo.

Preguntas:

- ¿A qué nos ayuda mover nuestro cuerpo?
- ¿Cómo se siente el corazón cuando nos movemos con energía?
- ¿Qué podemos tomar para ayudar a nuestro cuerpo a recuperar la energía?
- ¿Cómo nos sentimos cuando bailamos?
- ¿Qué podemos hacer para recuperar la energía después de hacer ejercicio?

2ª. SESIÓN: A Jugar

Actividad: ¡**Tortuga, conejo, jaguar!**

En este juego explorarán diversas formas de moverse en un espacio limitado. La profesora es la Maestra de los Animales y les pide que se ubiquen en el centro del salón.

La Maestra de los Animales debe explicarle a todos los demás que hay tres formas de moverse: cuando digas "tortuga" los jugadores deben moverse muy lentamente, cuando digas "conejo" deben saltar en su lugar y cuando digas "jaguar" deberán correr en círculos tan rápido como puedan. En cualquier momento puedes decir "humanos" y las niñas y los

niños deberán caminar normalmente de nuevo. Empiecen a jugar ¡tortuga, conejo, jaguar! Y tomen turnos para que otras niñas y niños sean Maestros de los Animales

Actividad

"El sapo dentudo"

Marca con una X la respuesta correcta.

1. ¿Qué le regaló el mago al sapo?

a) Unos lentes negros
b) Una dentadura perfecta
c) Dulces y golosinas

2. ¿Cuál era la comida favorita del sapo?

a) Dulces
b) Moscas
c) Verduras

3. ¿Qué le aconsejaba comer el mago al sapo?

a) Dulces y golosinas
b) Verduras
c) Pasteles

4. Además de comer de todo, ¿Qué más podía hacer el sapo?

a) Bailar

b) Hablar

c) Volar

5. ¿Cuál fue la consecuencia de que el sapo no cambiara su alimentación?

a) Enfermó de la guatita

b) Se le cayó la dentadura

c) No pudo caminar

11. ¿Qué debió hacer el sapo para cuidar sus dientes?

a) Dormir.

b) Comer.

c) Lavarlos.

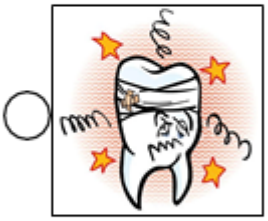
Lee cada oración y únela con la imagen que representa la palabra destacada.

"… el sapo recibió una **dentadura**

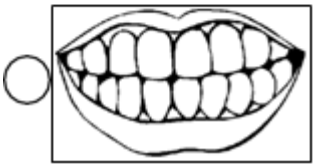
perfecta"



"…pensaba que su dentadura era demasiado **resistente**"



"un día descubrió que tenía todos los dientes con **caries**"





Días de la semana	Desayuno	Almuerzo	Merienda	Cena
Lunes				
Martes				
Miércoles				
Jueves				
Viernes				
Sábado				
Domingo				

PLAN DE AULA SESIÓN 5

Planificación de clase **Signos de admiración e interrogación**			
Profesora: Liliana Parada Niño	**Asignatura:** Lengua Castellana	**Curso:** 302	**Establecimiento:** Instituto Técnico Santo Tomás de Aquino
Temas:	▪ Práctica ortográfica.		
Tiempo:			
Inicio de clase:	La profesora entrega la lectura “CASILDA RISITAS” a los estudiantes para que señalen con un círculo los signos de admiración y en un triángulo los signos de interrogación.		
Desarrollo de clase:	**Casilda Risitas** Hace muchos años, los habitantes de una lejana ciudad se sentían muy enfermos de tristeza: la risa se había perdido. Todos estaban preocupados. La buscaban en la rama de los árboles, en los bolsillos de sus pantalones, en las cocinas de sus casa, en la nevera, y hasta hubo alguien que la buscó en el plato de arvejas que preparaba todos		

	los domingos Casilda Risita, una bruja muy simpática que vivía en una casa escondida en el bosque. Los médicos hacían lo que podían, pero ni siquiera las inyecciones de cosquillas producían efecto. ¡Todo era triste! Cuando los vecinos se encontraban por la calle se saludaban con la cara más seria que tenían: --- ¡Buenos días, Doña Clotilde! ¡Cuánta tristeza verla de nuevo! --- Gracias don Gedeón. ¿Cómo está usted? Muy mal, señora, muy mal – respondía don Gedeón. Casilda Risitas se empezaba a entristecer lo mismo les ocurría a los sabrosos alimentos que preparaba Casilda no podía soportarlo más; subió al desván de su casa y revolvió las antiguas recetas de cocina de su madre, de su abuela, de su bisabuela… Todas estaban allí en un baúl polvoriento. Rebuscó durante horas hasta que por fin encontró la receta de su tatarabuela: pasteles rellenos de crema de alegría, barquillos de burbujas de risa y, de postre esencia de simpatía ¡Ajaja!- se dijo Casilda -- iré rápidamente a la cocina y en cuanto pronuncie las palabras mágicas, esta ciudad sea la más alegre y simpática del país. Al cabo de unas horas, centenares de dulces salían volando del plato de Casilda y se dirigían a la ciudad. Los habitantes, al probarlos, sonreían. Como estaban tan tristes repetían de nuevo y entonces se sentían felices.

	Casilda iba bailando entre todos ellos, ofreciéndoles dulces, repartiéndoles esencia de simpatía, mientras repetía las palabras mágicas que encontró en la receta de su tatarabuela: Su sueño de la noche risas del día, has que vuele la alegría. *Tomado de: sauquillo, María José y José Ma. A volar 2. Bogotá: cincel, 1985*
Materiales:	Ficha de lectura entregada por la profesora.
Cierre de clase:	• Revisión y corrección de los signos de ortografía.

Actividad: Lee el siguiente texto, señala con un círculo los signos de admiración y en un triángulo los signos de interrogación. Busca en el diccionario el significado de las palabras desconocidas.

Casilda Risitas

Hace muchos años, los habitantes de una lejana ciudad se sentían muy enfermos de tristeza: la risa se había perdido. Todos estaban preocupados. La buscaban en la rama de los árboles, en los bolsillos de sus pantalones, en las cocinas de sus casa, en la nevera, y hasta hubo alguien que la buscó en el plato de arvejas que preparaba todos los domingos Casilda Risita, una bruja muy simpática que vivía en una casa escondida en el bosque.

Los médicos hacían lo que podían, pero ni siquiera las inyecciones de cosquillas producían efecto.

¡Todo era triste! Cuando los vecinos se encontraban por la calle se saludaban con la cara más seria que tenían:

--- ¡Buenos días, Doña Clotilde! ¡Cuánta tristeza verla de nuevo!

--- Gracias don Gedeón. ¿Cómo está usted?

Muy mal, señora, muy mal – respondía don Gedeón.

Casilda Risitas se empezaba a entristecer lo mismo les ocurría a los sabrosos alimentos que preparaba Casilda no podía soportarlo más; subió al desván de su casa y revolvió las antiguas recetas de cocina de su madre, de su abuela, de su bisabuela… Todas estaban allí en un baúl polvoriento. Rebuscó durante horas hasta que por fin encontró la receta de su tatarabuela: pasteles rellenos de crema de alegría, barquillos de burbujas de risa y, de postre esencia de simpatía

¡Ajaja!- se dijo Casilda -- iré rápidamente a la cocina y en cuanto pronuncie las palabras mágicas, esta ciudad sea la más alegre y simpática del país.

Al cabo de unas horas, centenares de dulces salían volando del plato de Casilda y se dirigían a la ciudad.

Los habitantes, al probarlos, sonreían. Como estaban tan tristes repetían de nuevo y entonces se sentían felices.

Casilda iba bailando entre todos ellos, ofreciéndoles dulces, repartiéndoles esencia de simpatía, mientras repetía las palabras mágicas que encontró en la receta de su tatarabuela: Su sueño de la noche risas del día, has que vuele la alegría.

Actividad: Lee el siguiente texto, señala con un círculo los signos de admiración y en un triángulo los signos de interrogación. Busca en el diccionario el significado de las palabras desconocidas.

Casilda Risitas

Hace muchos años, los habitantes de una lejana ciudad se sentían muy enfermos de tristeza: la risa se había perdido. Todos estaban preocupados. La buscaban en la rama de los árboles, en los bolsillos de sus pantalones, en las cocinas de sus casa, en la nevera, y hasta hubo alguien que la buscó en el plato de arvejas que preparaba todos los domingos Casilda Risita, una bruja muy simpática que vivía en una casa escondida en el bosque.

Los médicos hacían lo que podían, pero ni siquiera las inyecciones de cosquillas producían efecto.

¡Todo era triste! Cuando los vecinos se encontraban por la calle se saludaban con la cara más seria que tenían:

--- ¡Buenos días, Doña Clotilde! ¡Cuánta tristeza verla de nuevo!

--- Gracias don Gedeón. ¿Cómo está usted?

Muy mal, señora, muy mal – respondía don Gedeón.

Casilda Risitas se empezaba a entristecer lo mismo les ocurría a los sabrosos alimentos que preparaba Casilda no podía soportarlo más; subió al desván de su casa y revolvió las antiguas recetas de cocina de su madre, de su abuela, de su bisabuela… Todas estaban allí en un baúl polvoriento. Rebuscó durante horas hasta que por fin encontró la receta de su tatarabuela: pasteles rellenos de crema de alegría, barquillos de burbujas de risa y, de postre esencia de simpatía

¡Ajaja!- se dijo Casilda -- iré rápidamente a la cocina y en cuanto pronuncie las palabras mágicas, esta ciudad sea la más alegre y simpática del país.

Al cabo de unas horas, centenares de dulces salían volando del plato de Casilda y se dirigían a la ciudad.

Los habitantes, al probarlos, sonreían. Como estaban tan tristes repetían de nuevo y entonces se sentían felices.

Casilda iba bailando entre todos ellos, ofreciéndoles dulces, repartiéndoles esencia de simpatía, mientras repetía las palabras mágicas que encontró en la receta de su tatarabuela: Su sueño de la noche risas del día, has que vuele la alegría.

Apéndice L. Antología de cuentos sobre hábitos saludables.

Ver archivo PDF adjunto en el enlace:

https://drive.google.com/file/d/191cVyOo7_0rNk-tSIyHzuybPaMYl9BYd/view