

**EL CUENTO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS DEL GRADO TERCERO DE
PRIMARIA DEL COLEGIO SAN CARLOS**

DIANA PATRICIA RIBERO RODRIGUEZ



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA**

2019

**EL CUENTO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS DEL GRADO TERCERO DE
PRIMARIA DEL COLEGIO SAN CARLOS**

DIANA PATRICIA RIBERO RODRIGUEZ

**TRABAJO DE GRADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGISTER EN PEDAGOGÍA**

**DIRECTORA
YANNIT IRENE ARMENTA CASTELLANOS
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA**

2019

DEDICATORIA

Dedico este trabajo al Dios todo Poderoso creador de cielos y la tierra, por la oportunidad de realizar estos estudios, por la salud y la fortaleza en los tiempos difíciles.” Porque los que sembraron con lágrimas, con regocijo segarán”.

A mis compañeros que estuvieron pendientes para darme palabras de aliento y apoyo en el desarrollo de la propuesta.

A mi familia especialmente a mi esposo Alexander Ruiz Delgado a mis hijos Fabián, Alex David y Laura Daniela por su comprensión y apoyo cuando estuve ausente, a mis padres Álvaro Ribero Díaz y Cecilia Rodríguez quienes son el pilar fundamental de mi educación.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por haberme dado la oportunidad de estudiar y de haberme sostenido, por haberme dado la sabiduría para salir adelante en medio de las dificultades que se presentaron en el proceso.

A mi familia especialmente a mi esposo y a mis hijos quienes me apoyaron e hicieron parte de este proceso.

Al Ministerio de Educación Nacional por habernos dado esta oportunidad de prepararnos para ser mejores profesionales al servicio de una comunidad.

A la Universidad Industrial de Santander por permitirme hacer parte de su comunidad educativa y me dio la oportunidad de conocer grandes formadores que con humildad nos entregaron nuevas estrategias para mejorar nuestro que hacer pedagógico.

A los maestros con los cuales tuve la oportunidad de interactuar en el proceso, de los cuales llevó una experiencia significativa grabada en mi corazón.

A los niños y niñas del grado tercero, quienes son la razón de ser de nuestra labor, por la motivación que siempre tuvieron para realizar las distintas actividades y por enseñarme que así algunas personas piensen que no vale la pena, ustedes con su constancia y dedicación en las diferentes actividades me demostraron que si se puede así nos critiquen, si se puede.

A la comunidad educativa del Colegio San Carlos, gracias por confiar en mi trabajo.

Mil gracias

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	15
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.1 JUSTIFICACIÓN.....	20
1.2 OBJETIVOS	26
1.2.1 Objetivo General.	26
1.2.2 Objetivos Específicos.....	26
2. MARCO TEÓRICO.....	27
2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	27
2.1.1 Antecedentes Internacionales	27
2.1.2 Antecedentes Nacionales	31
2.1.3 Antecedentes Locales.....	34
2.2 MARCO CONCEPTUAL	37
2.2.1 El papel del docente en el desarrollo de la comprensión lectora.	37
2.2.2 La lectura más que una simple decodificación	39
2.2.3 La lectura, proceso interactivo	40
2.2.4 La lectura como proceso de metacognición y autorregulación	40
2.2.5 La comprensión lectora desde un nuevo enfoque.....	45
2.2.6 Habilidades para la comprensión de lectura	46
2.2.7 Los niveles de comprensión de lectura	47
2.2.8 Componentes de la lectura comprensiva	48
2.2.9 La comprensión: Interacción entre texto, lector y contexto	50
2.2.10 Elementos fundamentales en el programa de comprensión lectora	50
2.2.11 Habilidades y procesos de enseñanza en la comprensión lectora	56
2.2.12 Elementos que presiden el desarrollo de la comprensión lectora.....	57
2.2.13 Las estrategias de enseñanza	58
2.2.14 La estructura del texto	64
2.2.15 La literatura infantil en el desarrollo cognitivo del niño	65
2.2.16 La Secuencia Didáctica.....	67

2.3 MARCO LEGAL.....	71
3. METODOLOGÍA	77
3.1 DISEÑO METODOLÓGICO.....	77
3.2 ESCENARIO Y POBLACIÓN PARTICIPANTE	83
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	85
3.4 CRITERIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	90
4. ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO	92
4.1 PRUEBA DE LECTURA	92
4.2 ANÁLISIS DE REVISIÓN DOCUMENTAL	98
4.3 ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	98
4.4 ANÁLISIS A PARTIR DE LA TRIANGULACIÓN DE TÉCNICAS EMPLEADAS EN EL DIAGNÓSTICO	114
5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	117
5.1 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.....	117
5.2 ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	119
5.3 LA PRUEBA DE SALIDA	129
6. HALLAZGOS.....	137
7. EVALUACIÓN	144
8. CONCLUSIONES	146
9. RECOMENDACIONES	149
BIBLIOGRAFÍA.....	152
ANEXOS	160

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Prueba PISA.....	18
Ilustración 2. PIRLS 2011	20
Ilustración 3. Resultado prueba SABER 2015 grado 3°	21
Ilustración 4. La zona de desarrollo próximo de Vygotsky	38
Ilustración 5. Relación entre texto, lector y contexto	41
Ilustración 6. Habilidades cognitivas	47
Ilustración 7. Los niveles de comprensión de lectura	48
Ilustración 8. Componentes de la lectura	48
Ilustración 9. Texto, lector y contexto.....	50
Ilustración 10. Intersección entre textos.....	52
Ilustración 11. Elementos fundamentales en el programa de comprensión lectora	53
Ilustración 12. Competencias de la comprensión de lectura	55
Ilustración 13. Episodio de enseñanza-aprendizaje	63
Ilustración 14. La estructura del texto	65
Ilustración 15. Perspectivas teórico-prácticas en la educación lectora	66
Ilustración 16. Momentos básicos de la secuencia didáctica	69
Ilustración 17. Estructura de la secuencia didáctica.....	70
Ilustración 18. Estructura de la investigación cualitativa	77
Ilustración 19. Tópicos del paradigma cualitativo	78
Ilustración 20. Modelo de investigación-acción de McKernan: un modelo de proceso temporal	82
Ilustración 21. Resultados de la prueba de lectura	93
Ilustración 22. Resultados de la prueba por nivel de lectura	94
Ilustración 23. Respuestas correctas e incorrectas del nivel literal.....	96
Ilustración 24. Respuestas correctas e incorrectas del nivel inferencial	96
Ilustración 25. Respuestas correctas e incorrectas del nivel crítico- intertextual ...	97
Ilustración 26. Triangulación de técnicas empleadas en el diagnóstico.....	114

Ilustración 27. Respuestas correctas e incorrectas	130
Ilustración 28. Resultados por niveles.....	130
Ilustración 29. El nivel literal	131
Ilustración 30. El nivel inferencial	132
Ilustración 31. El nivel crítico	132
Ilustración 32. Comparativo entre la Prueba diagnóstica y la de salida.....	134

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Modelo de las técnicas e instrumentos de recolección de datos	85
Tabla 2. Resultados de la prueba de Lectura.....	93
Tabla 3. Análisis de revisión documental.	93
Tabla 4. Resultados de la entrevista semiestructurada a docentes.....	99
Tabla 5. Categorías emergentes de la entrevista semiestructurada.....	112
Tabla 6. Contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales de la SD	117
Tabla 7. Resumen de la secuencia didáctica.....	119
Tabla 8. Matriz categorial como análisis del desarrollo de la propuesta.....	123
Tabla 9. Resultados de la prueba de salida	129

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Carta de Solicitud de permiso	160
ANEXO B. Consentimiento de los padres de familia.....	161
ANEXO C. Asentimiento informado	162
ANEXO D. Certificado NI-H	163
ANEXO E. Carta de invitación a los docentes.....	164
ANEXO F. Formato de entrevista semiestructurada a los docentes.....	165
ANEXO G. Prueba diagnóstica	167
ANEXO H. Formato de la revisión documental	171
ANEXO I. Talleres de la SD	270
ANEXO J. Diario de campo	329
ANEXO K. Análisis de la SD	121
ANEXO L. Rúbrica de evaluación de la secuencia didáctica.....	208
ANEXO M. Prueba de salida	375
ANEXO N. Evidencias fotográficas	380

RESUMEN

TÍTULO: EL CUENTO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS DEL GRADO TERCERO DEL COLEGIO SAN CARLOS*

AUTORA: DIANA PATRICIA RIBERO RODRÍGUEZ**

PALABRAS CLAVES: COMPETENCIAS, COMPRENSIÓN LECTORA, CUENTOS, IMÁGENES, SECUENCIA DIDÁCTICA

DESCRIPCIÓN

Leer para transformar el mundo, ser cómplice de la construcción del conocimiento y testigo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ennoblecen la labor educativa del maestro. Las dificultades que existen en el proceso lector indican la urgente necesidad de proyectar ideas innovadoras para mejorar las competencias comunicativas de los niños en la escuela y apuntar a una educación de calidad.

Por ello, el propósito de la investigación fue determinar de qué manera el cuento como estrategia didáctica permite el desarrollo de la comprensión de lectura en niños de tercero de primaria. La propuesta estableció como paradigma la investigación cualitativa bajo el diseño metodológico de investigación acción. En primer lugar, se realizó una prueba diagnóstica con el fin identificar el nivel de lectura de los estudiantes; luego se diseñó una secuencia didáctica basada en el cuento. Los resultados mostraron que con la propuesta se favoreció la activa participación por parte de los estudiantes y la mejora en el nivel de lectura del grupo. Entre los hallazgos, se pudo evidenciar que los niños realizaron intertextualidad, en el sentido de que relacionaron información previa con el tema tratado en los cuentos infantiles; por tanto, el desafío del maestro es entender que los estudiantes pueden ayudar a construir conocimiento desde su saber y desde sus intereses; y que los saberes basados en la lectura de cuentos juegan un papel importante en el desarrollo de las competencias lectoras.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: María del Pilar Vargas Daza, Magíster en Pedagogía

ABSTRACT

TITLE: THE STORY AS A TEACHING STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF THE READING COMPREHENSION PROCESS IN CHILDREN OF THE THIRD GRADE OF THE SAN CARLOS SCHOOL*

AUTHOR: DIANA PATRICIA RIBERO RODRÍGUEZ**

KEY WORDS: COMPETENCES, READING COMPREHENSION, STORIES, IMAGES, DIDACTIC SEQUENCE.

DESCRIPTION

Reading to transform the world, being an accomplice to the construction of knowledge and a witness to the processes of teaching and learning, ennobles the educative work of the teacher. The difficulties that exist in the reading process indicate the urgent need to project innovative ideas to improve the communication skills of children in school and to aim for a quality education.

Therefore, the purpose of the research was to determine how the story as a teaching strategy allows the development of reading comprehension in children of third grade. The proposal established as a paradigm the qualitative research under the methodological design of action research. First, a diagnostic test was carried out in order to identify the students' reading level; then a didactic sequence based on the story was designed. The results showed that the proposal favored the active participation of students and the improvement in the reading level of the group. Among the findings, it was possible to show that the children performed intertextuality, in the sense that they related previous information to the topic treated in the children's stories; therefore the teacher's challenge is to understand that students can help build knowledge from their knowledge and from their interests; and that knowledge based on storytelling plays an important role in the development of reading skills.

* Bachelor Thesis

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: Yannit Irene Armenta Castellanos, Magíster en Pedagogía

INTRODUCCIÓN

La investigación como acto de reflexión de las realidades se planeó teniendo en cuenta las dificultades de lectura que presentan los estudiantes, y a partir de esta necesidad, surgió la propuesta denominada “El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo del proceso de comprensión lectora en los niños del grado tercero del colegio San Carlos”. El proyecto pretendió la transformación de las prácticas pedagógicas relacionadas con la comprensión de lectura, a través de textos que llamen la atención de los niños y los estimulen a crear, pensar y a soñar.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación tuvo en cuenta los requerimientos del MEN, el ISCE (Índice Sintético de Calidad), y a su vez se determinó que la educación en Colombia es evaluada por pruebas internacionales como las pruebas PISA, las nacionales (Pruebas Saber), las cuales apuntan al acto de comprensión; y analizando estos resultados, se observó un panorama desalentador corroborando el bajo nivel en que se sitúa nuestro país.

Es por esta razón que se creó una propuesta basada en la necesidad de motivar y mejorar el proceso de lectura en los niños del grado tercero; estableciendo una estrategia donde se hicieron actividades agradables y en las que redundó, no solo en la fluidez, sino la comprensión del texto narrativo. Se empleó el cuento por ser una narración breve que profundizó en la imaginación del lector, haciendo que se entienda la lectura no solo como un universo de palabras, sino como un recurso literario que llevó al niño a realizar anticipaciones para darle sentido al texto y fortalecer su creatividad.

La investigación se desarrolló teniendo en cuenta el enfoque cualitativo y el diseño metodológico de investigación acción; el lugar donde se realizó el estudio fue en el colegio San Carlos del municipio de San Gil, para ello se contó con los estudiantes del grado tercero y para la recolección de la información se diseñaron las siguientes

técnicas e instrumentos: en la fase del diagnóstico prueba de lectura (test de lectura de selección múltiple), entrevista semiestructurada (formato del cuestionario), revisión documental (lista de chequeo); para el diseño se realizaron talleres investigativos (formato de planeación de la secuencia didáctica); en la implementación de la propuesta, se realizó la observación participante (diario de campo, grabación de video; y en la fase de valoración y reflexión de la propuesta la observación participante y se aplicó una prueba de lectura (test de lectura de selección múltiple), y se aplicó una rejilla de valoración; que evidenció el trabajo realizado.

El trabajo de investigación está formado por los siguientes capítulos: En el primero se plantea el problema que permitió la realización de la propuesta pedagógica y emanan los objetivos del trabajo a realizar. El segundo resalta el sustento teórico de la propuesta, así como el estado del arte relacionado con el tema y el marco legal. El siguiente señala el proceso metodológico seguido de los escenarios participantes y los instrumentos usados en la recolección de la información. El otro presenta un análisis detallado del diagnóstico previo a la intervención. El último presenta los resultados obtenidos producto de las diez sesiones que componen la secuencia didáctica de la propuesta. Finalmente, se presentan los hallazgos, las conclusiones y recomendaciones más importantes del proyecto de investigación, con el propósito de que este conocimiento sirva como base a futuras investigaciones.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Teniendo en cuenta que la educación en Colombia es evaluada por pruebas internacionales como las pruebas PISA (las cuales se llevan a cabo cada tres años y evalúan las competencias de los estudiantes de 15 años, independientemente del grado que cursan, en lectura, matemáticas y ciencias naturales). Según el documento, estas pruebas evalúan la lectura enfocada en leer para aprender; o sea la capacidad de una persona para comprender, usar, reflexionar y comprometerse con textos escritos a fin de alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en sociedad.

En matemáticas la capacidad para formular, razonar, emplear e interpretar las matemáticas en diversos contextos; en ciencias evalúan, la comprensión y usos de conocimientos para identificar preguntas, explicar fenómenos científicos y extraer conclusiones basadas en pruebas. De acuerdo a lo anterior, se analizó la importancia de la lectura en las diferentes pruebas que los estudiantes realizan, independientemente del área que se evalué, pues todas se basan en una lectura comprensiva bien fundamentada.¹

Sin embargo, los resultados de estas pruebas no son favorables para Colombia, ya que se muestran desempeños inferiores al promedio de los países de la OCDE; los cuales se evidencian en la siguiente ilustración:

¹ Ministerio de Educación Nacional. En: Revista Virtual. [Online]. ICFES. Colombia en PISA 2012. Bogotá, 2013. [Citado el 11 de Julio de 2017]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-336001_archivo_pdf.pdf

Ilustración 1. Prueba PISA

Países	CAMBIOS ANUALES					
	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Promedio 2012	Cambio anual	Promedio 2012	Cambio anual	Promedio 2012	Cambio anual
Shanghái	613	4,2	570	4,6	580	1,8
Singapur	573	3,8	542	5,4	551	3,3
Hong Kong	561	1,3	545	2,3	555	2,1
Taipei	560	1,7	523	4,5	523	-1,5
Corea	554	1,1	536	0,9	538	2,6
Finlandia	519	-2,8	524	-1,7	545	-3,0
Canadá	518	-1,4	523	-0,9	525	-1,5
Polonia	518	2,6	518	2,8	526	4,6
España	484	0,1	488	-0,3	496	1,3
Estados Unidos	481	0,3	498	-0,3	497	1,4
Chile	423	1,9	441	3,1	445	1,1
México	413	3,1	424	1,1	415	0,9
Uruguay	409	-1,4	411	-1,8	416	-2,1
Costa Rica	407	-1,2	441	-1,0	429	-0,6
Brasil	391	4,1	410	1,2	405	2,3
Argentina	388	1,2	396	-1,6	406	2,4
Colombia	376	1,1	403	3,0	399	1,8
Perú	368	1,0	384	5,2	373	1,3
Promedio OCDE	494	-0,3	496	0,3	501	0,5

Fuente: tomada de Revista Virtual. ICFES. COLOMBIA EN PISA 2012. Bogotá, 2013.

Los países latinoamericanos no presentaron grandes avances en lectura; incluido Colombia, tal como se evidencia:

Prueba Puntaje promedio

Matemáticas	376
Lectura	403
Ciencias	399

Fuente: Elaborada por la autora a partir de la consulta en Revista Virtual. ICFES. COLOMBIA EN PISA 2012. Bogotá, 2013

Dichas pruebas se enfocan en *“leer para aprender y no en aprender a leer”*² es decir,

² Ministerio de Educación Nacional. En: Revista Virtual. [Online]. ICFES. Colombia en PISA 2012. Bogotá, 2013. [Citado el 11 de Julio de 2017]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-336001_archivo_pdf.pdf

el estudiante debe trascender el sentido del texto escrito poniendo todo sus habilidades, competencias y potenciales para apropiarse del conocimiento, y de esta forma enfrentarse a los retos del mundo actual.

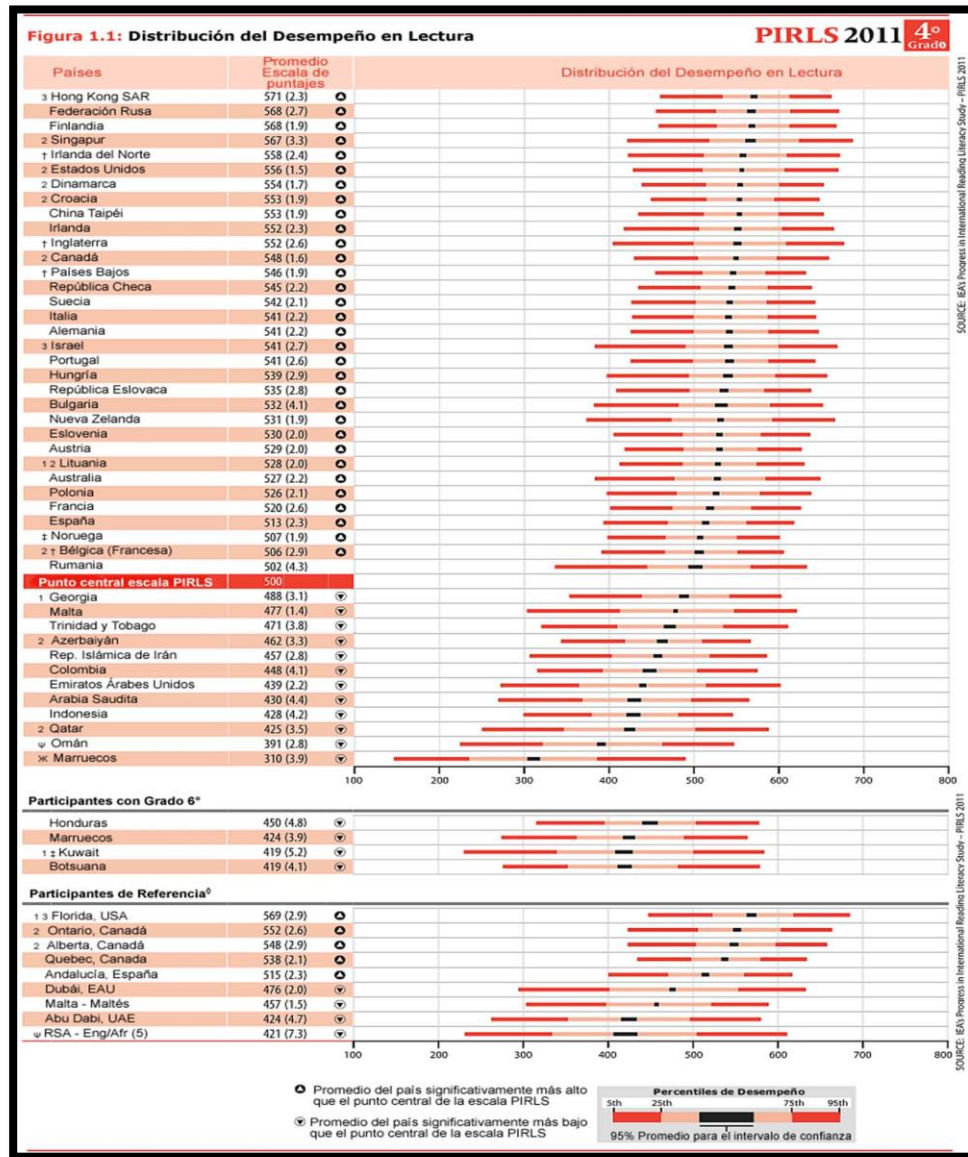
Vale la pena tomar como referencia también las pruebas PIRLS, estas se realizan cada cinco años, en el 2011 Colombia fue el único país suramericano que participó en dicha prueba, en ella se evaluaron las competencias lectoras, que las definen como la capacidad de comprender y usar aquellas formas de lenguaje escrito requeridas por la sociedad y valoradas por la persona. PIRLS centra su atención en tres aspectos: propósito de la lectura, proceso de comprensión, comportamientos y actitudes frente a la lectura y establece cuatro niveles de desempeño que permitan identificar el logro de competencia lectora². A continuación, se muestra la descripción de cada nivel.

- Nivel avanzado: más de 625 puntos.
- Nivel alto: entre 550 y 625 puntos.
- Nivel medio entre 475 y 550 puntos.
- Nivel bajo entre 475 y 400 puntos.

Según estos niveles y como se observa en la ilustración que se muestra a continuación, Colombia con 448 puntos, se ubica por debajo de la media PIRLS con un promedio bajo.³

³ Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y del Caribe. CERLAC. [Online] Bogotá, 2013. [citado en 12 de Julio de 2017]. Disponible en: http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/ciclo_uno/Informe_Colombia_PIRLS.pdf

Ilustración 2. PIRLS 2011



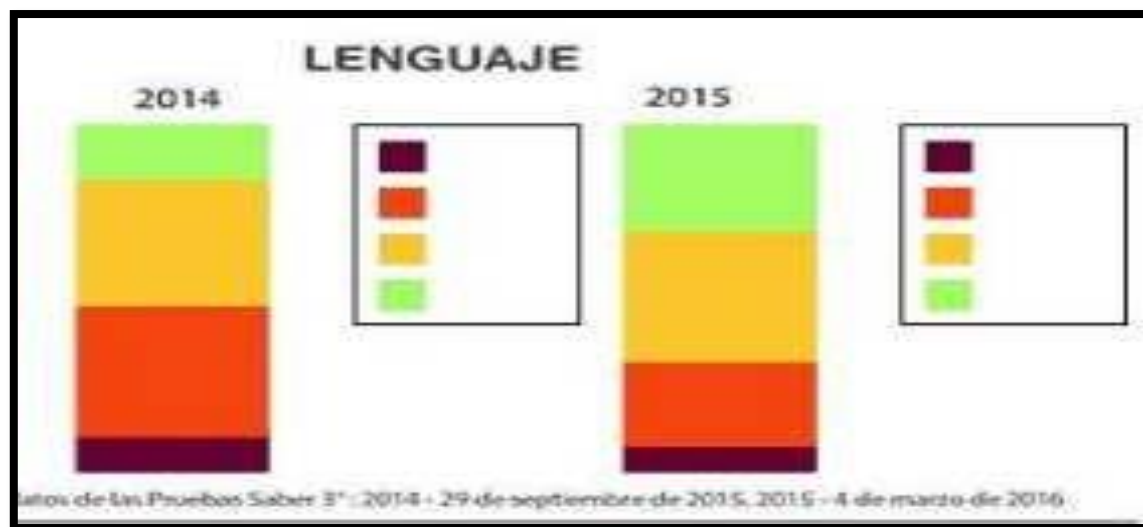
Fuente: tomada del artículo La Comprensión Lectora basada en evidencias. El colegio ideal según PIRLS 2011.

En los países latinoamericanos, se establecen las pruebas SERCE, que se aplican en los grados de tercero y sexto; en las áreas de Ciencias, Matemáticas y Lectura, Colombia ocupó el octavo lugar siendo mayor los resultados de ciencias naturales

y matemáticas; pero en Lectura se obtuvieron resultados desfavorables.⁴

Por otro lado, se tuvo el resultado de Pruebas SABER del colegio San Carlos:

Ilustración 3. Resultado prueba SABER 2015 grado 3°



Fuente: tomada de Instituto colombiano para la evaluación de la educación ICFES, 2013

En la ilustración se señala un comparativo entre el año 2014 y 2015, se notó un avance significativo en el desarrollo de los desempeños lectores; y consiguiente la disminución de estudiantes con dificultades. Aunque muestra evidencias de mejoramiento en el acto de leer, se debe seguir trabajando en el proceso de comprensión; de ahí la importancia de fortalecer en los educandos los procesos de identificación de elementos tanto explícitos como implícitos de los textos, realizar inferencias, predicciones y evaluar los textos; obedeciendo así a los rasgos de un lector comprensivo, que desde las tres competencias de lectura comprensiva propone el Ministerio de Educación Nacional y el postulado teórico en general; para que así un buen porcentaje de estudiantes supere las dificultades y no existan alumnos en el nivel de insuficiente y mínimo.

⁴ La Comprensión Lectora Basada en Evidencias. Archivo de la etiqueta PIRLS 2011. Bogotá 2013. <https://clbe.wordpress.com/tag/pirls-2011/#jp-carousel-139>

A partir del análisis, la meta es adoptar estrategias que coadyuven a optimizar el proceso de comprensión en los estudiantes participantes; una forma es indagando sus intereses y necesidades; elegir diversidad de textos y géneros literarios. También perciben falencias al abordar la lectura de un texto, apatía y desinterés al leer.

Esto se comprueba en la aplicación de pruebas internas como Instruimos, y Supérate; el estudiante muestra poco interés por la lectura y/o responde rápidamente sin dedicarle el tiempo necesario a la reflexión e interpretación.

Por tal razón, surge la necesidad de comprender ¿Por qué a los niños se les dificulta entender, interpretar y asumir una actitud comprensiva frente a lo que leen?

Entonces se plantearon posibles respuestas: se ha enseñado a leer comprensivamente dándole al alumno la oportunidad de desarrollar procesos de lectura diferentes a la decodificación, no poseen hábitos de lectura, etc.

Después de realizado el seguimiento a las pruebas internacionales, nacionales, internas y externas; y lo observado en el aula de clase frente a las competencias básicas de lectura, y las dificultades que presentan los estudiantes frente a la comprensión de un texto desde el plano global y local, se propuso la siguiente pregunta como planteamiento del problema de investigación:

¿De qué manera el cuento como estrategia didáctica promueve el desarrollo de la comprensión lectora en los niños del grado tercero del colegio San Carlos?

Con la intención de mejorar los procesos de lectura y para el desarrollo de la propuesta se tuvieron en cuenta las siguientes preguntas directrices:

- ¿En qué nivel de lectura se encuentran los estudiantes del grado tercero del

colegio San Carlos?

- ¿Cuáles estrategias de lectura emplean los maestros para desarrollar el proceso de comprensión de lectura en los niños?
- ¿Qué componentes integran el plan de área de lenguaje de manera que promuevan la comprensión de lectura en los estudiantes?
- ¿Qué características debe tener el cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión de lectura en los niños?
- ¿De qué manera una secuencia didáctica desde el enfoque de competencias aporta para la construcción y el desarrollo del proceso de comprensión lectora en los estudiantes?
- ¿Qué nivel de comprensión de lectura alcanzaron los estudiantes del grado tercero desde el enfoque de competencias a través de la secuencia didáctica?

1.1 JUSTIFICACIÓN

El desafío de la educación actual es la formación de lectores autónomos, es decir, incorporar la lectura como un estilo de vida; además de relacionar las condiciones sociales y culturales del contexto en el que se desenvuelve el aprendiz. A esto se le añade el papel de la escuela como centro del sistema de aprendizaje que ha aunado esfuerzos en la creación de ambientes favorables para el ejercicio de la comprensión; ya sea estableciendo diversas estrategias metodológicas o como punto de partida en pro de conquistar el universo de la lectura.

Esta responsabilidad social es de incalculable valor para el docente, en el sentido de hacer un alto en el camino y analizar cómo influye la enseñanza del lenguaje en

la formación del hábito lector; esto exige conciencia y reflexión del quehacer pedagógico en el aula.

Desde este punto de vista, se han de convertir en investigadores de las acciones didácticas que adopta en su cotidianidad; tal como se habla en los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana donde se expone que la competencia literaria el maestro depende de su enciclopedia lectora, referente a todo tipo de textos; por tanto, le es fácil entablar una conversación con sus estudiantes sobre lo que lee.

El reto de la propuesta es conquistar a los estudiantes e invitarlos a sumergirse en la lectura de cuentos infantiles consolidando hábitos lectores, a conocer mundos imaginarios y personajes en virtud de una moraleja; lo más importante es que elabore significados a partir del mundo literario, y adopte una postura frente al contexto de los mismos.

El diálogo continuo entre texto y autor, establece un vínculo contextual capaz de trascender la mente del aprendiz, rellenando los espacios del texto y enriqueciendo sus destrezas y habilidades metacognitivas. Por tanto, el sujeto que lee comprensivamente deja de ser un descifrador para ubicarse en un nivel de introspección y autorregulador de sus propias habilidades.

Por tal razón, el maestro investigador ha de dotar a sus discípulos de una caja de herramientas que le ayuden en la tarea de interpretar las ideas, establecer conexiones entre textos (intertextualidad), a leer simbologías, a construir conceptos, a contrastar ideas, verificar hipótesis, entre otras.

Por medio de la propuesta el maestro observa que tan efectivas y pertinentes son las estrategias aplicadas, y de esta forma realizar un ejercicio exhaustivo de su papel como guía y orientador del proceso de comprensión de lectura.

Es preciso señalar que Frida Díaz Barriga considera la comprensión de un texto como “una actividad constructiva”⁵; es decir, que el lector utiliza sus conocimientos, experiencias y la información que el autor le presenta para elaborar significados; además dicha construcción se intensifica con la capacidad de descubrir mensajes escondidos y ver más allá de lo evidente; cuando el aprendiz se fortalece en hacer interpretaciones e inferencias, el proceso de comprensión de lectura se hace evidente en la interacción entre el lector, el texto y el contexto.

Es importante dejar claro que el éxito de este proyecto dependió de la participación activa y decidida de los estudiantes objeto de estudio, que además de haber obtenido conocimientos, construyeron su propio discurso, producto de su análisis y reflexión. La propuesta de investigación produjo una aproximación al cuento como un referente capaz de cautivar la participación del niño y suscitar la imaginación; sin duda alguna, al familiarizar a los estudiantes con ciertos géneros y autores se pudo establecer relaciones intertextuales; así mismo se evidenció que mientras los niños leían los cuentos, imaginaron otros personajes y otras situaciones, el universo del cuento impactó en los recuerdos, sueños y temores de cada niño; este hecho trascendental permitió vislumbrar que cada aprendiz crea un texto nuevo con su propia lectura.

De ahí la importancia de que los alumnos sepan qué y para qué leemos. Cuando un docente investigador entiende esto, entonces puede asumir retos capaces de trascender no sólo en su labor pedagógica sino en la formación de alumnos competentes en la toma de decisiones y por ende de la democracia.

⁵ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNÁNDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. p. 228.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General. Determinar de qué manera el cuento como estrategia didáctica promueve el desarrollo de la comprensión lectora en los niños del grado tercero del colegio San Carlos.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar en qué nivel de lectura se encuentran los estudiantes del grado tercero del colegio San Carlos.
- Identificar las diferentes estrategias de enseñanza y de aprendizaje que emplean los maestros en sus prácticas pedagógicas, para favorecer el proceso de comprensión de lectura en los estudiantes.
- Reconocer las características que debe tener el cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión de lectura en los niños.
- Describir los componentes que integran el plan de área de lenguaje que promueven la comprensión de lectura en los estudiantes.
- Diseñar y aplicar una secuencia didáctica que utilice de manera intencional el cuento para fortalecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero del colegio San Carlos.
- Establecer el nivel de comprensión de lectura alcanzado por los estudiantes del grado tercero, desde el enfoque de competencias a través de la secuencia didáctica.

2. MARCO TEÓRICO

Con el propósito de brindar solidez a la realización del trabajo de investigación, se presentan a continuación el marco de antecedentes, conceptual y legal:

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La propuesta de investigación se apoyó en diversos proyectos investigativos, además de otros documentos que ampliaron, complementaron y trascendieron en el proceso de comprensión de lectura.

Los valiosos aportes hallados en dichos documentos ayudaron a orientar los planteamientos del proyecto desde un punto de vista reflexivo, de manera tal que el maestro comprendiera la importancia de mejorar las prácticas pedagógicas, apuntando al desarrollo del proceso de comprensión de la lectura desde la primera infancia a través del cuento; igualmente a la utilización de herramientas tecnológicas en el proceso lector y creación de cuentos, el rol del docente como guía en el desarrollo de habilidades y competencias lectoras.

El cuento como estrategia didáctica para desarrollar la comprensión de lectura, se convierte en una propuesta pedagógica. Sobre la cual se enfatizan algunos estudios internacionales en países como: Chile, Argentina y España; nacionales en la ciudad de Bogotá, Ibagué, Medellín y el Caribe y por último los locales consultados en la biblioteca de la Universidad Industrial de Santander.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

- Malva Villalón, María Eugenia Ziliani, María de Jesús Viviani. Realizaron una investigación para la universidad de Chile, 2009, denominada: *“Fomento de la lectura en la primera infancia”*. La cual buscaba fomentar la lectura desde la

temprana edad, para mejorar la lectura crítica en la básica primaria". ⁶Los procedimientos metodológicos utilizados en ella para la recolección y tratamiento del corpus, se realizaron mediante las características del estudio cualitativo, más específicamente desde la investigación acción.

Entre los hallazgos se evidenció que la docente desarrolló procesos relacionados con el reconocimiento, identificación de palabras y comprensión de textos que se les leen, utilización de empaques de productos que ellos consumen, publicidad para que los niños a edad temprana empiecen a conocer palabras, secuencias de imágenes, etc. Todo esto con el fin de hacer un aprendizaje de la lectura efectivo involucrando el desarrollo de aspectos tales como: interés y motivación hacia la lectura, vocabulario, estructuras semánticas y sintácticas del lenguaje o sea la relación de las palabras que se complementan con el significado, conocimiento de lo impreso y de lo textual entre otros; siendo esta una práctica compartida con la familia.

La propuesta brindó un punto de partida para la elaboración de las actividades en las cuales construir una experiencia de lectura que transforme el trabajo en el aula; a su vez permitió tomar los aspectos importantes a tener en cuenta en el proceso de recolección de la información.

- Berta Elena García, Mónica Mercedes Daza, realizaron la investigación denominada: *"Cuentos digitales: un proyecto para incentivar la lectura infantil"*, ⁷ para la Universidad de Argentina 2011, bajo el estudio de la investigación cualitativa. La propuesta tuvo como objetivo despertar la atención y el interés de los niños por la lectura a través Tic, ya que este medio atrae a los estudiantes.

⁶ MALVA Villalón, María Eugenia Ziliani, María de Jesús Viviani. Fomento de la lectura en la primera infancia, universidad de Chile, 2009 [en línea] [Citado el 10 de marzo de 2016] Disponible en: file:///D:/USUARIO/Downloads/manual_programa_formacion_educadores_nacidos_leer.pdf

⁷ GARCÍA Berta Elena, Daza Mónica Mercedes, Cuento digitales: un proyecto para incentivar la lectura infantil, universidad de Argentina 2011. [en línea] [Citado el 14 de marzo de 2016] Disponible en: <http://www.dirinfo.unsl.edu.ar/profesorado/PagProy/articulos/cuentos-digitales-un-proyect.pdf>

En los hallazgos se encontraron la realización de talleres que buscaban rescatar la lectura del cuento, para que a partir de esas historias los niños recrearan las propias, hicieran dibujos con el uso de las tecnologías; y a su vez que el estudiante realizara lectura crítica, de igual forma elaborara sus propias producciones escritas e hicieran uso del diseño de dibujos, a través del uso de diferentes programas como: Paint, Word, y otras páginas e ideas de la Web que ayudaron motivar y a desarrollar el pensamiento creativo de los estudiantes.

El aporte del proyecto, sirvió para que se tuviera en cuenta el uso de herramientas tecnológicas con el fin de ayudar en los procesos de lectura y escritura; al igual que la lectura de cuentos infantiles tradicionales, los cuales son atractivos para los niños de edad temprana.

- Aldana López realizó la investigación denominada: “*Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel inicial en los Centros Educativos Complementarios*”⁸ para la Universidad Nacional de la Plata Argentina 2012, bajo el estudio de la investigación cualitativa de corte etnográfico.

El objetivo de la investigación fue indagar cómo son las prácticas de lectura en los niños de primaria en los Centros Educativos complementarios, para concientizar a los maestros de que la lectura debe enseñarse desde el preescolar.

Entre los hallazgos encontrados se evidenció la poca participación del estudiante en sus procesos de aprendizaje, la importancia de incentivar la lectura en los niños desde el preescolar para que cuando estén en primaria su lectura no sea silábica, sino que desarrollen otros procesos como es el de la comprensión y la lectura crítica.

⁸ LÓPEZ Aldana, Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel inicial en los Centros Educativos Complementarios. Universidad Nacional de la Plata Argentina 2012. [en línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.744/te.744.pdf>

Esta investigación aportó estrategias a los maestros para incentivar la lectura en los niños de preescolar, motiva a los estudiantes de primaria a hacer lecturas más profundas y críticas. Desde este punto de vista permitió evidenciar que el rol del docente en los procesos de lectura es fundamental para alcanzar las metas de aprendizaje y asegurar un proceso eficaz.

- Rosemary Duarte Cunha realizó una investigación denominada: *“La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento del lector”*⁹ para la Universidad de Alcalá de Henares Madrid, en el año 2012, mediante la aplicación de la investigación cualitativa.

El propósito del proyecto fue dar a conocer las prácticas de los docentes y el dominio cognitivo que tienen los estudiantes frente a la lectura y así favorecer el comportamiento lector en los niños de primaria.

En los hallazgos encontrados se evidenció la importancia que tiene el maestro como sujeto comprometido con la formación ciudadana de alumnos lectores, la apatía de algunos niños por la lectura, rescatar el interés por la lectura en la comunidad educativa.

La propuesta contribuyó a la iniciativa de concientizar al maestro-investigador en su rol para la formación de estudiantes que sean lectores críticos, ayudar a crear hábitos lectores en los niños, y que encuentren en los cuentos infantiles una herramienta necesaria para formarse como ciudadanos en un contexto de valores.

⁹ DUARTE Cunha Rosemary, *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento del lector*. Universidad de Alcalá de Henares Madrid, en el año 2012. . [en línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

2.1.2 Antecedentes Nacionales

- Lina Méndez Sáenz, Sandra Catalina Mogollón plantearon el proyecto investigativo denominado: *“La lectura puerta abierta a un mundo lleno de conocimiento y beneficios”* ¹⁰ para la Universidad la Salle, Bogotá 2009, desde un estudio cualitativo etnográfico.

La propuesta pretendió analizar las dificultades de lectura que presentan los estudiantes en el proceso de comprensión de textos. Uno de los hallazgos encontrados fue la falta de hábitos de lectura que favorezcan la interpretación.⁷ Por tal razón, en la propuesta se llevaron a cabo actividades pedagógicas conducentes a formar hábitos de lectura y el interés por la misma, para ello se realizó campañas de lectura que buscaban que el estudiante no solo tenga comprensión del texto, sino que también sea crítico.

En cuanto al aporte a esta investigación se tuvo en cuenta los hallazgos y las recomendaciones para trabajos relacionados con la lectura de cuentos infantiles; además de los análisis que se obtuvieron de la aplicación de las actividades.

- Diana Carolina Guarnizo Ospina realizó la investigación denominada: *“El cuento como estrategia pedagógica para la formación de hábitos de lectura desde la primera infancia”* ¹¹ Universidad del Tolima Ibagué 2013, el enfoque empleado cualitativo.

La propuesta buscó fortalecer en los niños la formación de hábitos lectores, a partir

¹⁰ SÁENZ Méndez Lina, Mogollón Sandra Catalina, La lectura puerta abierta a un mundo lleno de conocimiento y beneficios, Universidad de la Salle. Bogotá 2009. . [en línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7881/T26.09%20M538I.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

¹¹ GUARNIZO Ospina Diana Carolina El cuento como estrategia pedagógica para la formación de hábitos de lectura desde la primera infancia. Universidad del Tolima Ibagué 2013. . [en línea] [Citado el 23 de abril de 2016] Disponible en: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1417/1/RIUT-JCDA-spa-2015-El%20cuento%20como%20estrategia%20pedagógica%20para%20la%20formación%20de>

de la implementación del cuento como estrategia pedagógica. En cuanto a los hallazgos encontrados se observó que el estudiante muestra desinterés por la lectura debido a que se utiliza un método tradicionalista, donde el profesor es el portador del conocimiento y el estudiante es el receptor del mismo.

Los aportes respaldaban la importancia de la lectura desde la primera infancia, para que los niños tengan hábitos de lectura; para ello proponen indagar en lo que centra la atención del niño como publicidad y la lectura a través de la literatura infantil.

Esto sirvió como base para el diseño de los talleres de la secuencia didáctica que buscan formar hábitos lectores e incentivar al niño en la lectura crítica de cuentos tradicionales.

- Esmeralda Rocío Caballero Escocia realizó la propuesta investigativa llamada: *“Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria”*¹² para la Universidad de Antioquia en el año 2008; desde el análisis cualitativo.

La propuesta tuvo como objetivo mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en niños de básica primaria, para ello implementó estrategias didácticas, instrumentos de evaluación con el fin de responder a las necesidades de los estudiantes.

Dentro de las evidencias recogidas en la propuesta, se observó la necesidad de implementar diversidad de tipologías textuales desde los niveles iniciales de escolaridad, para mejorar los procesos cognitivos; ya que los estudiantes no están familiarizados con los textos argumentativos, otra dificultad encontrada, es el poco

¹² CABALLERO Escocia Esmeralda Rocío, *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria*. Universidad de Antioquia Medellín 2008. [en línea] [Citado el 02 de abril de 2016] Disponible en: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/188/6/EsmeraldaCaballero_2008_compresionlectora.pdf

interés que tiene el estudiante por leer otros tipos de texto.

Los aportes de la anterior investigación, establecieron las estrategias a tener en cuenta para implementar programas didácticos en la comprensión de lectura de cuentos infantiles y a crear hábitos de lectura en los estudiantes de tercero primaria.

- Isabel Cristina de Fátima Gámez Estrada realizó una propuesta denominada: *“Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de quinto grado de una institución educativa”*¹³ para la Universidad Autónoma del Caribe, la investigación tiene la orientación cuantitativa, con uso de encuestas y procesamiento de la información.

La propuesta procuró reseñar los aportes teóricos y legales concernientes a estrategias de motivación a la lectura, diagnosticar el grado de motivación que tenían los estudiantes de quinto de la Institución Educativa Rural Mixto de Palmira, municipio de Pueblo Viejo, Magdalena.

En lo que respecta a los hallazgos, se encontró el desinterés de los estudiantes por la lectura, por diversos factores como: pedagogía tradicional por parte de algunos maestros, la escasez de hábitos de lectura en la familia, poco manejo vocabulario y en algunos casos la desnutrición.

Entre las contribuciones a esta investigación se tuvo en cuenta el proceso de recolección de datos y el análisis de los mismos para llegar a la construcción de una propuesta didáctica que favorezca la lectura crítica.

- Jennifer Espitia Castañeda y Elizabeth Reyes Sánchez en 2011, presentaron

¹³ GÁMEZ Estrada Isabel Cristina de Fátima “Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de quinto grado de una institución educativa”. Universidad Autónoma del Caribe, 2012. . [en línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en: [file:///D:/USUARIO/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeMotivacionHaciaLaLecturaEnEstudiantes-4497298%20\(2\).pdf](file:///D:/USUARIO/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeMotivacionHaciaLaLecturaEnEstudiantes-4497298%20(2).pdf)

ante la Universidad Libre de Colombia, su investigación titulada “*Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura del cuento infantil (cuentos de los hermanos Grimm)*”¹⁴ con el fin de optar al título de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas. El trabajo fue realizado con estudiantes del grado quinto de primaria del colegio Universidad Libre de Bogotá, cuyo objetivo era desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes a través de la lectura de los cuentos de los hermanos Grimm. Esta propuesta fue de gran utilidad en la investigación, puesto que tomó como base la lectura de estos cuentos infantiles para que los estudiantes asumieran una posición crítica, tuvieran la capacidad de apropiarse de diferentes roles e identificarse con lo que leyeron.

Además, realizaron talleres de lectura de los cuentos infantiles para desarrollar habilidades del pensamiento crítico, útiles en la formación de hábitos lectores que aumenten el entendimiento y la comprensión. En lo que se refiere a la literatura infantil, establecen que en el cuento las historias son más cercanas a los niños, además, este tipo de narración les brinda herramientas indispensables para desenvolverse en el ámbito familiar y escolar. Así mismo, destaca el cuento como un escenario de la vivencia de valores que invita a tomar conciencia de los sentimientos, opiniones y decisiones; le permite reforzar sus competencias y desarrollar habilidades comunicativas.

2.1.3 Antecedentes Locales

- Diana Consuelo Bernal Carrillo realizó la investigación denominada. “*Las guías de trabajo: apoyo para la enseñanza de comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga*”.¹⁵ Para la Universidad

¹⁴ ESPITIA Castañeda Jennifer y REYES Sánchez Elizabeth. Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura del cuento infantil (cuentos de los hermanos Grimm). Universidad Libre, Bogotá, D.C. 2011. [en línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en:

http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2983/Luz%20Delia_Osorio_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

¹⁵ BERNAL Carrillo Diana Consuelo Las guías de trabajo: apoyo para la enseñanza de comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga. Universidad industrial de Santander Bucaramanga 2013. [en línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en:

industrial de Santander Bucaramanga 2013. El enfoque empleado es cualitativo.

La propuesta buscó analizar los contenidos de las guías, para identificar la manera como estas promueven la competencia lectora en los estudiantes. En ella se evidenciaron cambios en las metodologías con el fin de mejorar los contenidos en la guía de trabajo para hacer un trabajo más asequible a los procesos lectores de los estudiantes.

En cuanto a los hallazgos se evidenció que el concepto de lectura entre los maestros es muy variado, la preocupación de los maestros por mejorar los procesos de comprensión lectora y producción textual, la propuesta didáctica se apunta a que el estudiante realice su trabajo individual observándose poca intervención del docente.

Esta investigación se tomó como base para la fase diagnóstica, teniendo en cuenta la revisión del plan de área mediante una lista de chequeo; también para la construcción de la entrevista a los docentes y así indagar sobre los métodos pedagógicos que utilizan al abordar la lectura de textos narrativos.

- Martha Mireya Maldonado Moreno, realizó la propuesta denominada: *“Fomento de la lectura: significado de una experiencia entre pares desde el libro álbum”*¹⁶ para la Universidad Industrial de Santander en el 2013, su procedimiento metodológico fue cualitativo con diseño etnográfico.

La propuesta tuvo como objetivo: caracterizar el significado de fomento de la lectura, con niños de quinto grado de una institución santandereana, formadora de docentes a partir de lo que ha representado para sus participantes la vivencia de la promoción de la lectura entre pares y la lectura del libro álbum. Entre los hallazgos encontrados

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001374114

¹⁶ MALDONADO Moreno Martha Mireya Fomento de la lectura: significado de una experiencia entre pares desde el libro álbum. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga Santander 2013. [en línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2013/150740.pdf>

se ofreció una perspectiva renovada para emprender el fomento y el desarrollo de la lectura en la escuela, enseñar al niño a trabajar cooperativamente en pares y junto con el libro álbum promover la lectura amena, analítica y libre de obligaciones.

En este sentido la propuesta permitió fortalecer la construcción de actividades en cuanto al trabajo cooperativo en el aula desde los valores como la empatía, las emociones, el respeto y la convivencia.

- Sandra Milena Villamizar Escobar, con el proyecto de investigación denominado: *“Oleo de maestro con pincelada de niños”*,¹⁷ para la Universidad Industrial de Santander en el 2010, de corte cualitativo bajo la modalidad de la teoría fundamentada.

La propuesta investigativa tuvo como objetivo reconstruir el concepto de maestro desde niños y niñas de básica primaria y secundaria, en una institución educativa de carácter privado ubicada en la zona vulnerable de la ciudad de Bucaramanga.

Se evidenciaron hallazgos que dieron a conocer algunas causas por las cuales los estudiantes presentaban dificultades en la lectura a partir del análisis que se le hace al maestro, también la importancia de la relación entre el educador y el estudiante y, que esta debe ser: una relación mediada por principios como la igualdad, el respeto y la imparcialidad.

La propuesta permitió reflexionar sobre el papel del maestro en el aula de clase y cómo influye su praxis en la formación del estudiante; esta contribución fue de gran trascendencia para la elaboración de los talleres de la secuencia didáctica.

¹⁷ VILLAMIZAR Escobar Sandra Milena Oleo de maestro con pinceladas de niño. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga Santander 2010. [en línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en: https://www.google.com/search?q=VILLAMIZAR+Escobar+Sandra+Milena+Oleo+de+maestro+con+pinceladas+de+ni%C3%B1o.+Universidad+Industrial+de+Santander,+Bucaramanga+Santander+2010&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKewio_ceSqJ3hAhUmwIkKHXlCLAQsAR6BAGJEA&biw=1357&bih=636

La exploración realizada a través del Estado de Arte, permitió concluir, que el fundamento del proceso de comprensión lectora, se basa en la interacción entre el lector y el texto; esta conexión de ideas del autor y las que el lector tiene en su mente, conllevan a la elaboración de nuevos significados;¹⁸ sin duda, el proceso de comprensión establece el desarrollo de numerosos estímulos cognitivos que abran las puertas a la reflexión, realizando un acercamiento a la práctica de leer críticamente y hacia el desarrollo del pensamiento crítico.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

2.2.1 El papel del docente en el desarrollo de la comprensión lectora. Ante todo, reconocer que en el proceso de enseñanza de la comprensión el docente juega un papel fundamental; por cuanto ha de enseñar los componentes (habilidades) de la decodificación y a la vez las habilidades y procesos de comprensión. Tal y como dice Frida Díaz, “el profesor apoya al alumno a construir el conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno”¹⁹; esta mediación se da cuando el profesional de la docencia es capaz de guiar, orientar y desarrollar actividades cognitivas que conlleven a sus educandos a aprender, a pensar, a actuar y a ser persona.

En el ámbito de la comprensión de lectura, cabe señalar la importancia del pensamiento didáctico del maestro en el proceso educativo; pero este no ha de limitarse a la naturaleza técnica y práctica porque entonces su unidad de planificación direcciona hacia la actividad, abandonando su rol en función de unos objetivos específicos y como consecuencia centran su función en el contenido que enseñaran.

Desde esta mirada, el docente como profesional autónomo y reflexivo estructura su

¹⁸ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. p. 19

¹⁹ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. p. 23

quehacer pedagógico en función de “jalonar” procesos donde sus condiscípulos aprendan a: investigar, observar, cuestionar, comparar, entre otras habilidades cognitivas; de acuerdo con la metáfora de Bruner ²⁰, el andamiaje es la situación en que el sujeto de mayor experiencia (experto) transforma a un sujeto de menor experiencia (novato) teniendo en cuenta su nivel de competencia; el experto ofrece las herramientas y ayudas adecuadas (andamios) para que el novato sea capaz de cumplir su labor de manera independiente y así serán removidos dichos andamios.

También en la teoría de Lev Vygotsky, ²¹ el docente es quien a partir de su experiencia y sabiduría orienta la apropiación del conocimiento y por ende el aprendizaje es mediado, ajustando su rol como guía y facilitador del proceso. Esta orientación resulta más efectiva para ayudar a los estudiantes que están en la zona de desarrollo **próximo (ZDP)**, partiendo de los conocimientos previos (**ZDR**) para luego llegar a los conocimientos adquiridos posteriormente; para Vygotsky la instrucción se debe priorizar en la zona de desarrollo próximo (**ZDP**). Observar la siguiente representación:

Ilustración 4. La zona de desarrollo próximo de Vygotsky



Fuente: Elaborado por la autora a partir de las lecturas realizadas de Vygotski, Lev S., Michael Cole, and Aleksandr Romanovich Lurii. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 1996.

²⁰ BRUNER, Jerome. LA ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO. [En línea] Artículo [Citado el 23 de Agosto de 2017]. Disponible en: https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_13/pea_013_0007.pdf

²¹ CORRAL, Ruso Roberto. REVISTA CUBANA DE PSICOLOGÍA. Vol.18, N° 1, 2001.EL CONCEPTO DE ZONA DE DESARROLLO PROXIMO: UNA INTERPRETACIÓN. Cuba, [en línea]. [Citado el 28 de Agosto de 2017]. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>

2.2.2 La lectura más que una simple decodificación. La lectura funciona como un proceso en el cual se tiene en cuenta la estructura, la naturaleza del texto escrito, haciendo que los lectores negocien con el texto; por tanto, la lectura es un proceso de construcción del sentido; en el cual el individuo sea un mediador entre él y el texto, dentro de un contexto particular que tenga en cuenta sus intereses, sus necesidades y el mundo que lo rodea. Por tanto, la lectura va más allá del simple reconocimiento, lo que hace es acercamiento a una cultura de pensar, realizar introspección y a crear nuevas posibilidades como sujetos activos del conocimiento.²²

El autor con su experiencia permite meditar en la importancia de los saberes previos que debe tener el lector, y a medida que va leyendo crea su propia interpretación en la mente, y este será el texto que comprenderá su propio texto. Cuestiona la forma como enseñamos a leer fonéticamente y no de manera integral, el lector debe construir significado, predecir, seleccionar confirmar y autocorregirse.²³

El sentido que se le da a un texto, tiene un estilo propio y es el sentido que el niño le dé a lo que lee, creando en su cabeza un texto propio dotado de significado, utilizando valores, conocimientos y experiencias propias, ya que leer no es solo ver cada palabra, es más bien anticiparse a lo que viene, es decir, percibir lo que se cree, lo que ve en realidad es una actividad cerebral, que le permite utilizar los conocimiento previos y así ayudarlo a ser crítico en lo que lee. Al igual que Goodman; Frank Smith considera la lectura no solo como una actividad visual, ni una simple decodificación de sonidos, sino un proceso en el que intervienen aspecto que van más allá con lo que ocurre, con lo que hay detrás de los ojos.²⁴

²² GOODMAN, Kenneth. REVISTA LATINOAMERICANA: LECTURA Y VIDA. EL LENGUAJE INTEGRAL. UN CAMINO FÁCIL PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE. [en línea] [Citado el 18 de Septiembre de 2017]. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf

²³ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial ANAGRAMA, S.A., Impreso en España, Barcelona 2006. p.21.

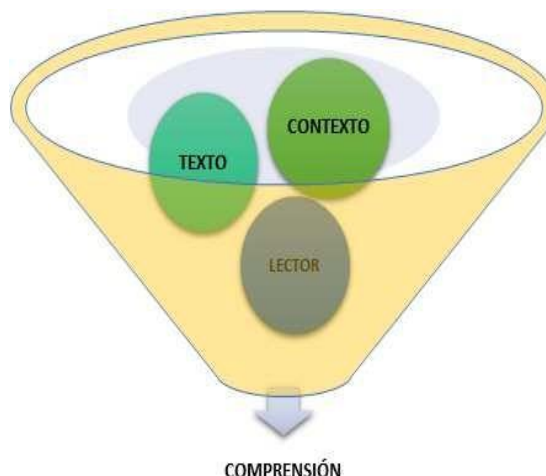
²⁴ SMITH Frank. Comprensión de la lectura, Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Ediciones Pegaso S.A. 1983

Destaca principalmente la importancia del conocimiento previo o conocimiento del mundo del lector, para que se produzca la lectura eficaz; el proceso de la percepción visual y del desarrollo del conocimiento, de cualquier aprendizaje humano. Tiene como base la teoría interna del mundo y sobre ella se conforma y desarrolla toda estructura cognitiva. Para desarrollar una lectura crítica se hace necesario, generar espacios donde el niño sienta confianza para leer, ayudarlo a encontrar esos conocimientos previos, esa asociación con el entorno, para que ellos tengan comprensión y puedan darle sentido a lo impreso.

El autor expone una serie de ideas fundamentales, para entender el proceso de desarrollo de la lectura, como es la información no visual o conocimientos previos que favorecen y se centran el aprendizaje de la lectura de los niños.

2.2.3 La lectura, proceso interactivo. En los Lineamientos Curriculares de Lenguaje se expone que “el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector”; esto implica que en la escuela es donde se conciben las didácticas y orientaciones destinadas a las prácticas de lectura, mediante una actividad *constructiva de carácter estratégico*; entre estas debe existir una interactiva relación que involucre el lector, el texto y el contexto, y así llegar a la comprensión; de lo contrario los aprendices se convierten en simple decodificadores.

Ilustración 5. Relación entre texto, lector y contexto



Fuente: Elaborado por la autora a partir de las lecturas realizadas de Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México 2005. p. 276

De acuerdo a la ilustración, las interacciones entre las características del lector y el texto suceden en un contexto determinado; en otras palabras, una auténtica comprensión dependerá de las características del lector en cuanto a las habilidades psicolingüísticas que posea, los presaberes, los elementos que lo motiven, las estrategias de regulación y metacognición que aborde, entre otras; del texto (propósitos del autor), y el contexto (situación social, política, etc.)

Se puede precisar que la lectura como proceso interactivo exige que el lector realice actividades de micro y macroprocesamiento; las primeras se refieren a identificar y entender los contenidos locales que conforman el texto (coherencia entre proposiciones, reconocer el significado, movilizar conocimientos previos); entonces hablamos de la *microestructura del texto*. Cuando el lector realiza este tipo de actividades se dice que está en un nivel básico de la representación del texto, al respecto Frida Díaz afirma que “de ningún modo suficiente para el logro de una auténtica comprensión” ²⁵

²⁵ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. p. 278

Las actividades de macroprocesos se refieren a elaboraciones conscientes, constituyen esencialmente la idea global del texto; allí se entretajan las ideas explícitas e implícitas más destacadas que subyacen en el texto. Entre las cuales están la jerarquización de las ideas, la construcción de inferencias relacionadas con el conocimiento previo, etc., en palabras de Frida Díaz estas son “el nivel más complejo y quizá el más determinante para la comprensión del texto”.²⁶

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que el lector al interactuar con el texto, realiza en su mente un proceso cognitivo y lingüístico para darle sentido a lo que lee; al mismo tiempo recurre a los conocimientos previos que son fundamentales para llegar a la significación del mismo. En los Lineamientos Curriculares de Lenguaje, se dice que “Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión”.²⁷

2.2.4 La lectura como proceso de metacognición y autorregulación. Partiendo de la idea que los agentes educativos son los encargados mediar los procesos de intervención lectora, se deduce que deben ejecutar mecanismos, acciones y estrategias conducentes a fortalecer en el alumno su autonomía e independencia; estas se dan de manera gradual dependiendo en parte de las experiencias y vivencias del lector, pero también es necesario que mantenga una intrínseca relación con algún trabajo o empresa cognitiva.

La construcción de habilidades y procesos de lectura se realizan en las etapas de enseñanza y práctica, es decir, el maestro enseña al alumno *cómo comprender*

²⁶ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. p. 278

²⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, editorial Libros y Libros S.A 1998. p. 47

algo, sin descuidar el *modus operandis* de la comprensión, en palabras de Frida Díaz con respecto al desarrollo de la misma dice “se trata de que el lector disfrute de innumerables oportunidades a través de las cuales pueda aplicar en forma independiente las habilidades y procesos de comprensión que se le ha enseñado previamente”.²⁸

Las actividades de autorregulación a partir de textos, se les considera a aquellas que deben ser adecuadamente planificadas y controladas en los momentos del antes, durante y después de la lectura; implican un saber procedimental como controlar la cognición, regular la motivación y el comportamiento en un contexto determinado. El proceso de autorregulación en el antes de leer, que corresponde a la planificación y supervisión, le permite al lector la activación del conocimiento previo, la construcción de predicciones y establecer percepciones; durante la lectura reconocimiento de palabras, construcción de proposiciones, establecer metas concretas, etc., y en el después elaborar juicios y reflexiones, valorar y evaluar la tarea realizada.²⁹

En un segundo plano, las actividades metacognitivas son más declarativas, esto nos indican la activación de tres variables según Frida Díaz declara “sujeto, tarea y estrategia”; estas conducen a la elaboración de un plan estratégico y a la selección de estrategias de aprendizaje y apoyo en función de la tarea de aprendizaje. En este proceso el lector puede declarar lo que sabe, en qué medida, y por qué y para qué los sabe. Los Lineamientos curriculares expone “La metacognición en el campo de la lectura consiste en tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo resolver estas dificultades.”³⁰

²⁸ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. p. 278

²⁹ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. p. 187.

³⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, editorial Libros y Libros S.A 1998. p. 66.

Aunque son diferentes las actividades metacognitivas y autorreguladoras están estrechamente relacionadas entre sí y se complementan la una con la otra. Las dos representan la reflexión que realiza el lector en reconocimiento de sus limitaciones, avances, capacidades y habilidades como sujeto activo de la construcción del conocimiento.³¹

Esto implica que una auténtica comprensión de lectura, le exige al educando desplegar todo el potencial que tenga frente a la manera de pensar; parte de la necesidad de asumir una postura crítica en el contexto donde se desarrolla. El aula es un espacio privilegiado para crear hábitos de lectura y de reflexión, donde el individuo desde edad temprana adquiere el acervo cultural y social para convivir en sociedad; además le permite formar su modo de ser, sentir y pensar.

A partir de estas ideas; se puede decir que la criticidad es un desafío permanente para lograr una efectiva transformación actitudinal de cada estudiante dentro de nuestro sistema de normas, costumbres, creencias y valores. Por tal razón, la comprensión de diversos textos es imprescindible en el mundo actual, exige un gran compromiso para que las nuevas generaciones vivan auténticas experiencias de lectura; creando y recreando códigos escritos e icónicos, interactuando con la identidad del texto y que esa actividad cognitiva le permita construir un nuevo texto.³²

De acuerdo con Cassany, *“leer es comprender”*, y para esto se debe contar con un conjunto de destrezas entre las cuales están: anticipación, contribuir a los saberes previos, realizar hipótesis, hacer inferencias y construir significado. Sin duda alguna, la comprensión de textos conlleva a la formación de una actitud crítica puesto que requiere de la activación de estas destrezas cognitivas y los conocimientos socioculturales únicos de cada práctica lectoescritora.³³

³¹ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. p. 187.

³² COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Leer para comprender, escribir para transformar: Palabras que abren nuevos caminos en la escuela 1. Serie Ríos de Letras. Libros Maestros del PNLE. Bogotá, 2013. p. 21.

³³ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. 2006.p. 21

2.2.5 La comprensión lectora desde un nuevo enfoque. Desde tiempos ancestrales, la tarea de leer un texto ha sido objeto de preocupación, por parte de maestros y psicólogos. Descubrir de qué manera el niño se relaciona y comprende un mensaje, y por ende desarrolla la habilidad lectora sigue siendo un argumento imprescindible de investigación.

Una perspectiva actual, precisa la comprensión lectora, como “la interacción entre el lector y el texto”;³⁴ en otras palabras, cuando el lector decodifica las palabras, frases e ideas del autor, y las combina con sus conocimientos previos para llegar a un nuevo conocimiento. La comprensión, entonces, es la capacidad que tiene el lector para transformar significados, descubrir mensajes encubiertos y ver cosas más allá de lo evidente.³⁵

A través de la lectura contemporánea, Cassany, explora una nueva dimensión lectora, cuando establece la comprensión como una *práctica sociocultural*; es decir, a medida que el mundo y la cultura evolucionan, también lo hace el significado, la palabra, el texto.³⁶ Entonces, el acto de comprensión, se sitúa bajo cuatro factores: El primero, la “*literacidad crítica*”, que corresponde al uso de las palabras para descubrir la ideología que guarda un texto, y que el lector puede llevar a otra interpretación o ejecutar ambigüedades. El segundo, se refiere a la “*lectura plurilingüe y la multilectura*”; esto se evidencia a través de la globalización, cada día se requiere enfrentarse a innumerables idiomas, géneros discursivos, temáticas, retóricas, interlocutores, etc.; en fin, se concibe, además, en distintos sistemas de signos: una noticia, un correo electrónico, una postal, un manuscrito...

El tercer factor, señala a “*una nueva comunidad lingüística*”; esto se refiere al argot como un componente de cambio y renovación dialectal que influye sobre el papel

³⁴ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. p. 18.

³⁵ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Leer para comprender, escribir para transformar: Palabras que abren nuevos caminos en la escuela 1. Serie Ríos de Letras. Libros Maestros del PNLE. Bogotá, 2013. p. 55.

³⁶ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. 2006. p. 10- 12.

del autor y el lector; quiénes se relacionan entre sí para empoderarse del texto. Y, por último, *“la divulgación científica”*, que plantea la amplitud del contexto determinado por los avances científicos y tecnológicos.³⁷

2.2.6 Habilidades para la comprensión de lectura. Cassany dice que “el significado del texto no se aloja en las palabras, se ubica en la mente del lector”²⁶; por esta razón el lector ha de ejecutar ciertas habilidades cognitivas para enfrentarse a la lectura de cualquier tipo de texto; y que algunas veces usa de manera inconsciente. Entre ellas están:

- La conciencia que asume el lector sobre el para qué lee (propósitos)
- El aporte que hace de los conocimientos previos.
- La selección de las palabras e ideas más significativas del texto (muestreo)
- La anticipación los contenidos del texto (predicciones)
- Las deducciones y conclusiones de aquellos elementos implícitos (inferencias)
- La formulación de hipótesis y saber verificarlas o reformularlas
- La atención y supervisión de la lectura misma (confirmación y corrección)

Indiscutiblemente, el uso y apropiación de estas habilidades implicadas en el acto de comprender, simbolizan los mecanismos que facilitan la elaboración de significados, y que Cassany llama *“alfabetización funcional”*³⁸ a esta agrupación de destrezas; y que se reafirman en los Lineamientos Curriculares de Lenguaje. A continuación, se presentan habilidades cognitivas que son facilitadoras del conocimiento, operando directamente sobre la información:

³⁷ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. 2006. p. 10- 12.

³⁸ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. 2006. p. 32.

Ilustración 6. Habilidades cognitivas



Fuente: la autora con base en Llera, Jesús Beltrán. Psicología de la Educación. Vol. 18. Marcombo, 1995

2.2.7 Los niveles de comprensión de lectura. Para Umberto Eco el texto “representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar”; esta proposición se refiere específicamente a decir que el texto es incompleto, los mensajes poseen elementos implícitos (no dichos); deja espacios en blanco, comprende brechas o hendiduras que hay que rellenar.³⁹

Visto desde esta perspectiva, un texto le exige al lector que lo actualice, es decir, darle el sentido que merece (completarlo); “para ello requiere de movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del lector”⁴⁰

El texto prevé unos niveles que se han definido como referente para caracterizar los modos de leer y que en los Lineamientos curriculares corresponden a las competencias metodológicas que caracterizan la lectura.

³⁹ ECO, Umberto. El lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Editorial Lumen, S.A. Tercera edición: Casa Editrice Valentino Bompiani & C. S.p.A. p. 73

⁴⁰ ECO, Umberto. El lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Editorial Lumen, S.A. Tercera edición: Casa Editrice Valentino Bompiani & C. S.p.A. p. 74

Ilustración 7. Los niveles de comprensión de lectura



Fuente: la autora a partir de los Lineamientos Curriculares de Lenguaje

2.2.8 Componentes de la lectura comprensiva. El lenguaje presenta tres dimensiones, componentes o aspectos básicos que lo constituyen en relación con el análisis semiótico y cada una es esencial para el desarrollo de competencias comunicativas.

Ilustración 8. Componentes de la lectura



Fuente: la autora con base en la información consultada en el libro Lineamientos Curriculares de Lenguaje.

De acuerdo con Diez y Pacheco el conocimiento del lenguaje “implica conocer sus componentes: El semántico: es la capacidad de reconocer y usar los significados y

el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación, El sintáctico: establece las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos, y El pragmático: comprende el reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación”.⁴¹

Estos componentes corresponden a las categorías conceptuales sobre las cuales se hacen los desempeños o trabajos del área de lenguaje, estas son complementarias entre sí para alcanzar las metas de aprendizaje en el proceso de lectura y; a su vez despliegan unas evidencias que pueden observarse en la Matriz de Referencia y así medir con mayor exactitud los desempeños que realizan los estudiantes.

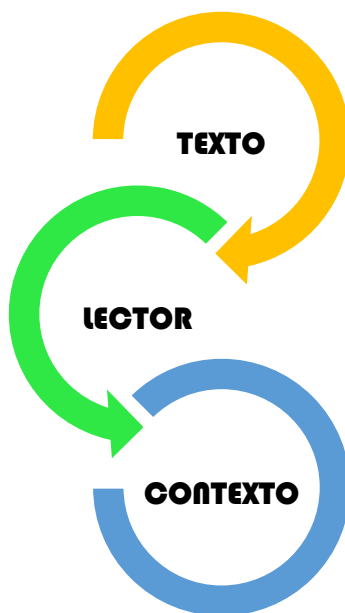
En la Matriz de Referencia del grado tercero se presenta una tabla que especifica la competencia comunicativa (proceso de lectura y de escritura); cada una con su respectivo componente (pragmático, semántico y sintáctico), luego los aprendizajes con sus respectivas evidencias.⁴²

⁴¹ DÍEZ, M. C., D. I. PACHECO, A. M. de Caso, J. N. García, and E. García-Martín. "El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos." *Revista de Psicología International Journal of Developmental and Educational Psychology* 2. 2009 p. 3 [En línea] [Citado el 18 de Septiembre de 2017]. Disponible en: http://infad.eu/RevistaINFAD/2009/n1/volumen2/INFAD_010221_129-136.pdf

⁴² COLOMBIA MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Matriz de Referencia. Caja de Materiales. Siempre Día E. Lenguaje 3° ¿Qué aprendizajes evalúan las Pruebas Saber? [en línea] [Citado el 23 de Octubre de 2017]. Disponible en: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf

2.2.9 La comprensión: Interacción entre texto, lector y contexto

Ilustración 9. Texto, lector y contexto



Fuente: elaborado por la autora a partir de lecturas realizadas en el libro *Cómo mejorar la comprensión lectora* de David Cooper.

En palabras de David Cooper, la comprensión “se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas, dependiendo del contexto”⁴³ La lectura comprensiva surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas”⁴⁴; esto implica una serie de ejercicios cognitivos por parte del lector, constituye poner en juego lo que Umberto Eco denominó “Enciclopedia”, los conocimientos que posea y las habilidades que ha aprendido; una vez determinados estos aspectos, el lector establece un diálogo con el texto que posee también elementos *no dichos* (implícitos), y que el lector debe completar para actualizarlo.

⁴³ COOPER, David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Editorial Visor. 2009 CORBETA. p. 18-21.

⁴⁴ JURADO VALENCIA, Fabio. La Lectura Crítica: el diálogo entre los textos. Revista Ruta Maestra- Santillana. p.26[En línea] [Citado el 18 de Septiembre de 2017] Disponible en: https://www.academia.edu/27243543/La_lectura_cr%C3%ADtica_el_di%C3%A1logo_entre_los_textos

No existe duda que la lectura comprensiva corresponde al diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector. Por una parte, el texto le brinda al lector las posibilidades de ser interpretado mediante estrategias textuales que guían los movimientos cognitivos del lector; en tanto que él adapta sus estrategias al texto y lo actualiza. Tal como lo afirma Eco “la cooperación textual como una actividad promovida por el texto, y que de un texto pueden darse infinitas interpretaciones”⁴⁵; el texto dirige y promueve la aventura interpretativa.

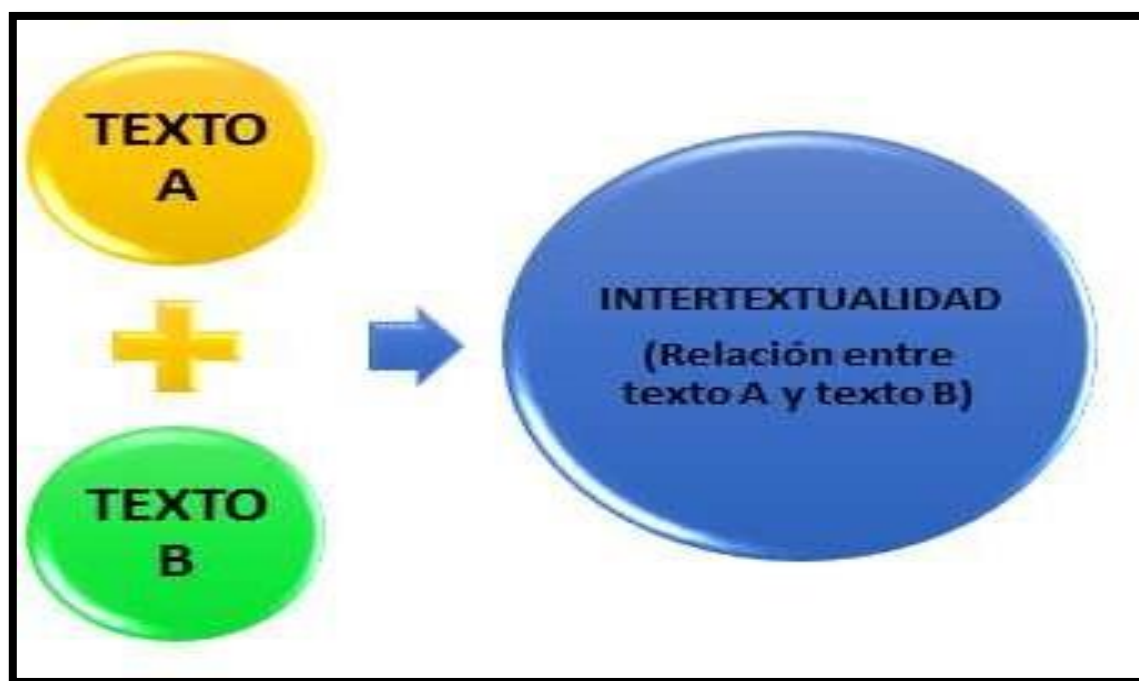
En uno de sus apartes el Dr. Fabio Jurado realiza una sugerencia frente a la importancia de la diversidad textual (periódicos, revistas, cuentos, ensayos, crónicas, divulgación científica, etc.) y la formación pedagógica de los docentes; esto en el sentido de señalar que la enseñanza de la lectura responde a la formación del lector modelo. Menciona además el uso de los textos cerrados que corresponden a las que Jurado llama “cartillas instruccionales”, que no permiten una relación dialógica entre texto y lector, por el contrario se convierten en lecturas incrustadas dando lugar a interpretaciones mecánicas que no amplían el universo del discurso.

La intersección textual corresponde al nivel más alto en el logro de la comprensión, y Jurado expone “la lectura comprensiva se asocia con la intertextualidad o la capacidad de los estudiantes para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta...”⁴⁶; esto ocurre cuando el lector detecta la intersección entre dos o más textos (presencia de voces en el texto que lee)

⁴⁵ ECO, Umberto. El lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Editorial Lumen, S.A. Tercera edición: Casa Editrice Valentino Bompiani & C. S.p.A. p. 84.

⁴⁶ JURADO VALENCIA, Fabio. Red colombiana para la formación docente en lenguaje. Lectura crítica para el pensamiento crítico. Universidad industrial de Santander.

Ilustración 10. Intersección entre textos



Fuente: la autora a partir de la lectura del libro Tras las líneas de Daniel Cassany.

Esta concepción muestra que el significado no se esconde en las palabras ni tampoco es único, estable u objetivo, sino por el contrario se aloja en la mente del lector. Tal como lo expone Cassany, “las interpretaciones se elaboran a partir del conocimiento previo que este aporta y, precisamente por este motivo, varía según los individuos y las circunstancias” ⁴⁷ De igual manera, Umberto Eco, en *Lector in Fábula*, hace referencia al uso e interpretación de los textos: “Tergiversar un texto significa desincrustarlo de muchas interpretaciones canónicas previas, revelar nuevos aspectos”; desde esta visión, se entiende entonces que la lectura crítica es construir, deconstruir y reconstruir una serie de caracteres textuales, ideológicos y sociales con la intención de encontrar el sentido complejo a lo que se lee.

En definitiva; la auténtica comprensión de la lectura se experimenta en la mente del

⁴⁷ CASANNY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial ANAGRAMA, S.A., Impreso en España, Barcelona 2006.p.32

lector, él hace uso de sus conocimientos previos y los datos que le aporta el texto; entonces la interpretación es transformada según el lector, además influye la época, y el contexto cultural en el que se escribe, etc.

2.2.10 Elementos fundamentales en el programa de comprensión lectora. Al hablar de la comprensión de lectura, se hace referencia a los componentes fundamentales que la constituyen, y que son como los ensambles que van orientando un proceso estructurado e integral, que no funcionan autónomamente:

Ilustración 11. Elementos fundamentales en el programa de comprensión lectora



Fuente: la autora con base en la información contenida en el libro *Cómo mejorar la comprensión lectora* de J. David Cooper. Editorial Visor. 2009 CORBETA. 41 p.

Según este diseño, se puede deducir que el programa de la comprensión de lectura requiere de un conjunto de componentes relacionados entre sí y que debe incluir para dar forma a la enseñanza de la comprensión lectora.⁴⁸

La reactivación de los presaberes le sirve de apoyo al lector para adicionar la nueva información, entre más información previa posea más fácil la comprensión del texto y, anexo a este elemento es la ampliación del vocabulario, puesto que le ayuda al lector a encontrar por su propia cuenta el significado de las palabras.⁴⁹

El segundo componente en la comprensión de lectura, es la construcción de procesos y habilidades útiles en la elaboración de hipótesis, deducir información implícita, formular ideas y a encontrar por sí mismo el sentido global del texto.

El tercer componente a tener presente es la correlación entre la lectura y la escritura, esto significa que las actividades escritas deben estar orientadas y relacionadas con el texto que están leyendo; estos procesos potencializan la organización y comprensión del texto.⁵⁰

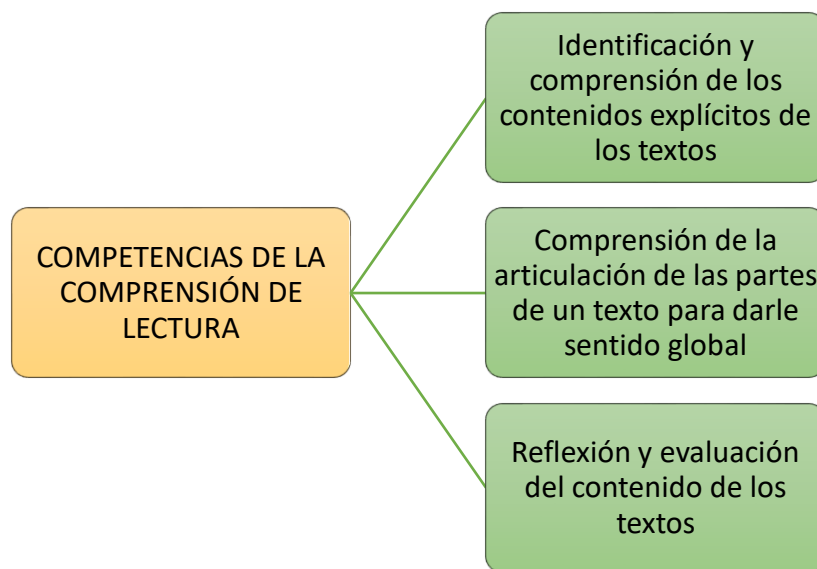
Según el ICFES, la comprensión de lectura tiene unas competencias que debemos retomar para la óptima comprensión de un texto:

⁴⁸ COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. 41 p.

⁴⁹ COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. 43 p.

⁵⁰ COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. 57 p.

Ilustración 12. Competencias de la comprensión de lectura



Fuente: la autora basado en la lectura de la Guía de orientación, Módulo de Lectura Crítica Saber-pro 2016.

La primera se refiere a: la identificación de eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales del texto; la comprensión de los componentes explícitos de un texto: palabras, oraciones, formas gramaticales básicas. La segunda corresponde a la comprensión de la manera como se relacionan los elementos de un texto y la comprensión de la organización semántica y de la estructura formal de un texto. La última es el establecimiento de relaciones entre el texto y contenidos que no se encuentran en él, el reconocimiento de estrategias discursivas y la evaluación de la validez y la veracidad de contenidos de los textos.

2.2.11 Habilidades y procesos de enseñanza en la comprensión lectora. Es preciso recordar que la comprensión “es un proceso interactivo entre el lector y el texto”, por tanto, se debe disponer de ciertas herramientas que harán efectivo y oportuno el acto de leer.⁵¹ El proceso de comprensión precisa en ayudar al alumno a que adquiera esas habilidades, pero el problema radica en la forma cómo se enseñan; otra razón radica en que no se ha ayudado al niño a relacionar la información obtenida con sus experiencias previas; dando como resultado un aprendizaje momentáneo.

Lo anterior, permite reflexionar acerca de qué habilidades de comprensión son más significativas en el proceso de lectura, y así mismo ponerlas en práctica para que los estudiantes puedan visualizar de qué manera se aplican en ciertos textos. Esto se suma, a que el lector sea capaz de entender cómo el autor presenta sus argumentos, opiniones e información; y la otra cómo el lector relaciona la información extraída del texto con los esquemas almacenados en su mente (ideas previas)⁵²

Entre las habilidades y procesos a enseñar en un proyecto de comprensión están:⁵³

- a. Habilidades del vocabulario: corresponde a la capacidad del alumno para reconocer las palabras propias del texto en terminado contexto; se puede a través de claves contextuales, análisis estructural de las palabras, uso del diccionario, etc.
- b. Identificación de la información relevante: se determina mediante el seguimiento de ideas claves que ayudan a la comprensión. Por ejemplo: identificar detalles narrativos relevantes, la relación entre hechos de una narración dentro de un material expositivo, la idea central, etc.

⁵¹ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. p. 22.

⁵² COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. p. 26.

⁵³ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. p. 26-30.

c. Relacionar el texto con experiencias previas: esto se enmarca en enseñar al niño a usar la información no explícita en el texto (hacer inferencias); a evaluar los contenidos y a expresar juicios de lo que lee (crítica).

d. La regulación: son ciertos criterios que le permiten al lector establecer que ha entendido el texto; se puede hacer por medio de un resumen, una clarificación, formulación de preguntas, predicciones, etc.

2.2.12 Elementos que presiden el desarrollo de la comprensión lectora. El éxito de un proceso de comprensión lectora se apoya en cinco principios básicos que los buenos maestros deben implementar en su práctica pedagógica:⁵⁴

1. La experiencia previa o los presaberes del lector.
2. La comprensión es el proceso de elaborar significados en la interacción con el texto.
3. La enseñanza de aplicar las habilidades de comprensión centrada en el proceso subyacente a la habilidad.
4. La forma en que cada lector asume el proceso de comprensión dependiendo de sus experiencias previas.
5. La comprensión es un proceso asociado al lenguaje y se debe forjar y ampliar el lenguaje oral de los lectores.

La propuesta de investigación tomó como referente los anteriores principios, puesto que estos se enfocan en la meta de *leer comprensivamente*; de tal manera aportaron al maestro-investigador un punto de partida para la elaboración del diseño de la propuesta y por consiguiente construir las bases del futuro lector.

⁵⁴ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. p. 33-34

2.2.13 Las estrategias de enseñanza. En el libro estrategias docentes para un aprendizaje significativo de Frida Díaz y Gerardo Hernández; se define a las estrategias de enseñanza como el conjunto de procedimientos, actividades, técnicas y métodos que usa el pedagogo para direccionar el aprendizaje de sus condiscípulos de manera significativa. En tal sentido, se afirma que “la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término, andamiar el logro de aprendizajes Significativos” ⁵⁵

A partir de la anterior afirmación, se puede deducir que los métodos pedagógicos o propuestas de enseñanza-aprendizaje que se vivencian en el aula son distintas y únicas; y que por consiguiente varían dependiendo de la creatividad y elocuencia del maestro para desarrollarlas; y que a su vez le permiten hacer una reflexión minuciosa de su quehacer pedagógico.

Considerando lo antes mencionado, se entiende que el profesional educativo debe poseer un amplio bagaje de estrategias que le ayudarán a alcanzar las metas de aprendizaje y además enriquecerán su labor en el aula como el centro de las interacciones humanas. Entre las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora están:

- Desarrollo de la información previa y del vocabulario

Un aspecto fundamental en la comprensión de lectura son los conocimientos previos o presaberes con los que cuenta el lector; depende de la cantidad de información que tenga influirá en su habilidad comprensiva. De acuerdo con Cooper, “el eje del programa de enseñanza estriba en ayuda al lector a desarrollar la información previa, incluido el vocabulario, requerida para leer determinados textos” ⁵⁶

⁵⁵ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. p. 140.

⁵⁶ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. p. 41.

También Daniel Cassany explica que “para construir significados, se parte del conocimiento previo que el lector le aporta al texto, y por consiguiente se establecen diferentes sentidos de interpretación”⁵⁷; no es igual un lector que tenga muchos presaberes sobre un tema, que otro que no posee experiencia alguna; por tanto, los significados varían dependiendo del lector, sus presaberes y las circunstancias en que los lee.

En su libro Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Frida Díaz recomienda activar los conocimientos previos y comenta que su activación tiene un doble sentido “para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes”⁵⁸; desde esta mirada se puede inferir que sin estos presaberes sería imposible entender, asimilar e interpretar la nueva información, y por ende transformarse o reestructurarse.

- La actividad focal introductoria

Para Frida Díaz Barriga, la actividad focal introductoria: “Es el conjunto de aquellas estrategias que buscan atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos o crear una situación motivacional de inicio”⁵⁹. Estas actividades cumplen la función de despertar el interés y atención de los educandos, la activación de los presaberes y hacer un acercamiento hacia la nueva información.

- La discusión guiada

Frida Díaz lo define: “En la aplicación de esta estrategia desde el inicio los alumnos activan sus conocimientos previos, gracias a los intercambios en la discusión con el profesor pueden ir desarrollando y compartiendo con los otros información previa

⁵⁷ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. 2006 p.32

⁵⁸ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. p. 144.

⁵⁹ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. p. 148.

que pudieron no poseer, antes de que la estrategia fuese iniciada”⁶⁰; esta estrategia requiere de cierta preparación por parte del docente pues aunque parezca informal brinda al educando la posibilidad de conocer los objetivos de la clase, introduce la temática, permite la participación, provoca reacciones interactivas entre lector y texto y contexto.

- Los objetivos o propósitos

Como lo señala Frida Díaz Barriga “los objetivos son enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje y los efectos que se pretenden conseguir”⁶¹; en otras palabras, cuando se realiza una actividad, sesión o episodio pedagógico se plantean ciertas intenciones que han de ser planificadas y que por recomendación deben ser compartidas a los alumnos.

El uso de señalizaciones en el texto escrito cumple la función de identificar los puntos claves que componen el discurso; y que por consiguiente orientan al lector sobre lo que es importante y diferenciar las ideas irrelevantes. Frida expone que “son toda clase de claves o avisos estratégicos que se emplean a lo largo del discurso”, para enfatizar u organizar ciertos contenidos que se desean compartir con los aprendices”⁶²

- Las ilustraciones o imágenes

Retomando la frase “*una imagen vale más que mil palabras*” vale la pena destacar la importancia de utilizar imágenes o ilustraciones para llegar a cualquier mensaje implícito; tal como sucede en el caso de las caricaturas o historietas sin texto. De igual manera en los primeros grados la imagen juega un papel trascendental porque además de despertar el interés y la imaginación en el niño, quedan grabadas para

⁶⁰ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. p. 149.

⁶¹ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. p. 151.

⁶² DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. p. 153.

luego atraer a la memoria. Al respecto Frida Díaz comenta “las fotografías, dibujos, pinturas, constituyen uno de los tipos de información gráfica más ampliamente empleados en los diversos contextos de enseñanza”⁶³

- Las preguntas insertadas o intercaladas

El profesional educativo en su quehacer pedagógico emplea preguntas intercaladas o insertadas con varios propósitos; el primero mantener la atención e interés del alumno, focalizar las ideas fundamentales, promover que pase del nivel literal a inferencial o crítico, como medio de construcción de significados y retroalimentación, etc. De acuerdo con Frida Díaz que expone “son aquellas que se plantean al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tiene como intención facilitar su aprendizaje”⁶⁴

- La lectura silenciosa

Al respecto David Cooper dice “el propósito fundamental de la lectura guiada consiste en brindar a los alumnos sendas oportunidades para aplicar habilidades o los procesos de comprensión que les fueron enseñados”⁶⁵; mediante esta táctica se le ayuda a los alumnos a concentrarse en los aspectos relevantes, a mantener la atención y a interiorizar con el texto.

- Los preinterrogantes

En este aspecto Cooper afirma que “los mejores pre interrogantes para el desarrollo de la información previa son las que fuerzan al lector a hacer inferencias y juzgar o evaluar los hechos a medida que van leyendo”⁶⁶; esta estrategia le permite al alumno centrarse en las ideas relevantes y a relacionar sus presaberes con la nueva

⁶³ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. p. 164.

⁶⁴ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. p. 175.

⁶⁵ COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. p. 81

⁶⁶ COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. p. 120.

información; sin embargo, deben apuntar a ser más interpretativos para que el aprendiz ponga a funcionar los esquemas cognitivos.

- El trabajo cooperativo

Un grupo como dice Frida Díaz es “una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca”⁶⁷; trabajar en cooperación implica aunar esfuerzos, habilidades y saberes para alcanzar una meta. En ellos debe funcionar una relación de intercomunicación donde se entrelazan diversas creencias y actitudes conducentes a los valores como la tolerancia y el respeto; cuando esto se confluye en el equipo de trabajo se puede hablar de “democracia”. Este tipo de estrategias promueve ambientes favorables al aprendizaje puesto que tanto los alumnos como el docente crean un clima de confianza y por ende la actividad compartida apunta al aprendizaje significativo.

- La guía de estudio

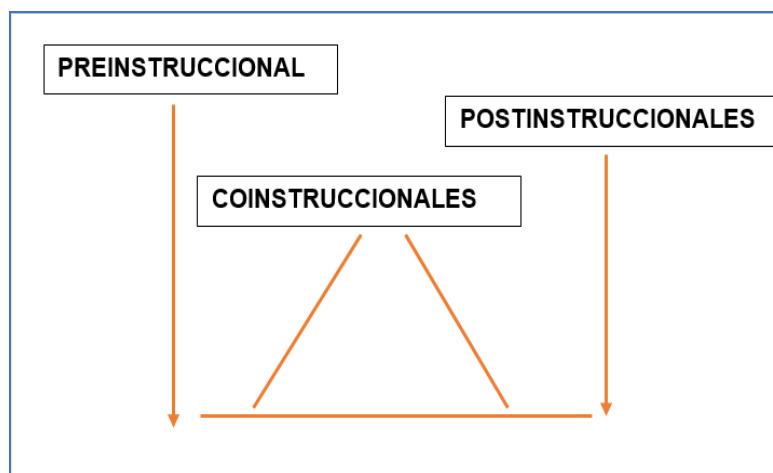
El uso de la guía de estudio en el quehacer pedagógico una herramienta diseñada para orientar al educando en la comprensión de un texto. Al respecto dice Cooper “el objetivo primordial de la guía de estudio es el de orientar a los alumnos en su lectura y ayudarles a aislar aquellos ítems de importancia dentro del texto”⁶⁸. El diseño de la guía de estudio debe ser preciso para aprovechar al máximo las necesidades e intereses de los alumnos; desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo.

A partir de las anteriores estrategias Frida Díaz y Gerardo Hernández plantean unos episodios de enseñanza-aprendizaje para efectuar una clasificación, basándose en su “momento de uso y presentación”:

⁶⁷ COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. p. 102.

⁶⁸ COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. p. 449.

Ilustración 13. Episodio de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Tipos de estrategias de enseñanza, según el momento de su presentación en una secuencia de enseñanza. Libro Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas. p. 143

- **Las estrategias Preinstruccionales** (antes de leer)

De acuerdo con Frida Díaz “son aquellas que preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender”⁶⁹; este momento es el más importante porque motiva al aprendiz, lo estimula e incide en la activación de conocimientos previos. Entre algunas están: actividad generadora de información previa, actividad focal introductoria, preinterrogantes, enunciación de objetivos, formular predicciones, etc.

- **Las estrategias Coinstruccionales** (durante la lectura)

Estas estrategias les brindan apoyo a los contenidos curriculares, le permite al aprendiz centrar su atención en las ideas claves, a aumentar su creatividad, a realizar inferencias, al igual que a desarrollar procesos de comprensión. Son actividades mucho más complejas y le exigen al alumno poner en marcha todo su potencial, habilidades, destrezas y operaciones cognitivas en miras de alcanzar las

⁶⁹ DÍAZ, BARRIGA ARCEO, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. p. 143

metas establecidas. Ejemplo: ilustraciones, mapas conceptuales, analogías, lectura guiada, señalizaciones, conversatorios, etc.⁷⁰

- **Las estrategias Postinstruccionales** (después de la lectura)

Parten de la necesidad de retroalimentar, autocorregir y evaluar el aprendizaje, con miras a reforzar ideas, fortalecer información, mejorar aspectos, reconstruir contenidos, formulación de opiniones, expresar experiencias y emociones personales, entre otros. Además, le sirven como punto de partida al alumno para conocerse a sí mismo (dificultades, valores, logros) y valorar su aprendizaje y, socializar sus experiencias. En este grupo pueden incluirse: postpreguntas, resúmenes, organizadores gráficos, charlas, etc.⁷¹

La secuencia didáctica fue elaborada de manera ordenada y coherente, teniendo en cuenta las estrategias o episodios de enseñanza- aprendizaje; el diseño de las mismas señala ciertas actividades y propósitos para alcanzar los aprendizajes esperados. El diseño de trabajo en el aula también tuvo en cuenta los diversos recursos, el trabajo individual, colaborativo y los mecanismos de evaluación a partir del conjunto de estrategias establecidas en los momentos de la lectura.

2.2.14 La estructura del texto. Una parte fundamental que todo maestro de lenguaje debe realizar es ayudar al alumno a identificar el tipo de texto que va a leer, haciéndole saber que cada autor organiza su discurso de manera diferente; tal como lo expone David Cooper cuando dice “se refiere a la forma en la que un autor organiza sus ideas”⁷²; por tanto, es la perspicacia del experto la que le permite aplicar las estrategias pertinentes para que descubra las características del texto. De acuerdo a su estructura existen dos tipos de textos: narrativos y expositivos:

⁷⁰ DÍAZ, BARRIGA ARCEO, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. p. 143

⁷¹ DÍAZ, BARRIGA ARCEO, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. p. 143

⁷² COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. p. 328.

Ilustración 14. La estructura del texto



Fuente: la autora con base en la información obtenida en el libro *Cómo mejorar la comprensión lectora* de David Cooper. p. 328

La estructura textual del texto narrativo y expositivo, aunque transmiten ideas e información son disimiles en estilo y formato. Para Cooper “se debe enseñar a los lectores que, al leer, pueden utilizar sus conocimientos acerca de la estructura del texto y las claves que esa estructura contiene para ayudarse en su comprensión del mismo”.⁷³

2.2.15 La literatura infantil en el desarrollo cognitivo del niño. La literatura infantil en el contexto escolar es una puerta abierta a un mundo de posibilidades, puesto que contribuye a la formación integral del niño en todas sus dimensiones: social, emocional y cognitiva. Se le atribuyen numerosos beneficios tales como:

⁷³ COOPER, David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Editorial Visor. 2009 CORBETA. p. 328.

desarrollar la capacidad de comprensión, aprender ortografía, adquirir nuevos conocimientos, a socializar e interactuar con los demás, ayudar a la pronunciación de las palabras, a comunicarse de manera asertiva y a expresar ideas con claridad, etc.⁷⁴

Quizá la mayor importancia radica como lo dice en los Lineamientos Curriculares de Lenguaje “el estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor”⁷⁵; esto supone un maestro habilidoso y amante del género literario que además de dominar su materia promueva aprendizajes significativos.

En la definición de la criticidad Daniel Cassany cita a Frank Serafini ⁷⁶ para darle tres enfoques a la literatura infantil en primaria; y que permite realizar un contraste del término “criticidad”:

Ilustración 15. Perspectivas teórico-prácticas en la educación lectora



Fuente: la autora con base en la información obtenida en el libro Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Daniel Cassany. p. 80

⁷⁴ CERVERA, Juan. Tura infantil. Revista de Filología y su didáctica, N° 12, 1989. Pág. 157-168. [Citado el 12 de octubre de 2017]. [en línea] Disponible en: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf

⁷⁵ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie lineamientos curriculares. [en línea] [Citado el 12 de octubre de 2017]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

⁷⁶ CASANNY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial ANAGRAMA, S.A., Impreso en España, Barcelona 2006.p. 79.

Estas tres perspectivas teórico-prácticas en la educación lectora presentan una progresiva evolución de aprender a leer críticamente; y por consiguiente la literatura hace su aporte a la visión de mundo del niño.

El cuento como parte de la literatura infantil, es una estrategia didáctica útil para motivar a los niños a leer, y sin duda alguna un mecanismo fundamental del proceso de interpretación, dado que está organizados en forma secuencial (inicio, desarrollo y desenlace) e incluye unos personajes, un ambiente, un conflicto, una acción y resolución del problema; que le permiten al lector “identificar la estructura gramatical o plan fundamental de la historia”⁷⁷.

Por otro lado, para Gianni Rodari, deja claro que “la imaginación debe ocupar un lugar propio en la educación”⁷⁸; en este sentido cobra relevancia la utilidad del cuento como herramienta transformadora del lenguaje. En este caso, los niños son los protagonistas de las historias pueden acomodar sus pensamientos y jugar con los deseos del corazón; tomando como base la creatividad y el pensamiento abstracto en un mundo real.

2.2.16 La Secuencia Didáctica. La Secuencia Didáctica es una “Alternativa Pedagógica” que consiste en una sucesión de actividades previamente planeadas, organizadas, coherentes; esta estructura de acciones e interacciones se relacionan entre sí para alcanzar una meta de aprendizaje. Esta herramienta didáctica se aborda desde una necesidad o problema que ha de resolverse; estas se formulan bajo ciertos criterios:⁷⁹ (Anna Camps)

1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción

⁷⁷ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. p. 329.

⁷⁸ RODARI, Gianni. Gramática de la Fantasía. [en línea] [citado en 13 de diciembre de 2016] Disponible en: <https://elriconcitodeesther.wordpress.com/2012/03/24/gianni-rodari-gramatica-de-la-fantasia/>

⁷⁹ RINCÓN B., Gloria y PÉREZ ABRIL, Mauricio. La pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica entendidas como tipos de configuración didáctica. Fragmento de un módulo virtual diseñado para CERLALC, 2009. [En línea] [Citado en 13 de diciembre de 2017] Disponible en: [file:///D:/USUARIO/Downloads/_Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE%20\(1\).pdf](file:///D:/USUARIO/Downloads/_Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE%20(1).pdf)

de un texto oral o escrito

2. La producción del texto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido al proyecto
3. Se plantean unos objetivos de enseñanza y aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos.

En lo que concierne al diseño e implementación de la SD, se tiene en cuenta tres fases:⁸⁰

La Preparación: se formula el objeto alrededor del cual girará la SD (escribir una novela, elaborar una crónica, etc.)

La Producción: es aquel momento donde los alumnos elaboran el objeto, puede organizarse individual o en grupo.

La Evaluación: se realiza una orientación formativa, es decir, no sólo darle una calificación, sino hacer una reflexión del proceso (cómo, qué, para qué)

La SD es el resultado de ordenar una serie de actividades relacionadas intencionalmente entre sí para resolver situaciones del contexto real; esto le da mayor valor significativo, evitando las clases rutinarias y memorísticas. En la SD la secuencia de las actividades se relaciona con la evaluación del aprendizaje, lo que se busca es la construcción de acciones de evaluación en un ambiente donde se puede ir trabajando los resultados.⁸¹ La SD se fundamenta en tres momentos:

⁸⁰ RINCÓN B., Gloria y PÉREZ ABRIL, Mauricio. La pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica entendidas como tipos de configuración didáctica. Fragmento de un módulo virtual diseñado para CERLALC, 2009[En línea] [Citado en 13 de diciembre de 2017] Disponible en: [file:///D:/USUARIO/Downloads/ Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE%20\(1\).pdf](file:///D:/USUARIO/Downloads/Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE%20(1).pdf)

⁸¹ DÍAZ BARRIGA, Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? En: Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. 2013. vol. 7, No. 3. p.21

Ilustración 16. Momentos básicos de la secuencia didáctica



Fuente: la autora a partir de la lectura del texto, La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: LA SECUENCIA DIDÁCTICA. p. 451

El inicio: las actividades se enfocan en la exploración de los conocimientos previos, puede ser generando un dialogo, una discusión, una lluvia de ideas, un juego didáctico, una lectura, preguntas intercaladas, etc., que sirva como punto de partida y motivación del contenido temático. Ángel Díaz Barriga dice “estas actividades pueden ser realizadas de manera individual o colectiva”⁸²; esa depende del número de alumnos y del lugar, que puede ser fuera del salón.

El desarrollo: son las que tiene la finalidad de interaccionar con la nueva información a aprender, entrelazando con los presaberes y así darle sentido al nuevo referente textual. Se pueden usar diversas estrategias como: ilustraciones, redes o mapas conceptuales, analogías, cuadros comparativos, señalizaciones, organizadores textuales, etc.⁸³; y recursos para mayor efectividad (didácticos, tecnológicos, humanos)

⁸² DÍAZ BARRIGA, Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? En: Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. 2013. vol. 7, No. 3. p.22

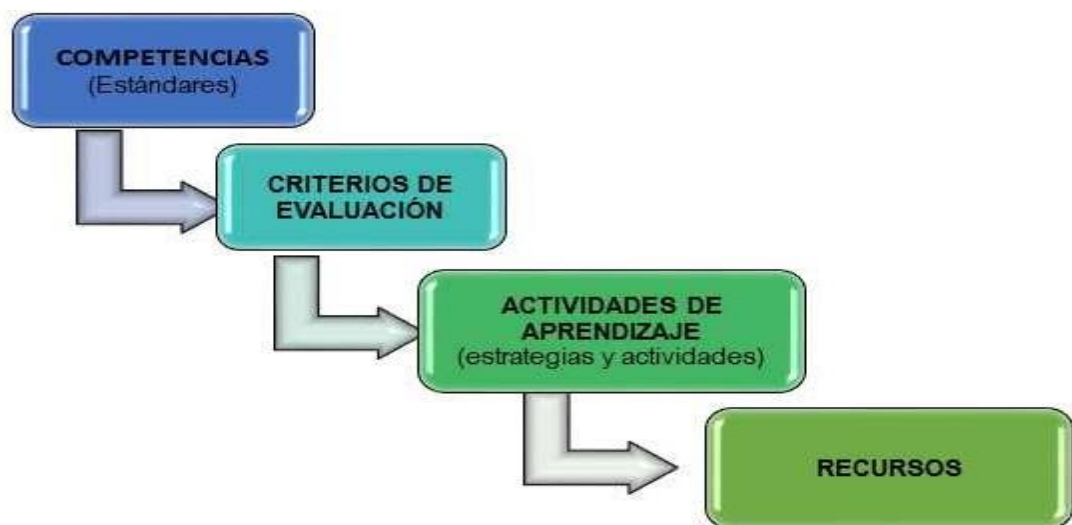
⁸³ DÍAZ BARRIGA, Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? En: Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. 2013. vol. 7, No. 3. p. 147-191

El cierre: es el momento de sintetizar la tarea de aprendizaje, en esta parte el alumno construye la información a partir de los nuevos aprendizajes; por tanto, pone en juego sus esquemas cognitivos para reconstruir lo nuevo, puede ser a través de preguntas insertadas, ejercicios de aplicación,

En este momento el docente puede evidenciar el proceso para saber que aprendió, que le falta y que compromisos asumir para alcanzar la meta y por ende el proceso de comprensión mejor. A su vez, es una parte que establece la retroalimentación de los saberes actitudinales, conceptuales y procedimentales.

En el libro Breve Manual para elaborar secuencia didáctica, Tobón señala que los docentes “deben orientar sus acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales deben ser sólo medios” ⁸⁴, además se presenta un minicompendio de lo más relevante para elaborar una SD:

Ilustración 17. Estructura de la secuencia didáctica



Fuente: la autora del texto, Breve manual para elaborar Secuencia Didáctica del autor Jorge Leonel Otero Chambean. p. 1- 11

⁸⁴OTERO CHAMBEAN, Jorge Leonel. Breve manual para elaborar Secuencia Didáctica. [en línea] [citado en 13 de diciembre de 2016] Disponible en:
<http://educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2014/05/Breve-Manual-para-secuencias-didacticas.pdf>

En la elaboración de una SD se debe tener en cuenta: primero determinar una competencia específica que sería el núcleo de la SD y sobre la cual gira el aprendizaje, también una tarea integradora para que se combinen los saberes y cobre sentido el acto de aprender. De igual forma como la competencia va ligada a la fijación de criterios de evaluación es fundamental unos indicadores que evidencien el dominio en el aspecto cognitivo, procedimental y actitudinal. Por otro lado, se debe considerar unas actividades de aprendizaje que estén articuladas entre sí, flexibles y autónomas, que constituyan un apoyo al maestro y establezcan compromiso por parte de los estudiantes. En cuanto a los recursos Tobón considera “que se deben planear de acuerdo a las actividades de aprendizaje y a los criterios de evaluación establecidos inicialmente”.⁸⁵

2.3 MARCO LEGAL

Esta propuesta investigativa: *“El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo del proceso de comprensión lectora del grado tercero de primaria del Colegio San Carlos”* es guiada y fundamentada, por las directrices emanadas por la ley colombiana, para el área de lenguaje a través de la Constitución Política, la ley general de Educación, los Estándares de Lenguaje y los Lineamientos Curriculares, en función de la educación como un derecho.

Al hacer un recorrido por dichos documentos que se encuentran en la constitución política de Colombia de 1991 en el artículo 67 dice: “que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”⁸⁶

⁸⁵ OTERO CHAMBEAN, Jorge Leonel. Breve manual para elaborar Secuencia Didáctica. [en línea] [citado en 13 de diciembre de 2016] Disponible en: <http://educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2014/05/Breve-Manual-para-secuencias-didacticas.pdf> p.10.

⁸⁶ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991. Capítulo 2. De los derechos sociales, económicos y culturales. Artículo 67. p. 12.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz, a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación que será obligatoria entre los cinco y quince años de edad y comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. Y en el artículo 70 se menciona el deber que tiene el estado de suscitar lo siguiente:

El estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

La cultura en sus diversas manifestaciones, es fundamento de la nacionalidad. El estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que viven en el país. El estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la nación.⁸⁷

⁸⁷ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. (04, julio, 1991). Por la cual establece la ley de los derechos sociales, económicos y culturales. En su capítulo 2. Artículo 67. p. 20.

La ley General de Educación Nacional establece unos parámetros dentro de los cuales se pretende:

- “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”⁸⁸
- “El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura”⁸⁹

De acuerdo con lo establecido con la ley General de Educación se debe fomentar la habilidad para la lectura, enfocada esta hacia la comprensión de lo que se lee.

Los lineamientos curriculares del área de lenguaje aportan unos criterios claves para desarrollar el proceso de lectura. En este se plantea que la lectura no se enseña, sino que se aprende desde la interacción entre el lector, el texto y el contexto, ya que los lectores poseen un conocimiento previo de la estructura que la conforman, es por esto que la función primordial del lenguaje es el sentido que se le atribuye, siendo la comunicación no sólo lingüística, sino que implica una perspectiva socio-cultural.

Los lineamientos dejan unas instrucciones educativas muy claras sobre los criterios básicos para el trabajo de la lectura, dada esta desde todas las áreas, ya que de una buena comprensión depende el aprendizaje que se dé. En la búsqueda de mejorar los procesos que integren la enseñanza se propone el trabajo por proyectos

⁸⁸ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. LEY 115 General de Educación. (08, febrero de 1994) Por la cual establece los objetivos generales de la educación básica. Artículo 20. Título 2. Capítulo 1. Sección tercera.

⁸⁹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. LEY 115 General de Educación. (08, febrero de 1994) Por la cual establece los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria. Artículo 21. Título 2. Capítulo 1. Sección tercera.

ya que según el constructivismo “la construcción de conocimientos consiste en la construcción de redes de relaciones; que aprender significativamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación; en fin, construcción del significado” ⁹⁰

Además, se establecen unas competencias a desarrollar, la cuales son: Competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos. Competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro).

Competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.

Competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación.

Competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.

Competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.

⁹⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. SERIE LINEAMIENTOS CURRICULARES. (07, junio de 1998) Por la cual establece el cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994.

Competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

También se muestra el rol del docente quien debe ser un facilitador del conocimiento, no quien lo sabe todo, sino quien contribuye para que el estudiante explore y descubra su mundo de manera que se forje en ellos unos procesos de construcción del conocimiento que impulsen al alumno a dejar de ser una réplica de su maestro para convertirse en artífice de su propio aprendizaje.

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje⁹¹ se estructuran bajo los criterios de que son las múltiples manifestaciones del lenguaje, y no solamente la lengua, las que le brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas.

Es por tanto que la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística. De ahí que estos estándares se orienten hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes tanto en lo verbal como en lo no verbal que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo.

Como se ha planteado el lenguaje posee características que le dan identidad al ser humano, dentro de estas están la comunicación, la trasmisión de la información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable, el sentido de la propia existencia. El desarrollo de las competencias en lenguaje inicia desde el momento mismo de la gestación y se da a lo largo de toda la vida, es por esto que se le debe

⁹¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución.

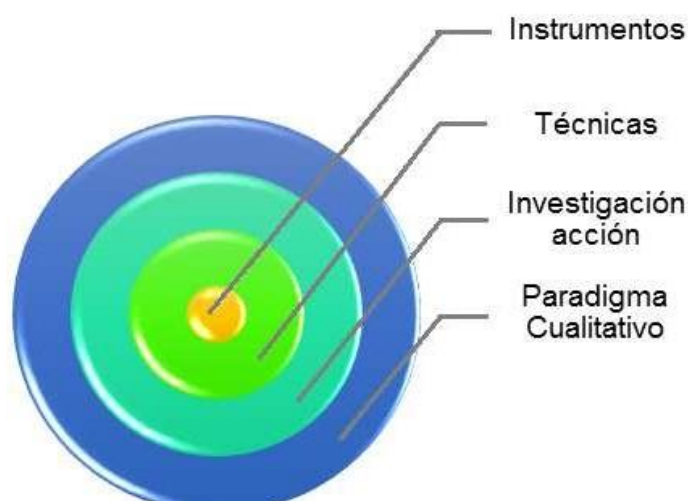
dar la importancia necesaria y desde las aulas trabajar no por contenidos aislados a los que no se les encuentra sentido alguno sino por el contrario desde la perspectiva de un todo que conduce a la persona a desarrollar unas habilidades que le permiten desenvolverse en el medio donde vive⁹².

⁹² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación se enmarca en la metodología de enfoque cualitativo. Atendiendo a los niveles de jerarquía de la investigación se expone: el paradigma cualitativo, el diseño metodológico investigación-acción, y las técnicas e instrumentos de recolección de datos que guiarán la propuesta:

Ilustración 18. Estructura de la investigación cualitativa



Fuente: elaborada por la autora a partir del módulo curso de investigación cualitativa, del doctor Carlos Arturo Sandoval Casilimas.

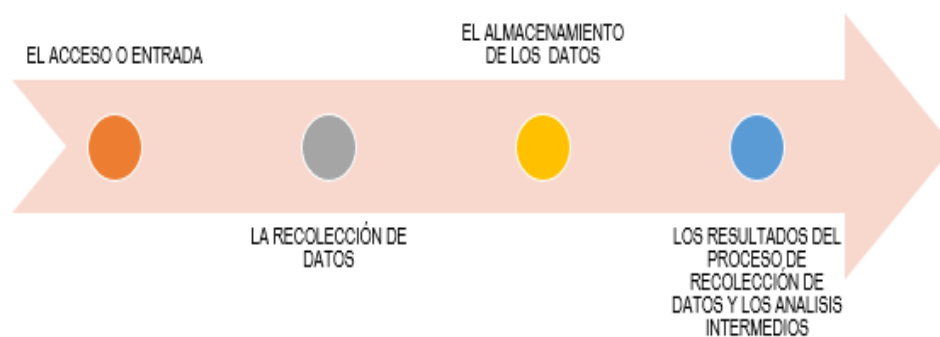
3.1 DISEÑO METODOLÓGICO

El paradigma cualitativo, visto como un enfoque de acercamiento a la realidad; se basa en la “Teoría sustantiva”; la cual se proyecta en los ámbitos sociales o culturales del ser humano; por tanto, se nutre con los procesos de recolección de la información. Esta particularidad permite una acción abierta y dinámica mediante un

desdoblamiento de los ejes temáticos que circundan los datos; a partir de entonces, emergen situaciones que contribuyen a la reflexión y análisis de los mismos.⁹³

El enfoque de corte cualitativo, exige del investigador su propia experiencia, imaginación e inteligencia para poder comprender y dimensionar los alcances de su investigación; de igual forma es un método flexible y multiciclo, es decir, que en muchas ocasiones el proceso se va reestructurando según el contexto de la problemática; en palabras del doctor Sandoval Casilimas: “la investigación cualitativa es multiciclo, esto es, que varias veces pasamos por la etapa de formulación, otras tantas por el diseño o propiamente de rediseño, varias veces gestionamos o ejecutamos los procesos de recolección de información y análisis”⁹⁴ Dentro de la gestión del proceso de investigación cualitativa; se establecen cuatro tópicos fundamentales que le brindan efectividad y optimización a la misma.⁹⁵

Ilustración 19. Tópicos del paradigma cualitativo



Fuente: elaborada por la autora a partir de las lecturas. Curso de introducción a la investigación cualitativa.

⁹³ SANDOVAL, Carlos Arturo. Curso de introducción a la investigación cualitativa. Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias humanas. Escuela de educación. p.73.

⁹⁴ SANDOVAL, Carlos Arturo. Curso de introducción a la investigación cualitativa. Universidad Industrial de Santander. facultad de ciencias humanas. Escuela de educación. p. 114.

⁹⁵ SANDOVAL, Carlos Arturo. Curso de introducción a la investigación cualitativa. Universidad Industrial de Santander. facultad de ciencias humanas. Escuela de educación. p. 133-165.

Con respecto a la investigación-acción (en adelante IA), tiene como fin resolver un problema de la cotidianidad para mejorar los entornos; incluye acciones de estudio autoreflexivas, participativas y racionales. McKernan explica que se fundamenta en tres pilares:⁹⁶

- ✓ Que los participantes que experimentan el problema son los que mejor estudian e investigan los entornos naturalistas.
- ✓ Que la conducta está muy influida por el entorno naturalista en el que se produce.
- ✓ Que las metodologías cualitativas son quizá las más adecuadas para investigar los entornos naturalistas.

Esta tridimensionalidad parte de ubicar primero al docente como investigador de los entornos educativos a partir de los problemas encontrados en el desarrollo del currículo. Otro aspecto a tener en cuenta en la participación del docente en la actividad cultural de la escuela, ya que conoce a fondo la problemática y expectativas de la acción a mejorar. Es preciso destacar en el estudio de campo la objetividad y la subjetividad, mediante el diseño esquemas codificados, pero incluyendo los aportes del profesor investigador.

La investigación-acción en el aula es una forma de indagación reflexiva, que se origina en la búsqueda compartida de conocimientos y que compromete a todos los participantes (docente, estudiante, padres de familia agentes de apoyo externo, autoridades, etc.) en el proceso. Entre los principios de la investigación-acción están:

97

- Aumento de la comprensión humana
- Preocupación por mejorar la calidad de la acción y la práctica humana
- El interés se centra en los problemas de los profesionales

⁹⁶ MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p.25

⁹⁷ MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p. 52

- En colaboración
- Realizada en el entorno donde se encuentra el problema
- Naturaleza participativa
- Enfoque en el caso o la unidad individual
- No se intenta controlar las variables del entorno
- El problema, los propósitos y la metodología pueden cambiar a medida que avanza la investigación
- Evaluación reflexiva
- Metodológicamente ecléctico-innovadora
- Científica
- Vitalidad y posibilidad de compartir
- Naturaleza basada en el diálogo/discurso
- Emancipadora

En el ámbito de la educación la IA cumple la función de descubrir los significados interpretativos de la acción educativa y así organizar actividades conducentes al mejoramiento de las mismas. Cuando el profesional educativo realiza sus propias reflexiones y cuestiona las acciones que involucran el aprendizaje, establece el papel de “*reformador social*”⁹⁸ de la educación vista entonces en un contexto democrático.

Desde este punto de vista, para McKernan, el profesor como investigador requiere de dos condiciones esenciales “la primera es que deben comprender y poseer destrezas de investigación, y la segunda es que los resultados los impulsen a tomar medidas”⁹⁹; esta contribución muestra la importancia de la escuela como el centro para la investigación.

⁹⁸ MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p. 47.

⁹⁹ MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p. 55

Cuando el profesional educativo asume su rol de investigador establece ciertos criterios que lo convierten en un dinamizador del futuro de la profesión y del currículo como tal; esta idea parte de la autonomía de investigación que es la búsqueda de la verdad, y el compromiso ante una realidad latente que espera ser transformada.

Para McKernan un concepto de investigación acción sería:

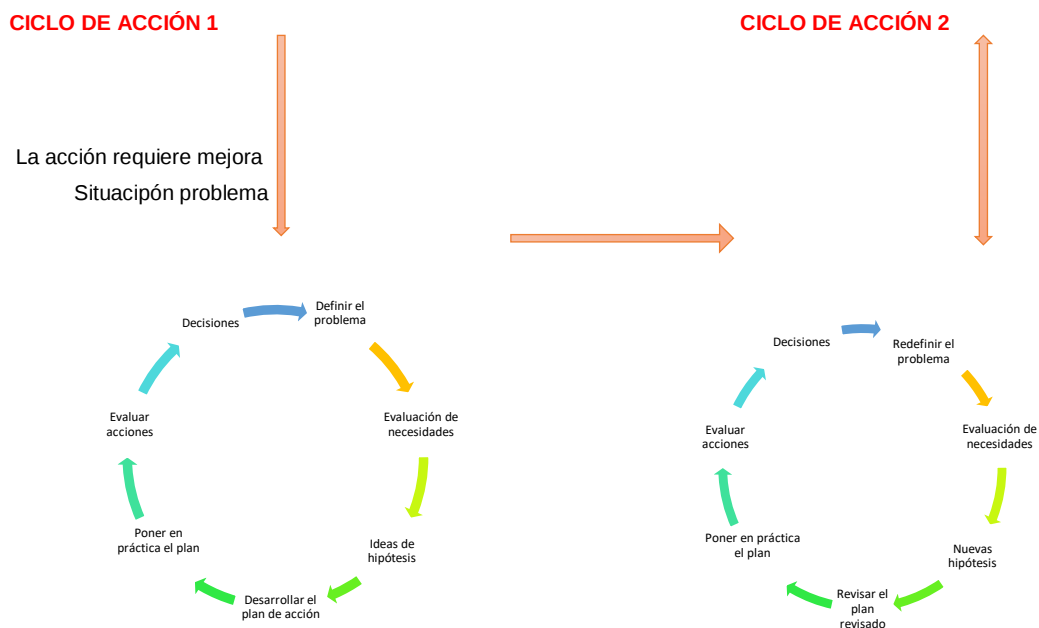
“La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio - en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción-que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción”¹⁰⁰

Los pasos propuestos en la definición anterior, son una clara evidencia de que la investigación cualitativa le exige al profesional educativo un ejercicio riguroso y consciente de la situación problemática; seguir unos parámetros bien planificados que guíen la investigación en el aula. La IA es una experiencia que le permite al docente ser copartícipe de su práctica, y lo estimula a la autorreflexión, a indagar y observar, y a sumir con autonomía las decisiones transcendentales del currículo.

El modelo de investigación-acción propuesto por McKernan:

¹⁰⁰ MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p. 25.

Ilustración 20. Modelo de investigación-acción de McKernan: un modelo de proceso temporal



Fuente: Tomado y mejorado del modelo de investigación acción de McKernan, con base en el libro Investigación acción y currículo, 1988. p.49

Para el presente informe de investigación se eligieron las fases del modelo de James McKernan; en la imagen se representa el modelo de proceso temporal de la IA planteado por él. En primer lugar, se identifica una situación o problema que requiere mejora, esto conlleva a definirlo en forma más clara, lo que determina el primer ciclo. Una exposición cuidadosa del problema lleva a una “evaluación de necesidades”, posteriormente la situación sugiere ideas de hipótesis que se examinarán en la práctica. En la etapa siguiente se desarrolla un plan global de acción que servirá como un anteproyecto operacional. Seguidamente se pone en práctica el plan en el entorno y se toman medidas; luego se evalúan y, finalmente los datos y las conclusiones se comparten dentro del grupo para tomar las decisiones sobre la aceptabilidad de las medidas tomadas. Sin embargo, el proyecto avanza a un segundo ciclo de acción, en donde se tienen en cuenta los pasos del

primer ciclo. Este ciclo puede considerarse hasta tres veces o más si es necesario.

3.2 ESCENARIO Y POBLACIÓN PARTICIPANTE

El proyecto de investigación se desarrolló en la sede C de la institución educativa Colegio San Carlos, es un plantel de carácter oficial, creado jurídicamente por el consejo municipal del municipio de San Gil, mediante Acuerdo 025 del 27 de agosto del 2002. Ese mismo año, el 28 de octubre, la gobernación de Santander oficializó la integración de las concentraciones oficiales de San Martín y Santa Teresita de las Américas al Colegio San Carlos a través de la resolución 12435.

El colegio San Carlos nació como seminario en virtud de un convenio celebrado entre el gobierno nacional y la conferencia episcopal colombiana en relación a la utilización que debía darse a las plantas físicas de los seminarios menores, desiertos vocacionalmente a comienzos de la década de los años 70¹⁰¹

El 9 de marzo de 1971, el doctor LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO, en calidad de Ministro de Educación Nacional, propuso al Episcopado Colombiano un plan para un mejor aprovechamiento de las plantas físicas donde venían funcionando los seminarios menores, que debido a la crisis vocacional venían cerrándose en el país, gracias a la respuesta afirmativa, se conformó la institución educativa que en un principio se denominó Colegio Seminario San Carlos.

Actualmente, el establecimiento educativo se encuentra ubicado en el municipio de San Gil, Santander en el sector de San Martín; su lema: “Compromiso infinito”, propende la formación de personas íntegras, con base en criterios humanos, cristianos, empresariales y emprendedores que las comprometan en un proceso de cambio para alcanzar el progreso del país y mejorar la calidad de vida de la

¹⁰¹ PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. Colegio San Carlos. San Gil. p. 59.

comunidad.

Su infraestructura cuenta con dos sedes educativas, en el sector urbano, cada una con contextos sociales diferentes, donde se imparte educación desde el grado de preescolar hasta undécimo. Brinda servicio a 1.200 estudiantes aproximadamente; la investigación se llevó a cabo en la sede C del Colegio San Carlos, Escuela Santa Teresita de las Américas; es de carácter urbano, con una población de 185 estudiantes divididos en los grados de preescolar a quinto, se identifica con el código de sede número 168679000100.

En cuanto al contexto social, los estudiantes en su mayoría corresponden a los estratos 1 y 2, y algunos provienen de zonas de invasión. Otro aspecto es la conformación de hogares disfuncionales; y mayor parte de los padres se dedican a la informalidad: comerciantes de calle, moto domiciliarios, oficios varios, etc. Además, la mayor parte de la población objeto de estudio no cuentan con vivienda propia, algunas familias son desplazadas por la violencia o han llegado de otras regiones del país a esta comunidad. En lo que se refiere al nivel de escolaridad, la mayoría de los padres terminaron el ciclo de básica primaria, muy pocos completaron el bachillerato y en menor porcentaje llegaron al nivel profesional.

Debido a los problemas socioeconómicos, los estudiantes presentan problemas de desnutrición, carencia del material necesario para sus labores escolares, etc.; se evidenció en algunos estudiantes trastornos de comportamiento y déficit cognitivo, falta de afectividad y cuidados básicos, poco acompañamiento de los padres en el proceso educativo, entre otros. Además, se conocen casos de violencia intrafamiliar en unos hogares debido al consumo de alcohol y de sustancias psicoactivas.

La investigación se realizó con 20 estudiantes del grado tercero de primaria de la Sede C Santa Teresita de la Américas, cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años, el grupo contó con 11 niños y 9 niñas. La población a intervenir fue elegida a conveniencia de la rectora, puesto que estos estudiantes presentaron mayores

dificultades en el proceso de comprensión de lectura.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Aunque se asumieron los fundamentos y directrices de McKernan, las fases o etapas recibieron una distinta denominación para el presente proceso investigativo. En el cual se formularon cuatro fases o etapas del proceso, en primer lugar, una fase diagnóstica en la cual se llevaron a cabo tres técnicas de recolección de datos para mayor precisión del problema; luego una fase de diseño que se enfatizó en el taller investigativo (Secuencio Didáctica); en el siguiente orden una fase de implementación de la propuesta de intervención, y finalmente una etapa de valoración del proceso investigativo.

Desde este enfoque, se establecieron las siguientes técnicas e instrumentos indispensables para la recopilación de datos:

Tabla 1. Modelo de las técnicas e instrumentos de recolección de datos

FASE	TÉCNICA	INSTRUMENTO
DIAGNÓSTICA	Prueba de lectura	Formato de la prueba de lectura del cuestionario
	Entrevista semiestructurada	
	Análisis documental	
DISEÑO	Taller investigativo (SD)	La lista de chequeo
		Formato de la planeación
		Formato de las guías a

		estudiantes
IMPLEMENTACIÓN	Observación participante Taller investigativo	Diario de campo Grabación de videos Fotografías (apoyan la observación)
VALORACIÓN	Observación participante	Prueba estandarizada Rejilla de valoración

- **Prueba de lectura**

Estas herramientas son fundamentales cuando se requiere un análisis más objetivo del proceso de comprensión que manejan los estudiantes; la prueba de lenguaje busca indagar de manera más profunda y precisa el nivel de desempeño en el que se encuentra el alumno. Para el caso el test de lectura es el instrumento que garantiza la información sobre el nivel de comprensión del niño.

Para este caso, se utilizó una prueba estándar del ICFES que contenía un texto narrativo con preguntas de selección múltiple con única respuesta. El Ministerio de Educación Nacional y el ICFES han promovido la aplicación de Pruebas Saber a los estudiantes del grado tercero; teniendo en cuenta los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos, ya que esta propuesta está encaminada al logro la comprensión lectora relacionando su contenido con su contexto y otros textos leídos.

Con el propósito de garantizar la adquisición de información, se aplicó dicha prueba a los estudiantes objeto de intervención; teniendo en cuenta la competencia comunicativa lectora que expone “la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación

dinámica entre estos y el lector”¹⁰² a su vez considera los tres componentes transversales; el sintáctico, el semántico el pragmático. (Ver anexo N° G)

- **Entrevista semiestructurada**

La entrevista es una técnica clave para indagar las ideas y particularidades de los investigados, el contacto directo con los sujetos a intervenir, otorga credibilidad a las respuestas. Este modo de obtención de información permite plantear preguntas a medida que fluye el encuentro en un escenario de cara a cara.

En la entrevista semiestructurada el instrumento es el formato del cuestionario que se debe diseñar con preguntas de tipo de “elección fija” o “abiertas”, esto depende de los datos a reflexionar¹⁰³; se realizó a algunos maestros del EE y se tomaron los datos para responder al segundo objetivo de la investigación. (Ver anexo N° F)

- **Análisis documental**

Uno de los elementos básicos de toda investigación es la revisión documental, esta guarda gran cantidad de información que puede ser relevante en el proceso rastreo de información. La documentación puede ser de naturaleza personal, institucional o grupal; formal e informal. Según McKernan, el desarrollo del análisis se puede hacer en varias etapas: “rastreo e inventario de los documentos, clasificación de los documentos, seleccionar los documentos pertinentes, lectura a profundidad del contenido y por último una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión para llegar a la construcción de una síntesis de los datos”¹⁰⁴

Para esta técnica se utilizó una lista de chequeo u hoja de verificación, son formatos creados para recolectar datos ordenadamente y de forma sistemática; proporcionan

¹⁰² Guía 3° Lineamientos para la aplicación muestral 2014. Ministerio de Educación: Bogotá D.C. agosto de 2014. [En línea]
[Citado en 13 de diciembre de 2017] Disponible en:

<file:///D:/USUARIO/Downloads/Lineamientos%20para%20las%20aplicaciones%20muestral%20y%20censal%20-%20saber%203%20-%202016.pdf>

¹⁰³ MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p.150.

¹⁰⁴ SANDOVAL, Carlos Arturo. CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. p. 138

datos fáciles de comprender y que son obtenidos mediante un proceso simple; este instrumento permitió identificar las debilidades, a través de un listado de aspectos presentes o no en el área a revisar, además ayuda a que se proporcionen oportunidades de mejora.

Con este instrumento se realizó un registro de la información recogida en los diversos documentos que reposan en la institución y que sirvieron para dar una mirada a la problemática que se observó en ellos, con el fin de realizar mejoras o ajustes. (ver anexo N° H)

- **Taller de investigación**

Es una estrategia fundamental en la investigación participativa, puesto que se sitúa en el ámbito social que requiere de transformación o desarrollo; su planeación, se considera en cuatro etapas: encuadre, diagnóstico, identificación, valoración y formulación de las líneas de acción requeridas, y la estructuración y concertación del plan de trabajo. Al respecto Sandoval Casilimas afirma que “esto significa que el taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación”¹⁰⁵

Una vez ejecutadas las etapas, se procede a estructurar los talleres de acuerdo al fin o meta de aprendizaje, mediante una secuencia didáctica. Lo que se pretendió en la intervención fue mejorar, modificar y cambiar intencionalmente los aprendizajes; el diseño de los talleres o plan de trabajo permitieron al docente asumir una postura mediadora entre los estudiantes y los contenidos. (ver anexo N° I)

- **La observación participante**

Es una metodología esencial en el trabajo de campo, por cuanto exige una

¹⁰⁵ SANDOVAL, Carlos Arturo. CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. p. 147.

participación integral y absoluta del investigador. Vale la pena destacar las directrices que debe tener en cuenta el observador participante: ¹⁰⁶

- Definir el problema etnográfico (enigma que inspira la investigación)
- Negociar el acceso/entrada (permisos para actuar)
- Definir el grupo /población objeto de estudio
- Hacer un registro de los acontecimientos y las actividades
- Describir el entorno de la investigación
- Analizar los datos
- Conclusión y partida
- Redactar el estudio
- Diseminar el estudio

En cuanto a los recursos de registro son variados: diario y notas de campo, videos, fotografías, anecdotario, guías, etc.; estos instrumentos consolidan los datos de investigación a analizar.

El diario de campo es un instrumento valioso para el investigador porque contiene las observaciones, reflexiones y comentarios que realiza durante la observación participante; es un conjunto de datos escritos en forma narrativa y que expresan los sentimientos, emociones y actitudes del investigador. Para McKernan el diario de campo “se puede emplear para fomentar la descripción, la interpretación, la reflexión y la evaluación tanto como por parte del profesor como por parte del alumno”¹⁰⁷.

Durante la observación participante la investigadora utilizó varios instrumentos con el fin de recolectar datos fidedignos; tales fueron el diario de campo (ver anexo N° J), la grabación del video y fotografías. (ver anexo N° N)

¹⁰⁶ MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p.84.

¹⁰⁷ MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. p.105.

- **La rúbrica/rejilla de evaluación**

Entre otros instrumentos se utilizó la rejilla de evaluación, que “es una herramienta de configuración gráfica que facilita transformar la visión lineal, enumerada, del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de las mismas. La rejilla condensa la información necesaria, heterogénea pero correlacionada al interrogar los textos. Reúne las propiedades que hacen diferente un texto de otro” ¹⁰⁸

En la etapa de evaluación de la propuesta, se diseñó y aplicó una rúbrica que permitió verificar la eficacia de la puesta en escena de la secuencia didáctica. (ver anexo N° L)

3.4 CRITERIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En la investigación acción se involucran seres humanos, como los estudiantes y demás comunidad educativa, a través de quienes se obtiene la información del contexto y demás circunstancias que se viven en la comunidad y que afectan, de alguna manera, el clima escolar y, a su vez, la calidad del aprendizaje; por esto, se hace necesario tener en cuenta unos principios éticos establecidos por Mckernan. Los que se relacionan a continuación son los que se tuvieron en cuenta:

- ✓ Se solicitó permiso y autorización del representante legal de la institución (Rector) para la investigación y utilización de la información del establecimiento en la investigación. (Ver anexo N° A)
- ✓ Se obtuvo consentimiento por parte de los implicados en el proceso de investigación. (Ver anexos N° B)
- ✓ Se mantuvo la confidencialidad y reserva de los datos suministrados, adjudicándole un código a cada estudiante, para respetar su privacidad.

¹⁰⁸ KELLY, George. Lenguaje y comunicación. [En línea] [Citado 9 de enero de 2011] Disponible en: <http://lenguajeycomunicacionudea.blogspot.com.co/2011/01/las-rejillas-para-evaluar-la-produccion.html>

- ✓ Se realizó una carta de invitación a los docentes para la entrevista semiestructurada. (ver anexo N° E)
- ✓ Se solicitó permiso para publicar los nombres de las personas que están involucradas en el proceso de investigación (directivos, padres de familia y estudiantes) en los casos necesarios. (ver anexo N° C)
- ✓ Se tuvo presente que el proyecto debía buscar favorecer el proceso educativo y debía cuidar la integridad física y mental de todos los involucrados en el proceso. Certificado NIH (Ver anexo N° D)

4. ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO

4.1 PRUEBA DE LECTURA

Con el fin de determinar el nivel de lectura que tenían los participantes de la investigación, se aplicó una prueba estandarizada tomada del ICFES; teniendo en cuenta los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje implementados por el MEN en el año 2006, se encuentra la comprensión de textos que tienen diferentes formatos y finalidades “para lo cual elabora hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos, identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto, y expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa.”¹⁰⁹

Dicha prueba estaba basada en el análisis de cuatro textos narrativos a partir de nueve preguntas de selección múltiple con única respuesta, que midieron los niveles de lectura. Con la aplicación del test de lectura, se pudo constatar las dificultades que presentan los estudiantes al momento de abordar un texto.

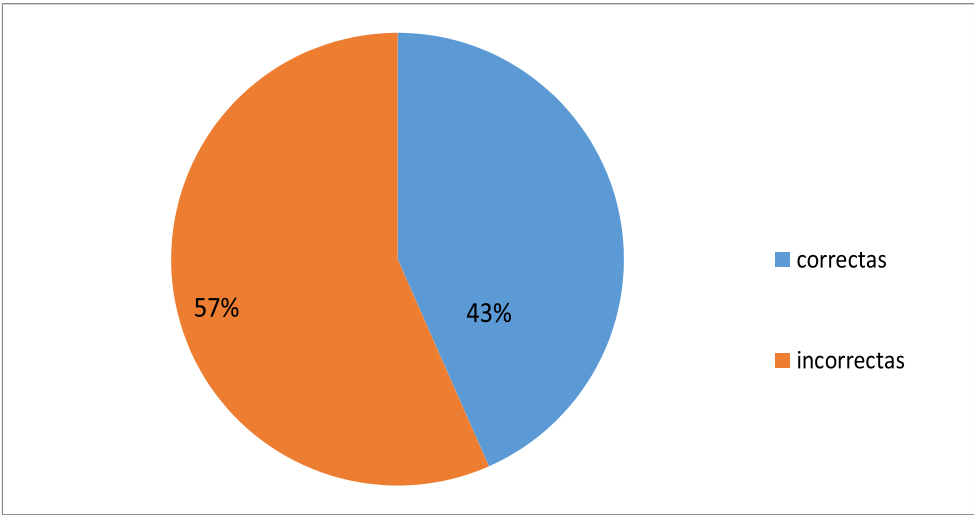
A continuación, se presenta los resultados de la prueba de lectura:

¹⁰⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Imprenta Nacional de Colombia. Mayo de 2006. [Citado el 18 de Mayo de 2017]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Tabla 2. Resultados de la prueba de Lectura

			MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA ANÁLISIS A LA PRUEBA DE LECTURA INICIAL				 	
NÚMERO TOTAL DE PREGUNTAS:			NÚMERO DE PREGUNTAS LITERALES		NÚMERO DE PREGUNTAS INFERENCIALES		NÚMERO DE PREGUNTAS CRIT. INT. TEXTUAL	
9			3		3		3	
N° Estudiantes	CORRECTAS	INCORRECTAS	CORRECTAS	INCORRECTAS	CORRECTAS	INCORRECTAS	CORRECTAS	INCORRECTAS
	19	61	86	29	25	32	22	30

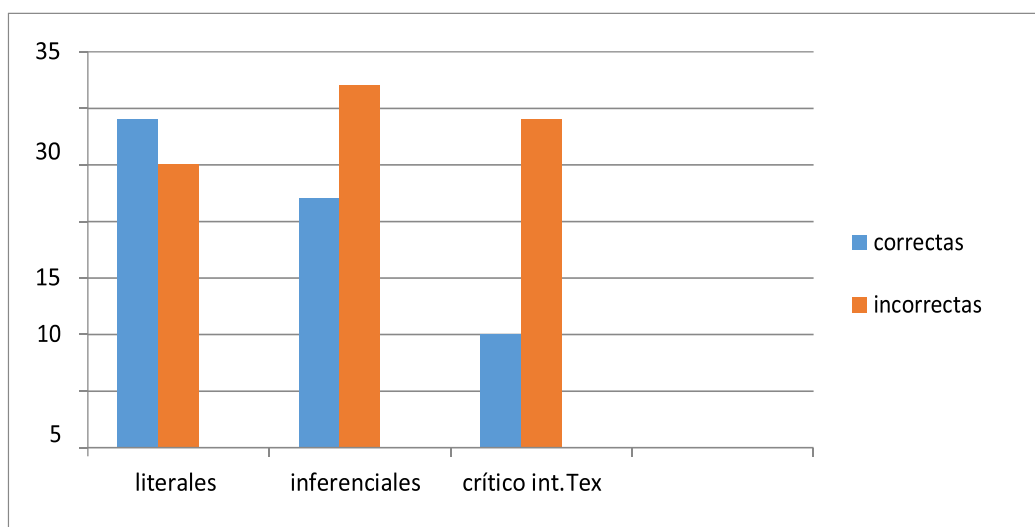
Ilustración 21. Resultados de la prueba de lectura



Fuente: Basado en los resultados de la prueba diagnóstica, (autora del proyecto)

En la ilustración se puede observar que el 57% del total de las preguntas fueron incorrectas en la prueba diagnóstica y el 43% fueron correctas; esto quiere decir que los estudiantes presentan dificultades a la hora de leer; hay que tener en cuenta que esta prueba se realizó antes de aplicar la secuencia, con el fin de evaluar el proceso lector de los estudiantes y de diseñar talleres que promovieran el desarrollo de la lectura crítica, a través del cuento como estrategia didáctica, teniendo en cuenta que este es un texto narrativo que llama la atención de los niños y que les agrada.

Ilustración 22. Resultados de la prueba por nivel de lectura



Fuente: elaborado por la autora basado en los resultados de la prueba diagnóstica

La ilustración muestra los resultados de la prueba estandarizada de lectura que presentaron los estudiantes de 3º en la parte del diagnóstico, en esta prueba los niños debían responder nueve preguntas, organizadas en los tres niveles de lectura desde los tres componentes evaluados por las Pruebas Saber de la siguiente manera: 3 literales, 3 inferenciales y 3 crítico intertextuales; se observa que la mayoría de las respuestas fueron incorrectas y que los niveles con mayor dificultad para ellos fueron el inferencial y el crítico intertextual.

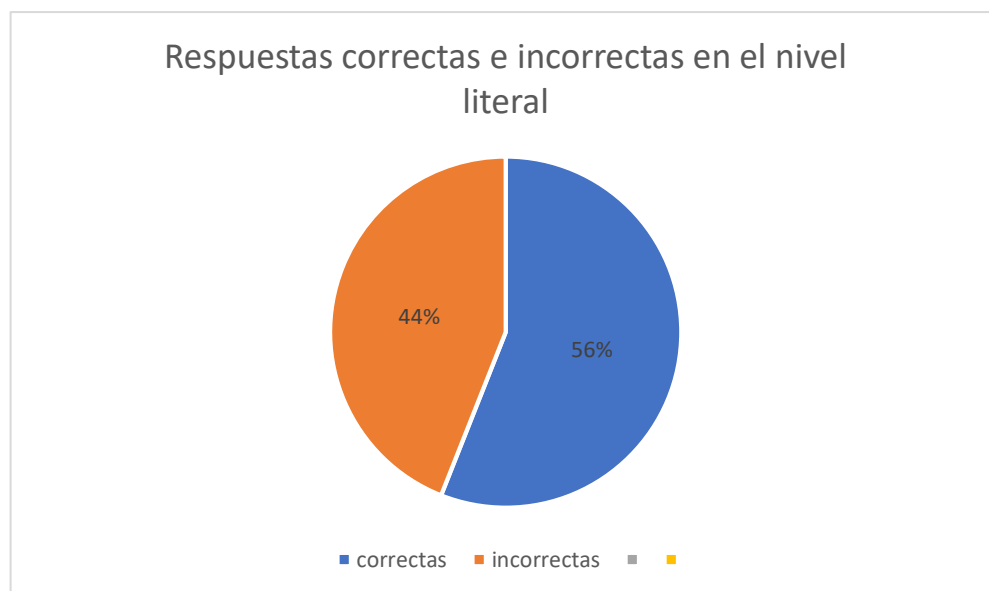
Los resultados arrojados en el nivel literal de las tres que respondieron de este tipo, acertaron 29 de todos los estudiantes y 25 incorrectas de todos los estudiantes, lo que en porcentajes representa que correctas corresponden al 56% e incorrectas al 44% de las respuestas. Estos datos nos revelaron que en el nivel literal presentaron algunas dificultades, esto evidenció que a los niños se les dificultó extraer la información explícita de un texto.

Para el nivel inferencial los resultados obtenidos fueron los siguientes según la ilustración N° 25, en el cual 22 de las preguntas fueron contestadas acertadamente, lo que correspondió al 41% de las respuestas y 32 de ellas fueron incorrectas, lo que indicó que el 59% de las respuestas fueron erróneas; estos resultados dieron a conocer la dimensión de la dificultad que los estudiantes tuvieron en comprensión lectora, pues no alcanzan a extraer la información que se encuentra implícita en el texto, no interpretan; lo que quiere decir que aunque no se puede descuidar el nivel literal, hay mayor primacía en el nivel inferencial.

En el nivel crítico intertextual, se evidenciaron resultados más preocupantes, según el gráfico N° 26; solo 10 preguntas fueron correctas y 29 incorrectas, lo que en porcentajes se traduce que solo el 26% acertaron en las respuestas, mientras que el 74% no respondieron correctamente.

Esta información confirmó la necesidad de abordar la lectura como un proceso prioritario en la escuela, iniciando estas construcciones desde sus primeros años, y promoviendo habilidades del pensamiento que tiene el niño. El resultado requirió grandes transformaciones en el proceso de lectura, fue necesario cambiar las prácticas, y por consiguiente, se abordaron nuevas estrategias que permitieran desarrollar el pensamiento analítico, crítico y reflexivo en los estudiantes.

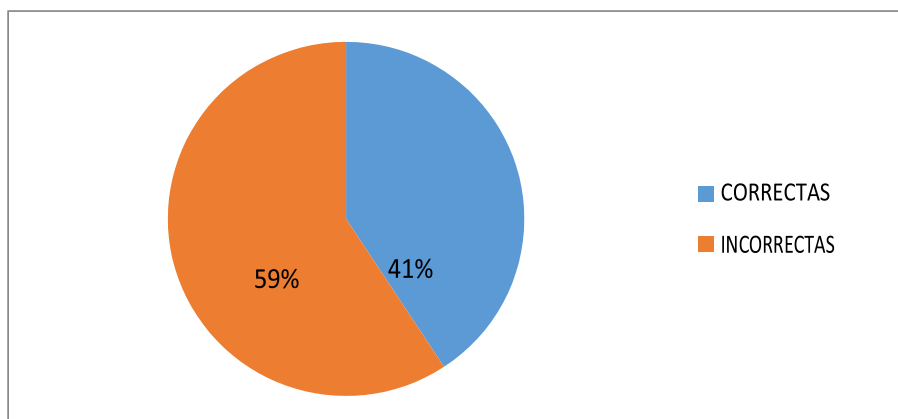
Ilustración 23. Respuestas correctas e incorrectas del nivel literal



Fuente: Basado en los resultados de la prueba diagnóstica, (autora del proyecto)

En la ilustración anterior se observan los porcentajes correspondientes al nivel literal para reconocer la información.

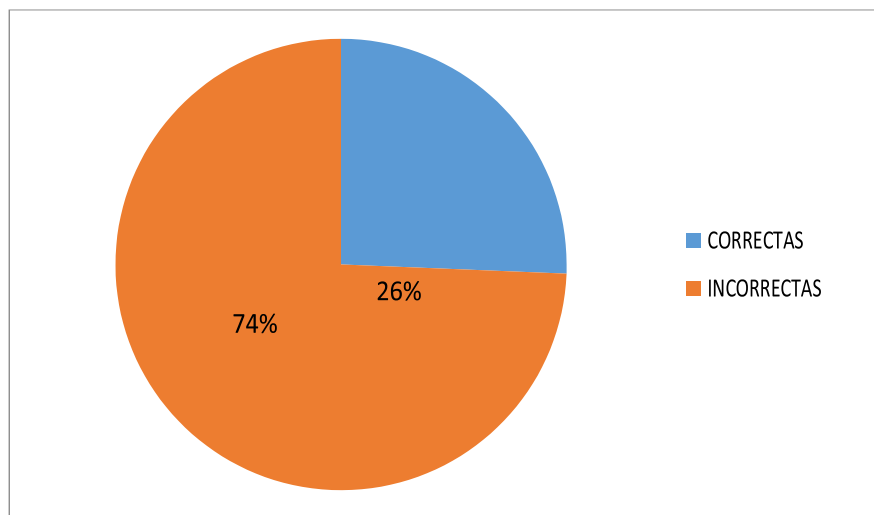
Ilustración 24. Respuestas correctas e incorrectas del nivel inferencial



Fuente: elaborado por la autora basado en los resultados de la prueba diagnóstica

En la anterior ilustración, mostró la dificultad que los niños tuvieron para realizar inferencias, lo que significa que se le debe enseñar al niño a deducir, predecir, proponer, prever e interpretar.

Ilustración 25. Respuestas correctas e incorrectas del nivel crítico-intertextual



Fuente: elaborado por la autora basado en los resultados de la prueba diagnóstica

El nivel crítico intertextual fue más preocupante ya que se observó una brecha enorme en este nivel, en consecuencia, se determinó un gran compromiso para avanzar en la comprensión, hasta llegar a una lectura crítica con los estudiantes; en donde ellos podían emitir juicios con lo que observaron a su alrededor y con lo que leen.

A través de la prueba diagnóstica se pudo evidenciar la necesidad de trabajar prácticas lectoras mucho más complejas que le exijan al niño profundizar un poco más con el texto, desentrañar significados y descubrir mensajes implícitos; tal como lo propone el Ministerio de Educación Nacional desde el enfoque de los niveles de lectura crítica; la función específica en cada nivel exige procesos cognitivos diferentes, y así lograr de esta manera un desarrollo de lectura crítica más profundo

y a pensar de manera crítica, logrando alcanzar procesos posteriores y/o complementarios a la comprensión lectora.

4.2 ANÁLISIS DE REVISIÓN DOCUMENTAL

Esta estrategia constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en ocasiones el propio tema o problema de investigación.¹¹⁰

Para la revisión documental se tuvo en cuenta el análisis del plan de área, con el fin de identificar las debilidades que tienen dichos documentos, además para observar la conexión y el engranaje que tienen estos en relación al proceso de lectura comprensiva. Por otra parte, se dio repuesta a una de las preguntas directrices:

¿Qué componentes integran el plan de área de lenguaje de manera que promuevan la comprensión de lectura en los estudiantes?

En la siguiente tabla se presenta el proceso de descripción y análisis realizado al plan de estudios a través de un formato de lista de chequeo; donde se detallan los aspectos a observar y si se cumplen o no:

¹¹⁰ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. *Investigación Cualitativa*. Página 137.

Tabla 3. Análisis de revisión documental.

	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FASE DE DIAGNÓSTICO ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA EN EL GRADO TERCERO	Universidad Industrial de Santander 
EL CUENTO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE COMPRESIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS DEL GRADO TERCERO DE PRIMARIA DEL COLEGIO SAN CARLOS		
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:	¿Qué componentes integran el plan de área de lenguaje de manera que promuevan la comprensión de lectura en los estudiantes?	
OBJETIVO:	Describir los componentes que integran el plan de área de lenguaje que promueven la comprensión de lectura en los estudiantes	
LISTA DE CHEQUEO		
DESCRIPCIÓN GENERAL: El plan de estudios del colegio San Carlos, presenta una justificación breve, el soporte legal correspondiente con los fines de la educación colombiana; según el artículo 5, la Ley General de la Educación 115, los objetivos generales de la educación colombiana según el artículo 13, ley general 115, los objetivos específicos de la educación preescolar, básica primaria, ciclo de secundaria y objetivos de la educación media técnica contemplados en los artículos 16, 21, 22 y 33, de la Ley General de Educación; además de los objetivos generales del área, el enfoque pedagógico, metodológico, la misión, la visión, y perfil del estudiante. Dicho documento está organizado por grupos de grados, muestra el subproceso de estándar y contenidos por ejes. En		

ellos se establecen unos ejes curriculares que son: (Producción textual, interpretación textual, ética del lenguaje, otros sistemas simbólicos, ética de la comunicación).

Se evidenció un Plan de área completo, organizado y estructurado siguiendo las directrices del PEI. En ese orden de ideas, están las competencias básicas (pragmática, semántica y sintáctica), entre otros rasgos distintivos se encontró el desarrollo del Proyecto Lector; el cual se presentó en permanentes ajustes.

Mediante este instrumento se pudo realizar una valoración exhaustiva del plan de área de lenguaje; visto como un documento meramente formal; que descontextualizado no logra optimizar los aprendizajes en favor de lograr el éxito del proceso de comprensión de lectura. En este sentido, el desafío del maestro fue reflexionar en su quehacer pedagógico, buscar nuevas alternativas en los proyectos de lectura y poner en función todo su potencial, considerando el Plan de lenguaje como un valioso instrumento guía de su praxis.

ASPECTOS	Si	No
1. Intención formativa en competencias propuestas por los lineamientos curriculares, gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática o socio cultural, enciclopédico, la literaria y la poética.	X	
2. Intención formativa en competencias propuestas por los lineamientos curriculares, gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática o socio cultural, enciclopédico, la literaria y la poética.	X	
3. Niveles de lectura (literal, inferencial, crítico intertextual) I.	X	
4. Habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar).	X	
5. Competencias de lectura crítica desde el MEN: identificar y entender los contenidos locales del texto, comprender como se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.	X	
6. Técnicas de lectura crítica desde Cassany: (relacionadas con el autor, el género discursivo, y las interpretaciones).		X
7. Etapas para el desarrollo de las habilidades y procesos de comprensión de David Cooper: (etapa preparatoria de enseñanza, práctica y aplicación).		X
8. Estrategia de lectura desde Frida Díaz: (antes, durante y después de la lectura).	X	
9. Niveles de estructura de los textos: (micro, macro y superestructura).		X
10. Estrategias de aprendizaje (elaboración y organización) (10-11).		X
11. Estrategias de enseñanza (Preinstruccionales, Coinstruccionales y Postinstruccionales).		X
12. Estrategias de evaluación, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación,		X

evaluaciones sumativa etc.		
13. Niveles y análisis y producción textual desde lo intratextual, intertextual y extratextual.	X	
14. Considera recursos humanos, físicos y digitales.	X	
REFERENTES DE ANÁLISIS		
1. Competencias desde los lineamientos curriculares.		
2. Estándares básicos de calidad MEN		
3. Niveles de lectura desde el MEN		
4. Habilidades comunicativas.		
5. Competencias de lectura crítica desde el MEN:		
6. Veintidós técnicas de Daniel Cassany.		
7. Etapas para el desarrollo de habilidades y procesos de comprensión.		
8. Estrategias de lectura.		
9. Niveles de estructura de los textos.		
10. Estrategias cognitivas.		
11. Estrategias de evaluación.		
12. Niveles de análisis y producción textual.		
13. Recursos para el proceso de formación.		

ANÁLISIS

Vale la pena señalar, que dicho documento no cumplió algunas estructuras didácticas como lo son, los procesos donde se muestre un antes, un durante y un después; que según lo propuesto por: Frida Díaz Barriga y David Cooper ayudan a mejorar los procesos de comprensión de lectura desde una organización que le dé sentido y unas estrategias apropiadas para abordar la estructura de los textos.

En cuanto al plan de área este contenía un objetivo general, una competencia general, los desempeños se encuentran por ejes curriculares, en ellos también se encontró el grado y el periodo, pero este no se articula totalmente con el PEI, ni con el plan de clase el cual contiene el estándar, el objetivo y una lista larga de contenidos y desempeños, en pocas palabras están organizados por temas; el docente tiene libertad para avanzar y para preparar sus clases; lo que hace que unos grados vayan más adelantados que otros, lo cual no es pertinente, porque se debería trabajar en comunidades de aprendizaje con miras a enriquecer el quehacer pedagógico, y así transformar la educación y dejar atrás lo tradicionalista y darle paso a nuevas estrategias pedagógicas en un mundo que se transforma a diario.

Para ello es necesario que el maestro se prepare a diario, que lea y empiece el proceso de lectura en él, en tal caso es importante tener cuenta autores como Daniel Cassany, Frida Díaz Barriga, Sonia Yaneth Girón, David Cooper, Kenneth Goodman entre otros que hacen aportes válidos para desarrollar la comprensión de lectura; y teniendo en cuenta que esta es necesaria en todas las áreas del conocimiento. La importancia del proceso de lectura; radica en palabras de Goodman quien define la lectura como: “El sentido que se le da a un texto no depende tanto de los

signos que tenga el papel como del sentido que el aporte a él”¹¹¹

Sin duda alguna, en la educación actual se debe enfatizar en la lectura como herramienta para aprender, y de esta manera explorar distintos universos, recorrer lugares imaginarios...; es así como cobra el verdadero sentido que lleva a la comprensión de lectura... la cual es tener la capacidad de descubrir significados escondidos.¹¹²

4.3 ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La aplicación de la entrevista semiestructurada tuvo como objetivo identificar las estrategias que usan los docentes para abordar procesos lectores con los estudiantes, este instrumento pretendió analizar los aportes al ámbito educativo, desde los procesos que realizan los docentes en el quehacer pedagógico.

La siguiente tabla evidencia los descriptores de los maestros entrevistados:

¹¹¹ GOODMAN Kenneth. Sobre la lectura, cómo funcionan los textos escritos. México: Editorial Paidós, 2006, pág. 17

¹¹² LEER PARA COMPRENDER, ESCRIBIR PARA TRANSFORMAR. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Serie Ríos de letras. Libros maestros. PNLE. Bogotá 2013.

Tabla 4. Resultados de la entrevista semiestructurada a docentes

	EL CUENTO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS DEL GRADO TERCERO DE PRIMARIA DEL COLEGIO SAN CARLOS		
OBJETIVO:	Identificar las diferentes estrategias de enseñanza y de aprendizaje que emplean los maestros en sus prácticas pedagógicas, para favorecer el proceso de comprensión de lectura en los estudiantes.		
PREGUNTA	DESCRIPTORES	ANÁLISIS Y REFLEXIÓN	
1. Desde su práctica en el aula, ¿Qué estrategias de enseñanza se debería emplear para desarrollar el interés por la lectura comprensiva en el grado tercero?	Pr1: “debemos aprovechar para contarles cuentos a los niños y valernos de las imágenes, cuentos de lo que les sucede en su cotidianidad, que las lecturas sean cortas, creo que la lectura crítica inicia en el contexto, en lo que observan a su alrededor, las imágenes que ven”	Considerando las respuestas dadas por los maestros, se pudo deducir que, aunque se tenga conciencia de las estrategias que promocionan la lectura para que los alumnos sean lectores autónomos, crítico -reflexivos, se necesita un maestro mediador entre el texto y el lector, que tenga una experiencia de lectura enriquecedora con la que pueda	
	Pr2: “es importante el interés que el estudiante tenga por leer correctamente, se debe tener gusto, la lectura en voz alta, es importante para que modulen la voz, para que tengan en cuenta la puntuación, y su lectura no sea tan pausada”	compartir a sus aprendices; que los niños lleguen a la escuela con cierto bagaje literario transmitido del contexto familiar, social y cultural al que pertenece, y que se ha de extraer por medio de la didáctica. De acuerdo con Frida Díaz Barriga, “la función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporciona la ayuda pedagógica ajustada a su	
	Pr3: “a mí me parece que la lectura debe iniciar con las inferencias en la lectura de oraciones, en los		

	grados inferiores, también sería interesante iniciar el proceso de lectura crítica a partir de lecturas relacionadas con el turismo en San Gil, teniendo en cuenta que nuestra ciudad es la capital turística de Santander, porque creo que esto interesa a los niños” Pr4: “es importante que el niño adquiera seguridad leyendo frente al espejo, para que luego lean a sus compañeros, con el fin de dar seguridad y se les facilite la expresión en público”	competencia”; es otra palabra, se requiere que el maestro adopte diversidad de estrategias “flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos”; él es quien ha de reflexionar sobre las particularidades de sus clases, el sentido del acto educativo, el nivel de responsabilidad para alcanzar una meta, el despliegue de actitudes que fomenten el aprendizaje, etc.
	Pr5: “es importante que el niño de respuesta completas a las preguntas que se hacen sobre una lectura, con el fin de que ellos centren su atención en lo que leen”	El reto de los maestros está en trazar una construcción colectiva (maestro, alumno, familia) donde el aprendizaje sea el punto indispensable en la adquisición de la ciudadanía plena.
2. ¿Qué acción específica ha desarrollado a favor de la lectura comprensiva y cuáles fueron sus resultados obtenidos?	Pr1: “la institución tiene un proyecto lector institucionalizado, nosotros como maestros complementamos esas actividades, con otras guías con lecturas que contienen preguntas relacionadas con la lectura que los estudiantes responden, al comienzo todo es difícil porque ellos no quieren escribir, quieren responder de cualquier manera y no respuestas completas, también me gusta utilizar las imágenes, para motivar la lectura, el hecho de que vean la imagen empieza a generar pensamiento, también me gusta ponerles audios con cuentos, para	Son diversas las técnicas o estrategias que los docentes han utilizado para desarrollar la lectura comprensiva en el aula; sin embargo, los resultados no se han sistematizados; lo cual indica que es la apreciación de los docentes; por tanto, se requiere la recogida sistemática de información. Tal como lo dice McKernan la investigación exige profesionales en ejercicio para resolver los propios problemas del aula y así mejorar la práctica; sin este plan de acción y el estudio riguroso de los

	que ellos aprendan a escuchar” Pr2: “contarles cuentos y hacer los ademanes del personaje, por ejemplo, si el personaje llora, yo hago como si llorará, o sea que hago muchos gestos, con el fin de centrar la atención del niño y se interese por la lectura, esta estrategia me ha funcionado para introducción a la clase, porque inician motivados” Pr3: “utilizo mucho las guías de lectura con el fin de desarrollar la comprensión de lectura, y toda la vida me han funcionado” Pr4: “me gusta utilizar diferentes espacios para leer, por ejemplo, en la cancha en el salón, en la biblioteca, a veces les digo que se pueden acostar en el piso, con el fin de que ellos se sientan motivados a leer” Pr5: “inicio mis clases con rutinas de lectura, es decir, todos los días, por turnos paso un niño al frente a leer en voz alta y luego realizo preguntas sobre la lectura. A veces les contabilizo el tiempo que duran leyendo, un párrafo, con el fin de motivarlos a adquirir una lectura más rápida, entonces ellos realizan competencias entre ellos a ver quién dura menos tiempo leyendo”	resultados no se puede obtener fundamentos sólidos.
--	--	--

3. ¿Qué clase de textos sugiere usted podrían leer los niños para mejorar la lectura comprensiva?	Pr1: “creo que para enseñar lectura crítica no necesitamos de un texto” Pr2: “recomiendo el texto, Proyecto de lectoescritor, institucionalizado, porque me parece un libro muy completo, porque no solo desarrolla la lectura, sino que también aborda otros temas relacionados con lengua castellana, para que se hacen más guías si con eso hay” Pr3: “el uso de textos cortos como cuentos, leyendas, mitos, porque en mi experiencia como docente, estas clases de narraciones les agrada mucho a los alumnos y yo pienso que uno hace con más agrado lo que le gusta para de ahí partir hacia los niveles de lectura” Pr4: “a los niños les gusta mucho las leyendas porque esta clase de narración les genera suspenso” Pr5: “estoy de acuerdo con lo que dijo la compañera pr1”	Es importante que el maestro cuente con un bagaje literario; por muchas razones, primero porque adquiere un extenso repertorio cultural y así discutir con sus alumnos sobre diversos temas; esto se expone en los Lineamientos Curriculares de Lenguaje; otro porque tiene una responsabilidad social y cultural con la niñez y la juventud; además porque es el mediador, guía y orientador de los procesos de lectura; y por último porque ha de ser investigador transformador del currículo. En el capítulo 6, estructura del texto, Cooper recomienda que es preciso enseñar a los alumnos distintas estrategias de lectura para los diferentes <i>tipos de textos</i>; esto significa prepararlos para una comprensión multitextual. Es evidente que a los maestros de lenguaje del EE, les agrada más enseñar la comprensión mediante textos narrativos. Sin embargo, muchos investigadores le dan relevancia a la enseñanza de “la estructura textual para que el alumno pueda identificar la información relevante y elaborar con ella el significado”, tal como lo afirma Cooper.
--	---	---

		Este significativo aporte invita a la diversificación textual: narrativos, expositivos, divulgación científica, etc.
4. ¿Qué habilidades debe desarrollar un estudiante para considerarlo lector comprensivo?	Pr1: “es importante que un lector crítico haga inferencias, que compare lo que lee con su entorno” Pr2: “importante la escucha en un lector crítico, el respeto frente las opiniones de sus compañeros y tener en cuenta el contexto a hora leer” Pr3: “creo que otra característica de un lector crítico es una persona que no come entero, es que lee, analiza, pregunta ante cualquier duda que tenga el buen lector crítico siempre indaga sobre qué está leyendo, investiga, con el fin de prepararse, su hábito lector, hace que su participación o respuesta a determinado tema sean sustentados” Pr4: “es importante que el niño lea con entonación, para que lea adecuadamente, para que comprenda lo que lee y sea una mejor persona” Pr5: “para que un estudiante sea crítico debe tener la capacidad de inferir, predecir, de argumentar, ya que	En este interrogante los docentes están de acuerdo en las características que debe tener un estudiante para ser un lector comprensivo; no obstante, esta tarea demanda tiempo y la aplicación de innumerables estrategias. En virtud de esto, D. Cooper sugiere un esquema para desarrollar el pensamiento y la lectura comprensiva; lo cual supone cuatro etapas: la primera, a medida que se vaya leyendo hacer una idea global del texto y lo que el autor quiere transmitir; la siguiente, buscar una técnica que permita cuestionar lo que dice el autor; la otra comparar la información obtenida del texto con los saberes previos; y la última evaluar lo que dice el texto. No existe una manera única y eficaz para formar lectores comprensivos; los docentes deben contar además de con un bagaje estratégico en el programa de instrucción en la comprensión lectora; y no sólo es responsabilidad del maestro de

	hay niños que leen porque los están mirando, pero en su cabecita no tienen nada”	lenguaje, sino de los maestros de otras asignaturas como lo sugiere Cooper.
5. Desde su experiencia ¿qué ajustes considera se le deben realizar al plan de área para promover la lectura comprensiva?	Pr1: “creo que el colegio ha dado pasos favorables para mejorar aquellas deficiencias que contiene el plan de estudios, el plan de área y el plan de clase, ya se tiene un libro de proyecto lectoescritor, institucionalizado que, aunque no ha dado muchos resultados es una prueba de que el colegio quiere mejorar” Pr2: “creo que es importante incluir el uso de las tabletas y otras tecnologías, que ayuden a motivar a los estudiantes la comprensión lectora, teniendo en cuenta que ellos manejan estos aparatos mejor que nosotros” Pr3: “valoro el trabajo que se realiza en la institución frente a los planes de área porque estos se vienen actualizando cada año y siempre las áreas más revisada son lenguaje y matemática no veo que más modificaciones tengamos que hacerles” Pr4: “estoy de acuerdo con lo que dicen las compañeras, pero creo que faltan los espacios para socializar los planes y que se cumpla con lo propuesto	Existe por parte de los docentes plena conciencia de la importancia de mejorar los aspectos relacionados con la comprensión de lectura; a su vez valoran las actualizaciones realizadas en el currículo del EE. Por otro lado, McKernan en su libro investigación – acción y curriculum, establece que los profesionales educativos, realicen investigación de sus propios entornos para resolver los problemas relacionados con el currículo; con el propósito de superar las limitaciones y avanzar hacia una educación de calidad. Esto supone diseñar una planificación que responda a: reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida, elegir estrategias didácticas que favorezcan la movilización de saberes y una evaluación de aprendizaje coherente con las metas esperadas, que los referentes para su diseño sean los aprendizajes esperados, crear ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan aprendizajes significativos; aprovechar los desempeños de los educandos como evidencia para tomar decisiones y seguir impulsado el aprendizaje

	en ellos” Pr5: “estoy de acuerdo con lo que dice la compañera se debe implementar el uso de las Tic, pero con todas las de la ley”	de los estudiantes. (tomado del artículo de Víctor Manuel Rodríguez Reyes)
6. ¿Qué Instrumentos desempeña y aplica en sus clases para contribuir al desarrollo de la lectura comprensiva?	Pr1: (no respondió) Pr2: “realizo guías con lecturas y preguntas relacionadas con las mismas, con el fin de que ellos después de leer retroalimenten el proceso lector, con el desarrollo de las preguntas” Pr3: “utilizo el proyecto de lectoescritura que se trabaja en la institución, creo que, con sus actividades, contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico, además los padres invierten un dinero, para que este se use en los procesos de lectura” Pr4: “el uso de fichas es esencial, porque siento que me ha dado buenos resultados, la lectura con preguntas de selección múltiple, preguntas abiertas, cerradas y así los voy preparando para las Pruebas Saber y a subrayar ideas claves en la lectura” Pr5: “utilizo una ficha que llamé el control de lectura, en	Una de las razones por las cuales el proceso de lectura no presenta progresos, es porque las clases son activistas; es decir, el docente se dedica a realizar actividades sueltas; incoherentes y algunas veces sin un propósito definido. Al respecto, Frida Díaz B, recomienda el diseño de situaciones de aprendizaje significativo, basado en tres episodios: Preinstruccionales, que disponen y preparan al alumno en relación con el qué y cómo va a aprender; Coinstruccionales, que apoyan los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; Postinstruccionales, que permiten formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. Otra sugerencia de Frida Díaz, es que el docente debe tener un bagaje amplio de estrategias, conocer la función que cumplen y como pueden utilizarse o desarrollarse de manera pertinente.

	ella se encuentra el calendario del mes en curso y cada día el niño con ayuda de sus padres leen el texto y escribe lo que se acuerda; los papás califican si su lectura fue lenta, rápida y muy rápida y yo lo califico cada quince días y esa es la nota de lectura del periodo, con esta estrategia hago que los niños lean todos los días	
7. ¿Cómo evalúa y/o reflexiona los textos con los que interactúan los estudiantes?	Pr1: “mi manera de evaluar es con los talleres de lectura que les aplico, ellos hacen la lectura y responden cinco interrogantes, relacionados con el texto leído y así sé si comprendieron o no” Pr2: “me gusta leerles fábulas, leyendas y luego les hago preguntas para que ellos las respondan en forma oral, con el fin de que aprendan a expresarse en público y luego, con todos los niños reconstruimos la historia de acuerdo a lo que nos acordemos del texto y de tarea los niños copian de nuevo la narración, pero con sus palabras y realizan el dibujo del mismo”	En cuanto a la evaluación de los procesos de lectura; los docentes del EE prefieren pruebas escritas, y el uso de talleres o guías en el proceso. Para el caso conviene recordar que los estudiantes se deben estar evaluando de manera continua, y de diversas formas. Frida Díaz habla de tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. La primera se refiere a encontrar información de cómo están sus alumnos antes de un proceso; la formativa se relaciona específicamente a regular el proceso de enseñanza-aprendizaje para ajustar las estrategias, actividades y demás instrumentos en el logro de las metas de aprendizaje; y la evaluación sumativa se realiza al final del proceso y así establecer un balance general de los resultados obtenidos.

	Pr3: “hago lo mismo que mis compañeras utilizo las guías o talleres, también me gusta contarles historias y con las respuestas bien argumentadas evalúo” Pr4: “me gusta evaluar de manera formativa, donde el niño lea y si no sabe pronunciar la rr yo le digo su error y la manera como lo puede corregir, creo que la evaluación del maestro como de los niños debe dar soluciones y no solo la nota” Pr5: “prefiero la evaluación escrita y de selección múltiple, con el fin de preparar los estudiantes para las pruebas, me parece que estas arrojan datos más precisos, para ayudar a corregir las dificultades de lectura de los estudiantes”	
8. ¿Qué estrategias de aprendizaje se podrían implementar en los estudiantes para desarrollar mejores procesos lectores?	Pr1: “creería que buscar estrategias didácticas, que motiven el proceso de lectura en los estudiantes como son la lectura de leyendas a ellos les gusta mucho por el misterio que estas encierran, la lectura de imágenes también les llama bastante la atención” Pr2: “reestructurar el proyecto de lectoescritura de la institución, con el fin de aprovecharlo más y fortalecer el trabajo en cuanto a lectura se refiere”	Los profesores están de acuerdo en utilizar estrategias conducentes a mejorar el proceso lector; sin embargo, no hay claridad en las mismas pues distan de ser significativas sin una construcción conjunta; esta se refiere a la interacción entre educador, alumno y contexto. Por consiguiente; el maestro hace de las estrategias un arte de creación, manejo y utilización de las

	Pr3: “opino lo mismo, fortalecer lo que ya hay en la institución” Pr4: “fortalecer las actividades de lectura apoyándonos en el uso de las Tic, con el uso de videos, del computador de las tabletas, para hacer de la lectura un proceso lúdico que llame la atención del estudiante y teniendo en cuenta que a ellos se les facilita manipular la tecnología y están a la Vanguardia del uso de estos aparatos tecnológicos”	diversas estrategias de manera oportuna y eficaz; que se consigue a través de la reflexión.
9. ¿Cómo podría desde la literatura infantil especialmente el cuento generar procesos de lectura comprensiva?	Pr1: “el cuento es una clase de narración les gusta mucho a los niños, porque les despierta la creatividad, porque se identifican con sus Personajes, porque ponen a volar su imaginación. Esta clase de narración permite que el niño se identifique con los personajes, y esto hace que ellos asuman muchos roles, a través de lo que les sucede a los personajes. Un claro ejemplo de ello es el cuento de Pinocho, el cual se le crecía la nariz por ser mentiroso y que tuvo que pasar una serie de dificultades por desobediente, creo que esta clase de lectura les permite reflexionar, deja de ser mentirosos, cumplir normas y llevarlas a su contexto”	Según los docentes prefieren usar los cuentos como medio de desarrollo de la lectura comprensiva, puesto que son más fáciles de entender por los estudiantes; además despiertan la creatividad y la imaginación. D, Cooper sugiere cómo enseñar a los alumnos a leer un texto narrativo, y así construir proceso y habilidades cognitivas. Expone también, que los textos narrativos es la forma más usada para contar una historia, presenta unos personajes, un escenario, un problema resolver, las acciones y la solución al problema.

	P2: “me parece interesante utilizar el cuento para mejorar los niveles de lectura crítica, especialmente en primaria, ya que este es un texto narrativo corto y a los niños” Pr3: “creo que un cuento es muy interesante, porque en los cuentos encontramos situaciones que viven los personajes, que los niños pueden relacionar con su diario vivir y es ahí donde empieza su pensamiento crítico cuando es capaz de comparar lo que allí sucede con eventos de la cotidianidad, infiriendo en esa situación, por ejemplo la madrastra en caperucita roja y los siete enanitos, cuantos de nuestros estudiantes viven esta situación o la observa de cerca, el hecho de no vivir con su madre, o con su padre y otra persona asume ese rol” Pr4: “creo que a quién de nosotras no les agradaba que los abuelos nos contaran cuentos y luego los contábamos a nuestros hijos y ya no se contaba lo mismo, se podría decir que de esta experiencia nacía otra historia, lo mismo sucede con los estudiantes a ellos les encanta los cuentos y a partir de ellos se crean otras historias en el aula, se les cambia el final y se relaciona la historia con otra leída o escuchada”	
--	---	--

	Pr5: “el cuento es una clase de narración que más solicitan los estudiantes para leer, sus personajes, el hecho de ser un texto corto, hace que le den rienda suelta a su imaginación, realicen comparaciones con la realidad, y se convierte en un medio atractivo que estimula la lectura en los estudiantes”	
10. ¿Qué clases de cuento son más favorables fomentar la lectura comprensiva los estudiantes?	Pr1: “hoy en día en la web se encuentran cuentos muy interesantes para los niños, una buena temática creo que la que gira en torno a los valores, porque vivimos niveles de agresividad muy altos en el aula, esta problemática social, no solo se vive en nuestra institución sino en muchas del país” Pr2: “podemos, desde los cuentos fantásticos, empezar un trabajo en el cual se fomente la lectura donde los estudiantes respondan a interrogantes bien sustentados, donde el niño empiece a desarrollar la capacidad de lectura y de decidir lo que piensa de manera asertivamente, a ser capaz de ponerse en los zapatos del otro; pero que, si empezamos a trabajar en ese fortalecimiento, aportaremos un granito de arena para no solo mejorar la lectura, sino también la calidad de vida”	Los docentes recomiendan diversas clases de textos que despierten en los niños la imaginación y la creatividad; pero que además fomenten los valores y así construir el perfil de un buen ciudadano. Los procesos y habilidades de comprensión de lectura, incluye como dice Cooper, reconocer y comprender distintas estructuras textuales; entre lo que se refiere a cuentos fantásticos, de hadas, de suspenso, de comedia, histórico, romántico, policíaco, de ciencia ficción, etc. Aconseja el modelo de instrucción directa. La primera faceta la llama Enseñanza, que consiste en comunicar a los alumnos lo que van a aprender y su importancia, La siguiente; Práctica; que consiste en promover la práctica independiente; y la última

	Pr3: “los cuentos de la colección semilla, son una herramienta atractiva para incentivar a los niños en el proceso lector, por las imágenes que contienen y el contenido por edades” Pr4: “los cuentos para dormir, son unos cuentos que se encuentran en la web, que busca motivar a los padres de familia en la lectura de cuentos a sus hijos antes de dormir, en estos se pueden encontrar muchos temas que ayudan a desarrollar procesos cognitivos, no solo en el área de lenguaje, sino en otras áreas del conocimiento” Pr5: “estoy de acuerdo con los cuentos de valores, por lo mismo que dice la compañera, estoy de acuerdo con sus aportes”	Aplicación, que se hace cuando los niños leen otros textos fuera del aula.
--	---	---

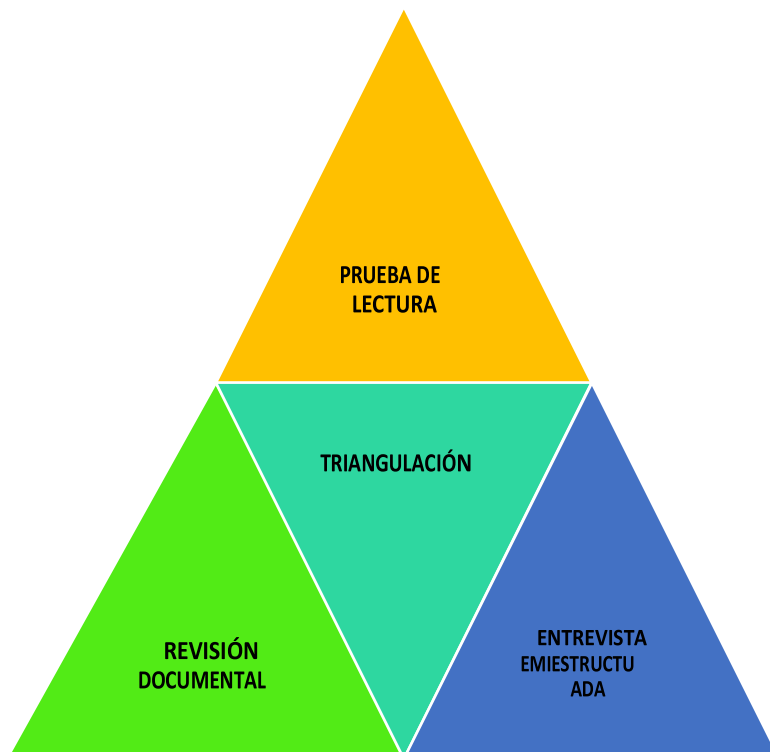
Tabla 5. Categorías emergentes de la entrevista semiestructurada

CATEGORÍA NÚCLEO	SUBCATEGORÍA	CÓDIGOS	DESCRIPTORES
Estrategias de enseñanza	El contexto	EE	Pr1 “cuentos de lo que les sucede en su cotidianidad” Pr3 “lecturas relacionadas con el turismo en San Gil, teniendo en cuenta que nuestra ciudad es la capital turística de Santander, porque creo que esto interesa a los niños”
Acciones pedagógicas específicas	Guías	APE	Pr1 “proyecto lector institucionalizado, nosotros como maestros complementamos esas actividades, con otras guías con lecturas” Pr3: “utilizo mucho las guías de lectura con el fin de desarrollar la comprensión de lectura, y toda la vida me han funcionado” Pr5: “inicio mis clases con rutinas de lectura”
Tipos de textos	Diversidad de narraciones	TT	Pr2: “recomiendo el texto, proyecto de lectoescritor” Pr3: “el uso de textos cortos como cuentos, leyendas, mitos” Pr4: “a los niños les gusta mucho las leyendas porque esta clase de narración les genera suspenso”
Habilidades del lector comprensivo	Inferencias Investiga	HLC	Pr1 “inferencias, que compare lo que lee con su entorno” Pr2 “tener en cuenta el contexto a hora leer” Pr3 “lee, analiza, pregunta ante cualquier duda que tenga el buen lector crítico siempre indaga sobre qué está leyendo, investiga, con el fin de prepararse, su hábito lector, hace que su participación o respuesta a determinado tema sean sustentados”
Ajustes al plan de área	Proyector lector Las Tic	APA	Pr1 “proyecto lectoescritor” Pr2 “creo que es importante incluir el uso de las tabletas y otras tecnologías” Pr4 “faltan los espacios para socializar los planes y que se cumpla con lo propuesto en ellos” Pr5 “implementar el uso de las Tic”
Instrumentos para el proceso lector	Ficha de lectura	IPL	Pr2: “realizo guías con lecturas y preguntas” Pr3: “utilizo el proyecto de lectoescritura que se trabaja en la institución” Pr4 “la ficha con lectura con preguntas de selección múltiple, preguntas abiertas, cerrada” Pr5: “utilizo una ficha que llamó el control de lectura”
Evaluación	Escrita	E	Pr1: “mi manera de evaluar es con los talleres de lectura” Pr3: “utilizo las guías o talleres”

			Pr5: "prefiero la evaluación escrita y de selección múltiple"
Desarrollo en el proceso lector	Fortalecimiento del proyecto de lectura	DPL	Pr2: "reestructurar el proyecto de lectoescritura de la institución, con el fin de aprovecharlo más y fortalecer el trabajo en cuanto a lectura se refiere" Pr3: "opino lo mismo, fortalecer lo que ya hay en la institución" Pr4: "fortalecer las actividades de lectura apoyándonos en el uso de las Tic"
El cuento	Creatividad	EC	Pr1: "el cuento es una clase de narración les gusta mucho a los niños, porque les despierta la creatividad" Pr3 "quelos niños pueden relacionar con su diario vivir y es ahí donde empieza su pensamiento crítico" Pr4 "ellos les encanta los cuentos y a partir de ellos se crean otras historias en el aula" Pr5 "le den rienda suelta a su imaginación, realicen comparaciones con la realidad"
Clases de narración	Los valores	CN	Pr1 "una buena temática creo que la que gira en torno a los valores" Pr2 "a ser capaz de ponerse en los zapatos del otro" Pr5 "estoy de acuerdo con los cuentos de valores"

4.4 ANÁLISIS A PARTIR DE LA TRIANGULACIÓN DE TÉCNICAS EMPLEADAS EN EL DIAGNÓSTICO

Ilustración 26. Triangulación de técnicas empleadas en el diagnóstico.



Fuente: Elaborado por la autora basado en los resultados del diagnóstico

Teniendo en cuenta el análisis de cada una de las técnicas del diagnóstico existe una preocupación permanente no sólo por los bajos niveles de lectura que presentan los estudiantes, sino también por otros factores tales como las planeaciones y prácticas pedagógicas que realizan los docentes al interior de las aulas.

Entonces, *¿Cuáles estrategias de lectura emplean los maestros para desarrollar el proceso de comprensión de lectura?*; este interrogante resulta conveniente al momento de preparar al educando en la experiencia de leer; este proceso requiere de maestros expertos y comprometidos con su acción pedagógica; un investigador

de su propia práctica educativa que busca ante todo una actitud de cambio en relación con sus diversas prácticas de lectura.

Es imprescindible revisar cada una de las maneras de leer sin comprensión para poder confrontar dichas situaciones, evitando los hábitos errados que conducen a una deficiente lectura; entre ellas se evidenció: la lectura *fragmentada* que da lugar a ambigüedades e imprecisiones del texto, cuando se realiza una lectura *literal* que se reduce a un método limitado e incompleto, además de una lectura *descontextualizada*, es decir, que el estudiante desconoce las condiciones socioculturales en que se produce y en que se lee el texto y, que por consiguiente pierde los matices, enfoques y perspectivas de la realidad y veracidad del discurso. De igual forma, se pudo observar que cuando no se cuenta con la información previa necesaria a la hora de abordar un texto cualquiera, se dificulta interactuar con el mismo; por tal razón, es importante tener una estrecha relación con el texto para poder entenderlo y llenar los vacíos que presentan.

Partiendo de lo anterior, entonces *¿Qué componentes integran el plan de área de lenguaje de manera que promuevan la comprensión de lectura?*; esto dejó vislumbrar que, aunque exista una planeación del área de lenguaje acorde a los Lineamientos curriculares, se requiere de acciones, destrezas y competencias ligadas a la práctica pedagógica que todo maestro debe asumir. En otras palabras, el docente ha de desligarse de su condición de sujeto transmisionista y conductista para contribuir a la formación de nuevas generaciones, y por ende a la construcción de una nueva sociedad comprometida con la dignidad humana; amparada en una visión profunda de ser mejores seres humanos en búsqueda del equilibrio moral, espiritual y social.

Por estas razones, aprender a leer en el aula, es trascender las antiquísimas barreras del método infalible; puesto que a través de la lectura es que el sujeto construye cultura, ciencia y tecnología. El cuento además le permitió a los niños,

descubrir misterios, trascender en el tiempo y en el espacio, resolver problemas de su entorno, a sentir empatía, explorar su universo, jugar con percepciones del mundo, etc.¹¹³

Entre los aspectos fundamentales que se tuvieron en cuenta para la construcción del marco conceptual y así responder a la problemática planteada, fue el rol del docente frente a los procesos de comprensión, la lectura vista como un proceso interactivo, el desarrollo de la metacognición, entendida como la forma en que los sujetos aprenden a razonar, a actuar y aplicar el pensamiento en los diversos contextos; además de la autorregulación la cual explica la manera en que el niño afronta situaciones frente a su aprendizaje, permitiéndole conocer como aprende para alcanzar las metas establecidas en el aprendizaje.

Otro aspecto de igual forma relevante, fue elegir las estrategias que le darían fuerza y a la investigación, entre las cuales se menciona las publicadas en el libro *“Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”* de Frida Díaz Barriga-Gerardo Hernández, *“Cómo mejorar la comprensión lectora”* de David Cooper; qué coadyuvaban en el fortalecimiento y ampliación del horizonte de la SD.

¹¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Serie Río de letras. Libros maestros PNL. Bogotá, 2013. P. 58-59.

5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Teniendo en cuenta el análisis de los instrumentos del diagnóstico, se diseñó una secuencia didáctica, para la segunda fase de la investigación, denominada “*El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en los niños del grado tercero de primaria del Colegio San Carlos*”; esta se organizó en cuatro etapas: La preparación, la enseñanza, la práctica-aplicación y la evaluación. De igual forma se diseñó un formato de planeación de las sesiones teniendo en cuenta las orientaciones del MEN. (Ver anexo N° K)

Tabla 6. Contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales de la SD

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA A TRAVÉS DEL CUENTO		
CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
✓ Reconoce el concepto de cuento, identifica los personajes, su estructura y sus características. ✓ Identifica la intención comunicativa de los textos leídos.	✓ Responde de manera acertada interrogantes relacionados con el cuento. ✓ Identifica los personajes, el narrador, el tiempo y el espacio en un texto narrativo.	✓ Expresa su opinión de manera respetuosa sin imponerse ante sus compañeros. ✓ Valora los aportes de sus compañeros.

✓ Reconoce los tipos de cuento y sus diferencias.	✓ Elabora y reconstruye conceptos a partir del texto leído. ✓ Reflexiona sobre las opiniones de sus compañeros. ✓ Establece relaciones coherentes entre los elementos locales y globales de los cuentos. ✓ Lee en voz alta con fluidez y con la entonación adecuada. ✓ Compara las historias leídas con su realidad. ✓ Realiza inferencias lógicas frente a los contenidos del cuento.	✓ Emplea un lenguaje formal frente a las opiniones de sus compañeros.
✓ Comprende los elementos globales y locales dentro de un texto narrativo.		✓ Respeta el turno de sus compañeros.
✓ Reconoce la diferencia entre la fábula y el cuento.		
✓ Se cuestiona sobre su lectura en voz alta.		
✓ Reconoce que no solo se puede leer a través de signos, sino también a través de imágenes.		
✓ Interpreta el cuento identificando su intención.		

A continuación, se muestran los momentos y talleres realizados durante la

intervención.

Tabla 7. Resumen de la secuencia didáctica

ETAPA	TALLER N°	NOMBRE DEL TALLER
PREPARACIÓN	1	Un paseo fascinante con pinocho
ENSEÑANZA	2	Sumérgete en el maravilloso mundo de la lectura de cuentos.
	3	¿Cómo se estructura el cuento?
	4	¿Sabías que hay diferentes tipos de cuentos?
PRÁCTICA- APLICACIÓN	5	¿Hay alguna diferencia entre cuentos maravillosos y cuentos fantásticos?
	6	Conozcamos más acerca de los cuentos policíacos y de ciencia ficción.
	7	¿Qué temática manejan los cuentos realistas y de terror?
	8	El cuento y la fábula ¿Tienen alguna diferencia?
	9	¿Por qué es importante leer en voz alta?
EVALUACIÓN	10	Leer a través de las imágenes y cuentistas famosos, a través de un encuentro literario.

5.2 ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Este apartado condensa las categorías centrales de los talleres investigativos, realizados en la secuencia didáctica. El exhaustivo análisis pretendió consolidar los fundamentos que surgen en una práctica pedagógica relacionada con el cuento como estrategia para desarrollar el proceso de comprensión de lectura.

Como primera categoría se enfatiza el *Rol del docente* como mediador del

aprendizaje; esto implica que un profesional de la docencia debe ser capaz de ayudar a su condiscípulo a aprender, a ser reflexivo, analítico y crítico como tarea fundamental en el arte del conocimiento. A su vez, le corresponde crear las condiciones necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje; también le concierne buscar estrategias pedagógicas motivacionales que despierten en el niño su interés por aprender, tal como surgió en el “trabajo cooperativo” y “las preguntas insertadas” ¹¹⁴

Entre otra categoría principal, se presentó *El desarrollo de la información previa*, que está estrechamente relacionada con la comprensión del texto, el niño posee unos presaberes que facilitan el aprendizaje; por tanto, entre mayor información despliegue el maestro en una intervención de lectura, se obtendrá un ambiente propicio para hacer hipótesis, construir interrogantes, recordar sucesos y compartir experiencias. Tal como lo expone Cooper “El proceso ha de consistir en un todo interactivo, que incluya interacciones alumno-profesor y alumno-alumno” ¹¹⁵

En el momento en que el aprendiz se relacionó con el autor del texto, existió una conexión entre ellos; puesto que el autor ordenó sus ideas de acuerdo a la intención de los mismos. Al respecto, se destacó el *Reconocimiento de textos*; ese primer acercamiento a la lectura, le permitió así mismo hacer predicciones de los hechos reales o imaginarios existentes en el texto narrativo como son los personajes, el escenario, el tiempo, los conflictos, los hechos o acciones, el cierre y el contexto en el que se desarrolla. ¹¹⁶ Cuando el niño se enfrenta a una actividad de lectura, surgen diversos enigmas y en tal caso se anticipa a los hechos... ¿De qué trata? ¿Qué puede pasar si...? Este tipo de antelaciones convirtieron al niño en una especie de investigador que luego quiere comprobar a través de la comprensión textual sus hipótesis.

¹¹⁴ DÍAZ-BARRIGA, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. [En línea]. 2 ed. México D.F: McGraw-Hill/ Interamericana Editores S.A. 2004, p. 159. Disponible en <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf> p. 25-43

¹¹⁵ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Antonio Machado. España 1990. Pág. 113.

¹¹⁶ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Antonio Machado. España 1990. Pág. 329.

Integrar al niño con las narraciones fue una tarea enriquecedora desde el sentido de conocer la *Ideología del autor*; cuando el niño realizó un acercamiento a la vida del autor, trascendió el límite de la intimidad literal porque encontró un *par* capaz de entenderlo y explorar su imaginación y creatividad. Una vez sucede esta tarea integradora ocurre lo que Cassany llama *detrás de líneas*, que se refiere a “la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor.”¹¹⁷

Sin lugar a dudas, ser un lector autónomo establece tener un contacto permanente con el texto; vivir aprendiendo de lo que se lee: una noticia en el periódico, un cuento o hecho tecnológico o científico, etc. ¹¹⁸ Estos hábitos consolidaron un bagaje cultural amplio y por ende le ayudaron al niño a conocer hechos relacionados con el contexto donde se desarrolla. En el caso, la lectura de los cuentos fue un reto enorme para los niños, puesto que lograron responder no sólo las preguntas de nivel literal, sino que avanzaron en el proceso de hacer *inferencias (lo implícito)* hasta llegar al *nivel crítico*; así mismo establecieron *Intertextualidad* con otros textos y con el contexto. ¹¹⁹

Otro aspecto relevante fue *La evaluación formativa*, la cual se evidenció a través de toda la secuencia didáctica. Esta forma de evaluación permitió regular y consolidar los aprendizajes; el niño asimiló experiencias enriquecedoras y a largo plazo; para Frida Díaz “sirve para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas en servicio del aprendizaje de alumnos”. ¹²⁰ A partir de la evaluación formativa se logró despertar el interés y la motivación de los estudiantes, mediante estos estímulos, el niño mantuvo la atención en el texto, se integró con la información, guiaron los aprendizajes y elaboraron significados. Lo más importante fue que el educando se

¹¹⁷ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial ANAGRAMA, S.A., Impreso en España, Barcelona 2006. 294. p.52.

¹¹⁸ Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Serie Río de letras. PNL. 1ª. Edición. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 50.

¹¹⁹ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial ANAGRAMA, S.A., Impreso en España, Barcelona 2006. 294. p.52.

¹²⁰ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw Hill, 1999.p. 406

enfrentó a retos inexplorados en un ambiente motivacional y de intercambio de ideas durante el proceso de comprensión.¹²¹

Surgió, además, la categoría *La narración*, no vista como una estructura escrita; sino como el intercambio sociocultural del discurso. En el lector sucedió algo *raro*, esto quiere decir que el niño elaboró unos significados distintos a los que escribió el autor; porque mientras iban leyendo los hechos del texto, ellos iban creando otros mundos, otras historias relacionadas con su realidad, es decir, narraban sus propias experiencias.¹²² *Construir significados*, es lo que Cassany expone “El significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo”¹²³

En lo que se refiere al *lenguaje no verbal*, este hizo parte fundamental del cuento como estrategia pedagógica, puesto que las ilustraciones e imágenes atraen la atención de los niños; además fueron útiles al brindarles “una interpretación del texto en lugar de presentarle al lector algo que está literal o explícitamente incluido en el mismo”.¹²⁴ Otra función de las imágenes fue la de activar y desarrollar la información previa que requería el niño en la elaboración de significados. (ver anexo N° K). Por último, se muestra la matriz categorial como base del análisis y reflexión de la intervención:

¹²¹ DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999.p. 70-71.

¹²² COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Serie Río de letras. PNL. 1ª. Edición. Bogotá: 2013.p.71

¹²³ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial ANAGRAMA, S.A., Impreso en España, Barcelona 2006. 294. p.32.

¹²⁴ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Antonio Machado. España 1990. Pág. 130.

Tabla 8. Matriz categorial como análisis del desarrollo de la propuesta

CATEGORÍA NÚCLEO	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	DESCRIPTORES
Rol del docente	Trabajo cooperativo	TC	Equipo uno: E12: “nos gusta el cuento de los tres cerditos por la historia que narra” Equipo dos: E14: “Pinocho, porque enseña que deben decir la verdad”
	Preguntas insertadas	PI	Equipo 1 Dinamizador: “es importante ir a estudiar para ser alguien en la vida” Equipo 4 Dinamizador: “es importante obedecer a los padres e ir a estudiar” Equipo 5 Dinamizador: “es importante esforzarse por hacer las cosas bien e ir a estudiar” Equipo 4 Dinamizador: “es importante decir siempre la verdad” E6: “estudiar y portarnos mejor”
Desarrollo de la información previa	Presaberes	PS	E12: “Pinochito era una marioneta, pero que un día vino un hada y lo convirtió en un niño de verdad” E20: “Los Tres Cerditos que el primer cerdito hizo una casa de tabla, el segundo cerdito hizo una casa de ladrillo y el tercero hizo una casa de paja”

Reconocimiento de textos	Predicciones	P	E10: “a crear frases” E13: “vende frutas” E3: “escribe cuentos” E6: “es un autor” E16: “es un poeta, inventa poemas” E14: “inventa mitos” E8: “yo creo que es un cuento de terror porque el título es misterio en la noche, y al leer el título uno piensa que algo extraño va a suceder y causa miedo”. E15: “Me parece que la historia produce miedo por esa Z que apareció, los ruidos extraños y porque la historia se desarrolla en la noche, eso le daba suspenso” E11: “yo me imagino que los cuentos de terror son de bosques tenebroso, de fantasmas, de susto y los cuentos realistas son de hechos reales que suceden en la cotidianidad a diario”.
--------------------------	--------------	---	---

Ideología del autor	Retrata al autor	RA	E15: “al autor le gustaba la literatura o sea escribir cuentos, novelas, leer mucho” E7: “quedó huérfano muy pequeño de mamá a los dos años y que el papá murió cuando el niño tenía nueve años, por eso el protagonista del cuento leído era León Tolstoi, porque en ninguna parte dice que el niño tuviera mamá”
			Estudiantes: “se quedó muy pequeño sin sus padres, razón por la cual no disfrutó de una familia” E9: “el autor no fue buen estudiante pero que gracias al apoyo de sus tías y familiares el autor logra terminar sus estudios” E9: “aprendimos la importancia de leer la biografía del autor, porque ella nos ubica en el cuento, la biografía es un texto narrativo que cuenta la vida de un personaje, describe la vida del personaje, la biografía se diferencia del cuento porque la biografía narra hechos reales”

			E10: “aunque aquel salón no era con niños sino con personajes que dan miedo se puede decir que los que sucede en el cuento sucede en la vida real, en un colegio de verdad, por ejemplo, no falta el que se queda dormido y que cada uno tiene una habilidad algunos son buenos para dibujar, otro para colorear y que así sucede en el cuento cada personaje tenía su oficio u actividad en lo que era bueno” E19: “el flautista de Hamelín, no me pareció bien que el alcalde se hubiera olvidado de la promesa que le hizo al flautista y que el flautista no debió desquitarse con los niños, porque ellos no tenían la culpa de las malas decisiones de los adultos”
Evaluación formativa	Interés y motivación	IM	E22: “un búho leyendo” E18: “el búho representa sabiduría” E2: “un búho con gafas de intelectual y que está respondiendo a una pregunta” E18: “la momia nos está diciendo que seamos sabios y escuchemos, porque la momia tiene el dedo índice sobre su boca y el búho simboliza sabiduría”

			E12: “que no hay que rendirnos, intentar hasta lograr hacer las cosas, valorar nuestras capacidades, el valor de la amistad y del amor en la familia, los tipos de cuentos que hay”
Narración	Narración de Experiencias	NE	E17: “me identifico con esta lectura por el caso de mi mamá que está en la cárcel, que ella no quería hacerle daño a esa persona, pero ella se metió en el problema, mi mamá le causó una herida mortal y que ella estaba arrepentida de lo sucedido, por eso es importante controlar nuestro temperamento, no dejarnos llevar por la rabia, porque esto nos puede llevar a cometer errores; en la lectura el joven no pensó hacerle daño y como ella gritó” E9: “la diferencia consiste en que la fábula tiene personajes son animales, que las fábulas la encontramos en verso o sea que tienen rima o en prosa; dejan una enseñanza o moraleja. En el caso del cuento hay diferentes clases de cuentos, en cambio el cuento siempre está escrito en prosa, los cuentos enseñan a veces, pero sus enseñanzas no son tan evidentes. E18 “Leer en voz alta me sirve para adquirir agilidad en la lectura”
Lenguaje no verbal	Interpretación de imágenes	IM	E4: “la cara de David parece una calabaza, esto quiere decir que el niño no está pensando en hacer nada bueno con los peces”

			E8: "a mí me gusta la parte donde está mirando superhéroes en la tv y su mamá lo manda a dormir se observa su rostro aburrido y enojado"
--	--	--	--

5.3 LA PRUEBA DE SALIDA

Con el fin de evaluar el avance de los estudiantes en el proceso de comprensión de lectura, se aplicó otra prueba estandarizada, liberada del ICFES, conformada por dos lecturas, distribuidas en nueve preguntas de selección múltiple;¹²⁵ esta permitió la realización de un análisis de los resultados: (ver anexo N° M)

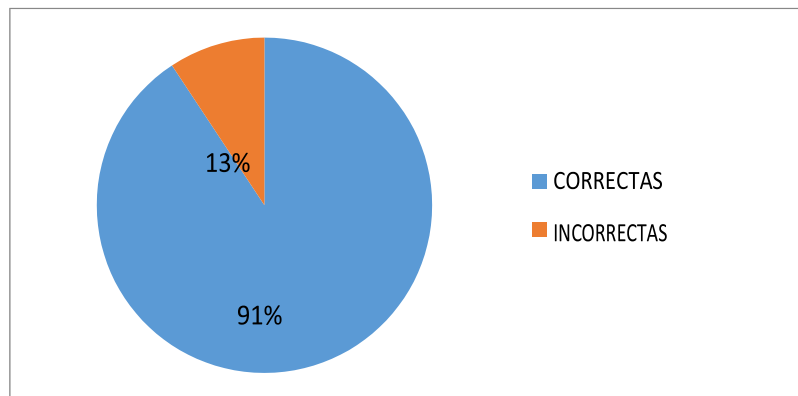
Tabla 9. Resultados de la prueba de salida

			MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA ANÁLISIS A LA PRUEBA DE SALIDA					
NÚMERO TOTAL DE PREGUNTAS:			NÚMERO DE PREGUNTAS LITERALES		NÚMERO DE PREGUNTAS INFERENCIALES		NÚMERO DE PREGUNTAS CRIT. INT. TEXTUAL	
9			3		3		3	
N° Estudiantes	CORRECTAS	INCORRECTAS	CORRECTAS	INCORRECTAS	CORRECTAS	INCORRECTAS	CORRECTAS	INCORRECTAS
	127	13	48	3	47	4	32	6

A partir de estos resultados se obtuvo lo siguiente:

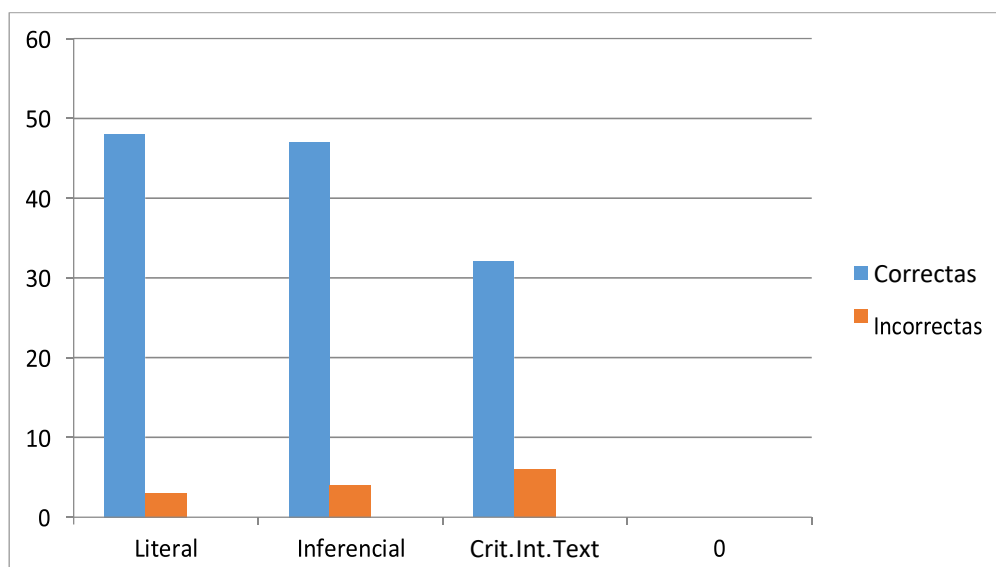
¹²⁵ INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Cuadernillo de preguntas. SABER 3°, 5° y 9° 2015. [citado en 12 de septiembre de 2017] [en línea] Disponible en: <file:///D:/USUARIO/Downloads/Ejemplos%20de%20preguntas%20saber%205%20lenguaje%202015%20v3.pdf>

Ilustración 27. Respuestas correctas e incorrectas



En la ilustración anterior, se pudo visualizar que el 13% del total de las preguntas fueron incorrectas en la prueba de cierre y el 91% fueron correctas; esto indica los estudiantes lograron superar algunas de las dificultades encontradas en la prueba diagnóstica. En esta se pueden ver los porcentajes de aciertos y desaciertos de los estudiantes, con el fin de hacer un comparativo entre la prueba inicial y de salida. El resultado apuntó a una asertiva comprensión de los textos analizados en la prueba.

Ilustración 28. Resultados por niveles

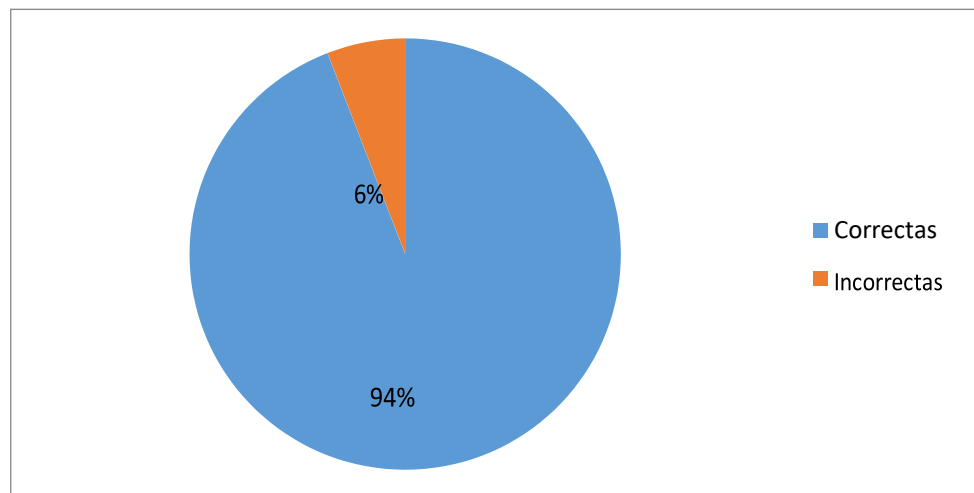


La ilustración expuesta, mostró los resultados de la prueba estandarizada de lectura que presentaron los estudiantes de 3º, teniendo en cuenta los niveles de comprensión: Literal, inferencial y crítico. Se evidenció que la mayoría de las respuestas fueron correctas, mejorando notablemente los resultados obtenidos en relación con la prueba diagnóstica.

Estos niveles de comprensión permitieron evidenciar unos logros superiores a los esperados. Los niños mantuvieron la atención y comprensión en cada lectura, mostraron un avance en el proceso y le permitió al investigador tener una idea del desarrollo de su intervención.

Ahora veamos los resultados específicos en cada nivel:

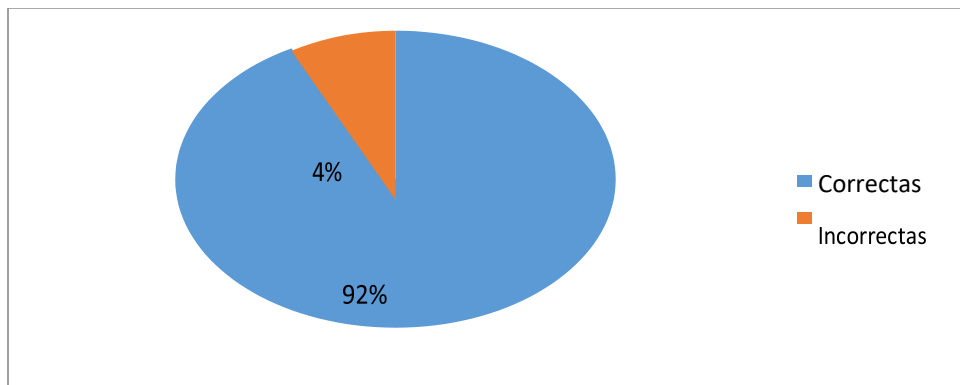
Ilustración 29. El nivel literal



En esta ilustración se pudo distinguir que los estudiantes mejoraron en este nivel, pudieron recuperar información manifiesta en el contenido del texto, identificar la estructura explícita del texto (silueta contextual) y reconocer información evidente de la situación de comunicación. En este resultado arrojado, del total de los estudiantes, 48 respuestas fueron acertadas; un equivalente al 94%, y hubo 3

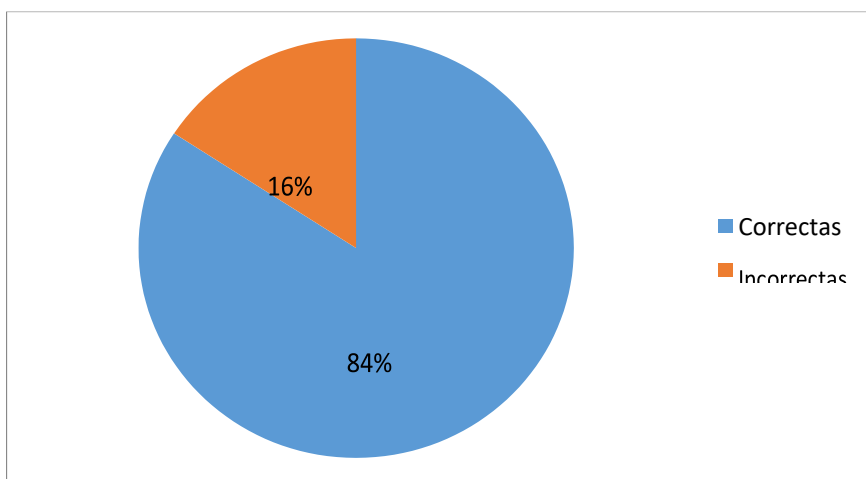
incorrectas, lo que completaría el 6% restante.

Ilustración 30. El nivel inferencial



La ilustración mostró los aciertos que los niños tuvieron en este nivel, para realizar inferencias, lo que significa que las actividades desarrolladas en la secuencia fueron pertinentes para que los niños mejoraran en aspectos como: deducir, predecir, proponer, prever e interpretar. Según los resultados obtenidos 47 de las preguntas fueron contestadas acertadamente, lo que corresponde al 92% y que 4 fueron incorrectas, correspondientes el 8%.

Ilustración 31. El nivel crítico



En el nivel crítico o intertextual se observó también que se optimizó notablemente,

después de la aplicación de la secuencia, los estudiantes lograron llegar a emitir juicios acerca de lo que observa a su alrededor y de lo que lee. Los resultados muestran que de las preguntas 29 de ellas fueron correctas, mientras que tan solo 6 preguntas fueron incorrectas, lo que en porcentajes se traduce que solo el 84% acertaron, mientras que el 16% no respondieron correctamente. En este nivel se logró avanzar considerablemente, pero el proceso debe continuar, con el fin de que los estudiantes sigan mejorando su manera de pensar, de ver el mundo, con pensamiento crítico, que indaguen, que razonen, etc.

Estos resultados evidenciaron la necesidad de los maestros para transformar sus prácticas educativas, que en sus clases se planeen estrategias que brinden herramientas a los estudiantes para superar dificultades en cuanto a lectura se refiere, enseñarles que la lectura, no solo son las frases y las oraciones que contiene el texto, este proceso va más allá de leer entre líneas hay que leer tras las líneas como dice Daniel Cassany.¹²⁶

Para Goodman “La lectura no consiste en otorgar una atención detallada o una importancia desmedida a la precisión. El dominio de la lectura aparece cuando nos concentramos en hallar el sentido de lo que leemos y, al hacerlo, los demás aspectos asumen la importancia que les corresponde”.¹²⁷ Eso fue lo que sucedió con los niños, el proceso se hizo significativo para ellos y eso se refleja en los resultados de la prueba de salida.

Sin duda, los resultados obtenidos fueron una motivación para el maestro investigador en el sentido de seguir mejorando sus prácticas pedagógicas, a investigar y buscar nuevas alternativas que mejoren las habilidades de sus estudiantes; pues el comparativo muestra el antes y el después de la aplicación de la secuencia didáctica

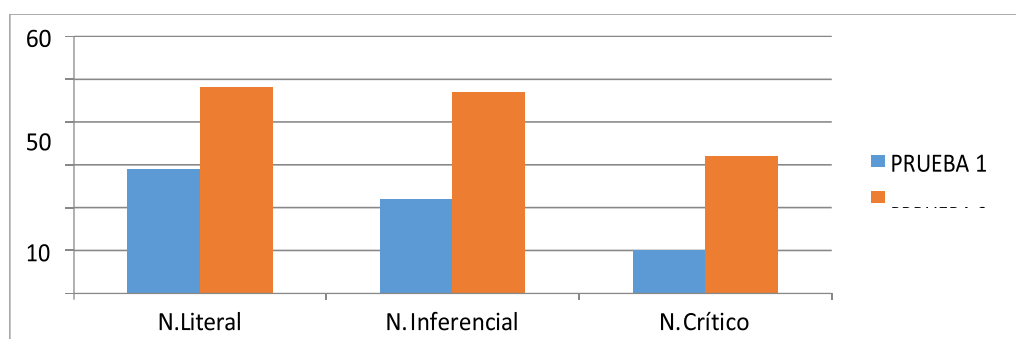
¹²⁶ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial ANAGRAMA, S.A., Impreso en España, Barcelona 2006. 294. p.52.

¹²⁷ GOODMAN, Kenneth. *Sobre la lectura, una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. Edit. Paidós. Pág. 80, 2006.

que estuvo compuesta por 10 talleres investigativos, las cuales se elaboraron teniendo en cuenta las recomendaciones de algunos autores como: Daniel Cassany, J David Cooper, Frida Díaz, Kenneth Goodman, entre otros.

Además, las actividades se estructuraron con estrategias claras, objetivos definidos, que facilitaron los logros alcanzados por los estudiantes, entre ellos despertar la curiosidad, la observación, la motivación para leer, para evaluarse así mismo; todo estos esfuerzos aunados a la organización de la secuencia didáctica, ayudaron a que el estudiante desarrollara sus habilidades y competencias, al igual que mejorar los niveles de comprensión lectura; todo esto sin desconocer las tres competencias de lectura que conllevan a una mejor comprensión de los textos, “identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y reflexionar a partir de un texto y evaluar”¹²⁸ habilidades necesarias para tener un pensamiento crítico y desarrollar habilidades de pensamiento que mejoraran los niveles académicos del estudiante.

Ilustración 32. Comparativo entre la Prueba diagnóstica y la de salida



Al realizar la prueba de lectura de salida, y después de aplicada la secuencia

¹²⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía de orientación. Módulo de Lectura crítica. SABER PRO 2016-2. p.4 citado en 12 de septiembre de 2017] [en línea] Disponible en: [file:///D:/USUARIO/Downloads/Guia%20de%20orientacion%20modulo%20lectura%20critica%20saber%20pro%202016%202%20\(3\).pdf](file:///D:/USUARIO/Downloads/Guia%20de%20orientacion%20modulo%20lectura%20critica%20saber%20pro%202016%202%20(3).pdf)

didáctica, se notó un avance significativo en la comprensión de textos, ya que al realizarse un comparativo entre las dos pruebas se logró ver la diferencia en cuanto a los resultados que ésta arrojó; los aciertos de la segunda prueba, en los tres niveles de lectura mejoraron notablemente en comparación a la primera prueba diagnóstica. Se pudo concluir entonces, que gracias a la secuencia didáctica aplicada hubo un avance significativo, pues los niños adquirieron responsabilidad a la hora de desarrollar la prueba, fueron más conscientes, leyeron con propiedad; esto permitió el progreso en gran medida de los tres niveles de comprensión de lectura: literal, inferencial y crítico, logrando obtener desaciertos muy mínimos en el resultado de la prueba final.

Es preciso entender que, para formar estudiantes lectores capaces de pensar de manera comprensiva, es ineludible que ellos le encuentren sentido al texto, que construyan su propio significado con respecto a lo que leen, pues la lectura es aquello que se alcanza a divisar, que el autor quiere transmitir y lo que el lector le puede aportar desde su contexto al texto.

En este proceso fue necesario conocer los saberes previos, los cuales se evidencian a través de las herramientas que se le brindan al estudiante para ello es necesario, cambiar la manera de enseñar dejar atrás la educación tradicional y buscar estrategias que sean más significativas para el estudiante, de ahí la importancia de seguir utilizando la secuencia didáctica como una estrategia favorable, para mejorar las prácticas pedagógicas en la escuela.

La planeación de las clases fue de gran importancia, teniendo en cuenta que para la elaboración de cada taller se realizó una planeación previa en la cual se estableció un objetivo, que fue dado a conocer a los niños, esto con el fin de que con ayuda de las actividades de intervención se pudieran alcanzar las metas de aprendizaje. Otro aspecto importante que vale la pena mencionar fue la importancia de establecer normas cuando se estaba aplicando la propuesta, pues los estudiantes lograron

tener respeto, empatía frente a las opiniones de sus compañeros, se creó en ellos una cultura no solo de lectura sino también de aprendizaje, hubo comunicación constante con los niños, todo esto hizo que la actividad diera buenos resultados.

6. HALLAZGOS

El desafío asumido a lo largo del desarrollo de la investigación dejó apreciar algunas consideraciones generales, que, guiadas por las preguntas directrices, proporcionaron una visión más contextualizada de la realidad en el aula:

- *¿En qué nivel de lectura se encuentran los estudiantes del grado tercero del colegio San Carlos?*

Una vez se realizó la prueba diagnóstica, se pudo determinar que los estudiantes del grado tercero presentaron dificultades en el proceso de comprensión lectora. A la mayoría se les dificultó extraer elementos locales del texto, y entender el sentido global del mismo; identificar la información explícita, se notó que realizaron un proceso de decodificación; como dice Cassany leen *“las líneas”*. Esto indicó que los estudiantes no elaboran significados e interpretaciones complejas de lo que leen, simplemente determinaron información que aparece a simple vista en el texto, esto nos demostró un nivel de comprensión escaso y alejado de verdaderas experiencias y habilidades cognitivas. En el diagnóstico se pudo comprobar que los sujetos de estudio, se encontraban en un nivel exclusivamente literal, se necesitaba que, en primer lugar, que recuperaran información explícita; para luego establecer relaciones entre significados e incluso desentrañar en un sentido más recóndito lo que lee; y finalmente asumir una postura crítica frente a lo que dicen los textos.

- *¿Cuáles estrategias de lectura emplean los maestros para desarrollar el proceso de comprensión de lectura en los niños?*

Los docentes, en general, expresaron interés y compromiso para implementar estrategias pedagógicas conducentes a mejorar el proceso de interpretación y comprensión; aunque la implementación de nuevas estrategias pedagógicas exige

igualmente que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias en el proceso integral de comprensión. Por tanto, al profesor investigador le correspondió identificar las fortalezas que tienen sus estudiantes y avivar los sentidos en las dificultades, con el propósito de diseñar rutas de mejoramiento que lo conduzcan al logro de las metas de aprendizaje.

Se concluyó, que el rol del docente es crear espacios de reflexión sobre su práctica pedagógica, asumir con independencia y autonomía la labor como agente intelectual capaz de construir su propio equilibrio profesional; es decir, el profesor idóneo convierte su intervención pedagógica en un ambiente regulado y estratégico dispuesto al aprendizaje. Complementando lo anterior, en la entrevista semiestructurada se pudo evidenciar que aunque el agente educativo es consciente del mejoramiento de las prácticas pedagógicas continúan ejercitando las mismas acciones en el proceso de lectura (guías y talleres), recurren en mayor parte a la lectura de textos narrativos, cerrando la posibilidad de explorar otros tipos de textos como son los expositivos; existe una necesidad de formar hábitos lectores en el aula y fuera de ella, sin embargo, no se desprenden de la evaluación escrita y metódica incapaz de traspasar las barreras de la creatividad y la imaginación.

- *¿Qué componentes integran el plan de área de lenguaje de manera que promueva la comprensión de lectura en los niños?*

Con respecto a la revisión documental se pudo precisar que aunque el plan del área de lenguaje cumple con los requerimientos curriculares exigidos por el MEN, se requiere de una escuela como escenario de concepciones didácticas que giren en torno a la pertinencia de las estrategias al abordar la lectura de textos infantiles; es decir, la escuela como el eje central donde se desarrolla el currículo, y el maestro el gestor y partícipe de la programación, en términos generales ha de asumir un papel más dinámico, creativo y reflexivo en la planificación didáctica, promover acciones

que tiendan a trascender en la vida de sus estudiantes y comprometerse en un modelo pedagógico capaz de responder a la exigencias del mundo actual.

Cabe, entonces, mencionar que la lectura merece ser reconocida como la única forma de acceder al conocimiento; por tanto, el proceso de comprensión exige diversas formas de acercarse a un texto, no sólo se requiere desarrollar los procesos cognitivos del niño; sino que además se relacione con cada creación literaria (poemas, noticias, recetas, etc.); como se conoce el estilo, la terminología, como negocian el significado los estudiantes; de qué forma observa la organización del texto, desde qué mirada el autor quiere establecer una conexión...estos indicadores dieron la pauta para reflexionar en la importancia de “leer para aprender”

- *¿Qué características debe tener el cuento como estrategia didáctica para desarrollar la comprensión de lectura en los niños?*

La literatura infantil, desde tiempos remotos ha contribuido de manera significativa en los niños. Por tal razón, la secuencia didáctica tomó como referente el cuento; ya que este tipo de texto narrativo presenta una estructura gramatical organizada en forma secuencial; introduce al aprendiz en una historia estrechamente relacionada con su realidad, esto le permitió a los estudiantes confrontar sus miedos y sus desaciertos, pero también considerar sus esperanzas y anhelos de que todo se resuelve; a medida que los niños compartían sus experiencias lectoras, los episodios contribuyeron a engrandecer su imaginación y creatividad. El cuento como estrategia didáctica, se concibió como la génesis del mundo como construcción social. Frida Díaz presenta estrategias de enseñanza según el momento de la lectura, las Preinstruccionales, por ejemplo, son imprescindibles a la hora de abordar un texto, puesto que alertan al lector, atraen su atención e interés, pero lo más significativo es que generan presaberes o conocimientos previos. Estos elementos claves le ayudaron al niño a establecer expectativas y al maestro

investigador pautas para en aprendizaje significativo; haciendo que relacionaran a la nueva información con la que tenían en sus mentes.

- *¿De qué manera una secuencia didáctica desde el enfoque de competencias aporta para la construcción y el desarrollo del proceso de comprensión lectora en los estudiantes?*

En esta etapa se tuvieron en cuenta las evidencias de los diversos instrumentos aplicados con el ánimo de conseguir información más objetiva. En primer lugar, la planeación de las sesiones fue forjando ideas innovadoras a medida que se observaban las necesidades e intereses de los estudiantes; por ejemplo, la sesión uno se centró en el desarrollo de la información previa, y que el alumno relacionara esos presaberes con el nuevo conocimiento. En las siguientes sesiones, se llevaron a cabo actividades más prácticas y creativas donde el alumno pudo disfrutar de la lectura de cuentos en un ambiente favorable; además los niños compartieron opiniones y experiencias mediante el trabajo colaborativo, la lectura guiada, las preguntas insertadas, etc.

Entre otros hallazgos en las sesiones, se pudo demostrar que los niños realizaron intertextualidad, entonces la información previa la relacionaron con el tema tratado en los cuentos infantiles. Esto demuestra que una auténtica planeación requiere de un minucioso proceso por parte del maestro, quien aprovecha los recursos curriculares convirtiéndolos en metodologías didácticas que enriquecen las acciones de sus estudiantes; e integra el conocimiento al contexto convirtiendo el aula en ambientes de aprendizaje abiertos a realidad de los alumnos.

Con respecto a experiencias enriquecedoras, también se desplegaron situaciones de regulación del aprendizaje, los niños hicieron inferencias y expresaron opiniones diversas donde convergieron las ideas previas, los elementos conceptuales y las estrategias metacognitivas; por ejemplo cuando en la interpretación de imágenes

dijo E20: *“me gustó mucho esta historia, no sabía que se podían hacer cuentos con dibujos y que se puede leer e imaginar lo que se observa, profesora a mí me gusta pintar y yo quiero ser como el escritor de este cuento, hacer historias con imágenes”*

Quizás uno de los rasgos más sobresalientes de la aplicación de la SD fue encontrar que los niños elaboraron significados a partir de la lectura de cuentos. Según apreciaciones de la investigadora en el momento de *evaluación formativa* que se hacía al final de las sesiones, los estudiantes mostraron madurez mental asumiendo una postura autónoma y reflexiva al medir sus aprendizajes.

En las sesiones también se profundizó en el texto narrativo: conocer la intención o propósito, las características, estructura y elementos, las acciones; además de actividades centradas en el vocabulario, el uso de los signos de puntuación, reconocer las intenciones de los hablantes en el texto, ubicar las ideas implícitas. Con esta tarea de planeación se pudo establecer la importancia de tener un propósito de aprendizaje como guía del docente en el proceso de enseñanza.

Es importante enfatizar que, en las actividades de trabajo colaborativo, los niños manifestaron mayor seguridad y apoyo, fueron más participativos y dinámicos. Este punto fue crucial en la planeación de las sesiones puesto que las tareas en conjunto condujeron al éxito de los objetivos, y a superar las limitaciones particulares que frustran el logro racional de las metas de aprendizaje.

A partir de este proceso, se realizó el análisis de cada sesión y se estableció el propósito, la estrategia aplicada, la categoría a priori y la emergente hallada; luego se realizó la descripción identificada en el diario de campo y por último el análisis y reflexión. Con todo esto, se comprendió la necesidad de registrar información para luego sistematizarla.

Una de las formas de mejorar los procesos de comprensión de lectura fue la

utilización de diversas estrategias pedagógicas conducentes a lograr esta meta de aprendizaje. Esto se debe a que la preparación de una secuencia didáctica basada en una pregunta problema apunta a la búsqueda de herramientas del pensamiento donde el alumno ponga en práctica sus habilidades y despliegue todo su potencial para desempeñarse independiente y exitosamente en todo lo que decidan hacer.

En cuanto a la literatura infantil, específicamente el cuento, permitió alcanzar y avanzar en los diversos contextos del aula; el estudiante pudo desplegar habilidades como: percibir, observar, identificar, recordar (saberes previos), ordenar, inferir y realizar criticidad. Esto a su vez, convierte al cuento en un arte pedagógico interesante que trasciende en el niño para toda su vida, y que lo estimula a transformar y a participar en la vida familiar, en la escuela, en la comunidad; interactuando con el medio social, y menos ajeno a la visión de mundo que lo rodea. Uno de los fundamentos en los que se sustenta el enfoque por competencias comprende la manera en cómo se relacionan los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales; los cuales el educando establece en el contexto escolar y social en el cual se desarrolla, dando respuesta a los problemas de su entorno.¹²⁹

- *¿Qué nivel de comprensión de lectura alcanzaron los estudiantes del grado tercero desde el enfoque de competencias a través de la secuencia didáctica?*

En los resultados de la prueba de salida se pudo demostrar el avance significativo que tuvieron los estudiantes en los niveles de lectura; entre muchos factores se observó que los niños le encontraron sentido al texto, fueron construyendo su propio significado con respecto a lo que leían, tuvieron en cuenta la intención del autor, etc.

Desde esta perspectiva psicolingüística, se demostró lo que dice Cassany acerca

¹²⁹ ZABALA, Antoni y ARNAU, Laia. 11 ideas claves cómo aprender por competencias. p.11-17

de que “el significado no se aloja en el texto, ni en las palabras, sino en la mente del lector”; ¹³⁰ esto significa que demandó del estudiante el desarrollo de habilidades cognitivas en el acto de comprensión, entre las cuales están: hacer inferencias, formular hipótesis, establecer comparaciones, etc.

Entre los pilares del enfoque por competencias, se vislumbra el desarrollo del conjunto de capacidades y habilidades idóneas en el proceso de comprensión lectora, esto es lo que denomina Cassany “*alfabetización funcional*”; procesos que involucran: hacer anticipaciones, aporta presaberes, realiza hipótesis y las comprueba, construye inferencias (deducciones), elabora significados, etc.¹³¹

Sin duda alguna, el carácter funcional de la SD conllevó a que el sujeto de estudio fuese competente ante cualquier situación de aprendizaje; esta implicó el uso de conocimientos previos, el desarrollo de habilidades y que el niño diera respuestas asertivas a las situaciones, conflictos y necesidades de su realidad cercana. Cuando un lector aprende a desdoblar y a comprender la vida real; entonces dispone de las herramientas claves en función de sí mismo para interiorizar en el discurso y tener la capacidad de entender el contexto en el cual se desarrolla.

¹³⁰ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial ANAGRAMA, S.A., Impreso en España, Barcelona 2006. p. 32

¹³¹ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial ANAGRAMA, S.A., Impreso en España, Barcelona 2006. p. 21

7. EVALUACIÓN

En lo que se refiere a la evaluación de la propuesta de intervención se pudo deducir las siguientes ideas:

En primer lugar, la utilización de técnicas y estrategias de enseñanza favorables a la comprensión y el aprendizaje de textos forman parte del bagaje didáctico del maestro; y su reflexión a partir de los resultados permitió una actividad constructiva que implica “andamiar” el logro de las metas de aprendizaje. La motivación escolar efectiva y pertinente, requiere que tanto el alumno como el docente, realicen múltiples acciones antes, durante y después para que las condiciones creadas sean intrínsecas hacia la realización de una tarea.

Además, el uso de la lectura silenciosa guiada le permitió al estudiante interiorizar con el texto, y conectarse con él mediante los saberes previos que posee; esta técnica favoreció la comprensión global del texto. Las actividades generadoras de información previa fueron una invaluable herramienta que bien desarrolladas y aplicadas en el proceso de comprensión, aseguran el éxito de elaboración e interpretación de significados. En la SD se utilizó la técnica de preguntas insertadas a lo largo de la planeación, esta estrategia ayudó al alumno a estar pendiente de las lecturas, de cierta manera forzaron al lector a apoyarse en el texto, y a seguir instrucciones de carácter interpretativo.

En cuanto a la evaluación que se realizó a través de la SD, se mostró de manera formativa; es decir, su valor fue rigurosamente pedagógico, por cuanto sus estrategias y actividades se proyectaban a supervisar el proceso de aprendizaje, si los estudiantes entendían, observar las falencias, que se podía complementar en las acciones, enfatizar en la conexión entre los presaberes y la nueva información, etc.

Otro aspecto fundamental fue la planeación de la SD, algunas sesiones se tornaron repetitivas, por tanto, se precisa que el maestro realice un mayor esfuerzo en el proceso de planeación y creación de estrategias que favorezcan la lectura comprensiva. La selección del material de lectura estuvo muy condicionado a cuentos ya conocidos por los alumnos, es importante buscar otros relatos que llamen la atención del niño y le ayuden a crear esa conexión entre lector, texto y contexto.

8. CONCLUSIONES

Considerando el desarrollo de la investigación, los avances del proceso y la práctica de esta; además de los análisis y reflexiones realizados en las diferentes etapas; y teniendo en cuenta los objetivos de la investigación se concluye lo siguiente:

- La prueba inicial o diagnóstica realizada a los estudiantes fue un vestigio fundamental para situarse en el contexto real del ambiente en el aula; esto dejó vislumbrar el nivel de comprensión de lectura en que se encontraban; y así asumir una postura más objetiva del problema a resolver con la intervención pedagógica.
- La variedad de estrategias previas a la lectura favoreció la actividad constructivista, de ahí que su manejo en el proceso de comprensión de cuentos estableció la participación y entusiasmo de los estudiantes, y se evidenció en los diferentes ejercicios realizados en clase y los talleres que buscaban optimizar el nivel de lectura del grupo.
- Con la ayuda de la entrevista semiestructurada, se pudo determinar las diferentes estrategias que los maestros utilizaban para abordar la comprensión de un texto; ya que uno de los tópicos a indagar era saber de qué manera los maestros orientaban a sus estudiantes para alcanzar un nivel de comprensión. Asimismo, la prueba inicial de lectura arrojó las falencias que tiene los educandos del grado tercero en el proceso de comprensión lectora, y de esta manera, emprender estrategias pertinentes que ayuden en la construcción de métodos y habilidades de comprensión.
- Cuando se encauce el diseño de una propuesta didáctica que apunte al progreso de la comprensión lectora, se deben tener en cuenta las narraciones que harán parte de esta, es así como se seleccionaron cuentos de literatura infantil

tradicional puesto que los niños disfrutaban de las historias y muchas de estas se conectan con algo dentro de ellos, estimulando la imaginación, el interés y la creatividad.

- La propuesta de lectura de cuentos infantiles, permitieron que los alumnos expusieran sus puntos de vista y compartieran sus conocimientos con los demás en un ambiente abierto al diálogo; en estas situaciones el docente ejerce un papel fundamental puesto que debe dirigir, orientar y esclarecer las dudas y conocimiento que los estudiantes tengan; se puede deducir entonces que aporta a la construcción de los procesos y habilidades de comprensión tan necesarios en la actualidad.
- Las intervenciones que buscan el perfeccionamiento de la comprensión lectora alcanzan resultados favorables sin importar el nivel en el que se encuentre el estudiante, pues estos, tienen la posibilidad de llegar a ser lectores críticos. Sin embargo, es al docente a quien le compete desarrollar diferentes estrategias e instrumentos que lo llevaran a alcanzar las metas de aprendizaje.
- Aunque las actividades de producción escrita no se evidenciaron de manera rigurosa, cabe señalar que los niños se mostraron animados en el proceso de creación, puesto que en estos ejercicios primaron sus capacidades creativas escritas.
- Se realizó como estrategia didáctica, la ampliación del vocabulario de los estudiantes con ejercicios de identificación de significado, en razón de facilitar la comprensión del cuento; así, su interés permanecía y la posibilidad de abandonar los textos era casi nula. De igual modo, la lectura mental y dirigida generaron un buen hábito de lectura en los niños; ayudaron no sólo a la mejora de los procesos cognitivos como son la concentración y la atención, sino a aumentar la capacidad crítica.

- Los instrumentos de medición cualitativa, tales como la observación participante y el diario de campo fueron muy útiles a la investigadora pues le permitió identificar sus desaciertos, los aspectos a mejorar y las destrezas que necesita en su práctica pedagógica. No todos los resultados obtenidos fueron los esperados en el proceso de investigación-acción, por esta razón, se hace hincapié en el rol del maestro como mediador y orientador del conocimiento, por eso se enfatiza en la importancia de crear espacios eficaces y asertivos en el aprendizaje, su función se fundamenta en como estimular a sus estudiantes a interrogarse, a indagar, a formular hipótesis, a cuestionar, a elaborar argumentos, entre otros.
- La práctica docente ha de convertir al maestro en un potencializador de aprendizajes significativos; que además de trascender el ámbito académico, fortalezca las expectativas y necesidades de los educandos, de manera tal que al enfrentarse ellos a una situación de aprendizaje, cuente con las herramientas de pensamiento indispensables para resolver los enigmas, construir ideas, reflexionar, argumentar y ser un auténtico investigador.

9. RECOMENDACIONES

El trabajo de investigación realizado permite exponer algunas recomendaciones con el fin de enriquecer el desarrollo de las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la comprensión de lectura de la institución educativa, en miras de optimizar los procesos académicos:

- Una de las limitaciones que surgieron a partir de la investigación fue el comprender que en el aula surgen diversas dificultades en el proceso de lectura y escritura; y el camino a resolverlas le corresponde al docente. Es una necesidad urgente tomar conciencia del papel del educador en su praxis, es una transformación de paradigmas propios de una cultura educativa transmisionista y conductual; cabe señalar la reflexión macro y micro pedagógico para explorar nuevas metas de enseñanza y aprendizaje.
- En cuanto a la elaboración de la SD, fue difícil encontrar actividades que fueran coherentes y entre sí, y que no se convirtieran en un simple activismo. En este sentido, la didáctica juega un papel fundamental, puesto que relaciona maestro-alumno-saberes-entornos; lo que se sugiere a futuros tesisistas es tener en cuenta esta como una disciplina pedagógica conducente a trascender un problema de la comunidad educativa.
- Ante todo reconocer el papel trascendental del docente en el proceso de investigación y como profesional de la enseñanza; para que el maestro sea investigador se requiere además que tenga ciertas destrezas y habilidades como: ser un observador competente, agudizar los sentidos en su práctica pedagógica mediante la participación en la misma, ha de cuestionarse a sí mismo y a sus aprendices; le corresponde asumir un carácter firme, y más exactamente convertirse en indagador de sus acciones pedagógicas, del mismo modo de establecer las dificultades para luego determinar alternativas de solución frente a las

problemáticas en el aula.

- De igual modo, la escuela se ha de convertir en un centro de investigación en donde la comunidad educativa que incluye al maestro, a los alumnos, a los padres de familia y demás actores del proceso, aúnen esfuerzos para forjar un currículo capaz de transformar la acción humana, la cultura y los paradigmas erróneos que intervienen en el desarrollo de sistemas críticos emancipadores.
- En un proyecto de lectura es significativo tener en cuenta los gustos, intereses, capacidades y sugerencias de los alumnos en el momento de definir un tipo de texto literario. Una propuesta que incluya las preferencias del grupo escogido, hace de la secuencia didáctica una práctica amena y divertida.
- Conceder al docente investigador el tiempo suficiente para hacer su trabajo de investigación, lo cual demanda dedicación y perseverancia para cumplir con las metas propuestas, bien sea en las planeaciones de las diferentes actividades, la preparación de los recursos a utilizar en el aula al igual que en el proceso de mejoramiento de la intervención.
- Brindar a los docentes espacios para la formación en los aspectos pedagógicos y didácticos relacionados con la construcción de los procesos y habilidades de comprensión de la lectura, considerando un nuevo desafío para que sus alumnos hagan inferencias y análisis crítico del texto.
- Es trascendental el uso de múltiples estrategias que permitan regir la enseñanza y el desarrollo de la comprensión lectora; esta es una manera de ayudar a los lectores a que comprendan un texto, a darle significado a lo que lee, a autorregular su aprendizaje y a ser autónomo desde sus experiencias previas
- Tal como se entiende, la secuencia didáctica parte de una situación problema y de

la necesidad de mejorarla, por esta razón, la SD debe ser coherente y pertinente cobrando sentido el acto de aprender. Esto conlleva a considerarla una fuente de formación y apropiación del saber y del conocimiento, por eso cada sesión ha de construirse dentro de la realidad que viven sus estudiantes, a despertar sus habilidades y destrezas como actores de procesos y cambios a su experiencia de vida.

- Es importante y conveniente enfatizar la vinculación de las Tic en el proceso de contextualización del PEI, haciendo del diseño curricular una herramienta eficaz en el logro de los objetivos de enseñanza; y por consiguiente una invitación al maestro a participar de manera asertiva en la búsqueda de aprendizajes significativos en los procesos de lectura

BIBLIOGRAFÍA

BERNAL Carrillo Diana Consuelo Las guías de trabajo: apoyo para la enseñanza de comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga. Universidad industrial de Santander Bucaramanga 2013. [En línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en: http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001374114

BRUNER, Jerome. LA ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO. [En línea] Artículo [Citado el 23 de Agosto de 2017]. Disponible en: https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_13/pea_013_0007.pdf

CABALLERO Escorcía Esmeralda Rocío, Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria. Universidad de Antioquia Medellín 2008. [En línea] [Citado el 02 de abril de 2016] Disponible en: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/188/6/EsmeraldaCaballero_2008_compresionlectora.pdf

CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial ANAGRAMA, S.A., Impreso en España, Barcelona 2006. 294. p.

CERVERA, Juan. Tura infantil. Revista de Filología y su didáctica, N° 12, 1989. Pág. 157-168. [Citado el 12 de Octubre de 2017]. [en línea] Disponible en: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf

CENTRO REGIONAL PARA EL FOMENTO DEL LIBRO EN AMERICA LATINA Y DEL CARIBE. CERLAC. [En línea] Bogotá, 2013. [Citado en 12 de Julio de 2017]. Disponible en: http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/ciclo_uno/Informe_Colombia_PIRLS.pdf

COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. LEY 115 General de Educación. (08, Febrero de 1994) Por la cual establece los objetivos generales de la educación básica. Artículo 20. Título 2. Capítulo 1. Sección tercera. [En línea] [Citado el 04 de abril de 2017] Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991. Capítulo 2. De derechos fundamentales. De los derechos sociales, económicos y culturales. Artículo 44 y 67. [En línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en: [https://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion Politica de Colombia.htm](https://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion%20Politica%20de%20Colombia.htm)

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. En: Revista Virtual. [Online]. ICFES. COLOMBIA EN PISA 2012. Bogotá, 2013. [Citado el 11 de Julio de 2017]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-336001_archivo_pdf.pdf

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. SERIE LINEAMIENTOS CURRICULARES. (07 junio de 1998) Por la cual establece el cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994.

COLOMBIA MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Matriz de Referencia. Caja de Materiales. Siempre Día E. Lenguaje 3° ¿Qué aprendizajes evalúan las Pruebas

Saber? [En línea] [Citado el 23 de Octubre de 2017]. Disponible en:http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_l.pdf

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Leer para comprender, escribir para transformar: Palabras que abren nuevos caminos en la escuela 1. Serie Ríos de Letras. Libros Maestros del PNLE. Bogotá, 2013. 151p.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. SABER PRO, Módulo de lectura crítica. Guías 2013-1 [en línea] [Citado el 23 de Octubre de 2017] Disponible en: <http://www.tecnar.edu.co/sites/default/files/pdfs/M%C3%B3dulo-LECTURA%20CRITICA.pdf>

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía 3° Lineamientos para la aplicación muestral 2014. Bogotá D.C. agosto de 2014. [En línea] [Citado en 13 de diciembre de 2017] Disponible en: <file:///D:/USUARIO/Downloads/Lineamientos%20para%20las%20aplicaciones%20muestral%20y%20censal%20-%20saber%203%20-%202016.pdf>

COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor. 2009 CORBETA. 461 p.

CORRAL, Ruso Roberto. REVISTA CUBANA DE PSICOLOGÍA. Vol.18, N° 1, 2001.EL CONCEPTO DE ZONA DE DESARROLLO PROXIMO: UNA

INTERPRETACIÓN. Cuba, [en línea]. [Citado el 28 de Agosto de 2017]. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>

CHEUNG, Alan. La comprensión lectora basada en evidencias. Archivo de la etiqueta PIRLS 2011. Bogotá 2013. [En línea] [Citado el 01 de marzo de 2016] Disponible en: <https://clbe.wordpress.com/tag/pirls-2011/#jp-carousel-139>

DÍAZ BARRIGA, Frida Arceo. HERNANDEZ ROJAS, Fernando. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw Hill, 1999. 465 p.

DÍEZ, M. C., D. I. PACHECO, A. M. de Caso, J. N. García, and E. García-Martín. "El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos." Revista de Psicología International Journal of Developmental and Educational Psychology 2. 2009 p. 3 [En línea] [Citado el 18 de Septiembre de 2017]. Disponible en: http://infad.eu/RevistaINFAD/2009/n1/volumen2/INFAD_010221_129-136.pdf

DUARTE Cunha Rosemary, La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento del lector". Universidad de Alcalá de Henares Madrid, en el año 2012. . [En línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ECO, Umberto. El lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Editorial Lumen, S.A. Tercera edición: Casa Editrice Valentino Bompiani & C. S.p.A. p. 73-95

ESPITIA Castañeda Jennifer y REYES Sánchez Elizabeth. Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura del cuento infantil (cuentos de los hermanos Grimm). Universidad Libre, Bogotá, D.C. 2011. [En línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en:

http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2983/Luz%20Delia_Osorio_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

GÁMEZ Estrada Isabel Cristina de Fátima “Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de quinto grado de una institución educativa”. Universidad Autónoma del Caribe, 2012. [En línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en: [file:///D:/USUARIO/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeMotivacionHaciaLaLecturaEnEstudiantes-4497298%20\(2\).pdf](file:///D:/USUARIO/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeMotivacionHaciaLaLecturaEnEstudiantes-4497298%20(2).pdf)

GARCÍA Berta Elena, Daza Mónica Mercedes, Cuento digitales: un proyecto para incentivar la lectura infantil, universidad de Argentina 2011. [En línea] [Citado el 14 de marzo de 2016] Disponible en: <http://www.dirinfo.unsl.edu.ar/profesorado/PagProy/articulos/cuentos-digitales-un-proyect.pdf>

GOODMAN, Kenneth. REVISTA LATINOAMERICANA: LECTURA Y VIDA. EL LENGUAJE INTEGRAL. UN CAMINO FÁCIL PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE. [En línea] [Citado el 18 de Septiembre de 2017]. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf

GUARNIZO Ospina Diana Carolina El cuento como estrategia pedagógica para la formación de hábitos de lectura desde la primera infancia. Universidad del Tolima Ibagué 2013. . [En línea] [Citado el 23 de abril de 2016] Disponible en: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1417/1/RIUT-JCDA-spa-2015-El%20cuento%20como%20estrategia%20pedagógica%20para%20la%20formación%20de>

JURADO VALENCIA, Fabio. La Lectura Crítica: el diálogo entre los textos. Revista Ruta Maestra- Santillana. 30 p. [En línea] [Citado el 18 de Septiembre de 2017] Disponible en:

https://www.academia.edu/27243543/La_lectura_cr%C3%ADtica_el_di%C3%A1logo_entre_los_textos

KELLY, George. Lenguaje y comunicación. [En línea] [Citado 9 de enero de 2011] Disponible en: <http://lenguajeycomunicacionudea.blogspot.com.co/2011/01/las-rejillas-para-evaluar-la-produccion.html>

LÓPEZ Aldana, Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel inicial en los Centros Educativos Complementarios. Universidad Nacional de la Plata Argentina 2012. [En línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.744/te.744.pdf>

MALDONADO Moreno Martha Mireya Fomento de la lectura: significado de una experiencia entre pares desde el libro álbum. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga Santander 2013. [En línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2013/150740.pdf>

MALVA Villalón, María Eugenia Ziliani, María de Jesús Viviani. Fomento de la lectura en la primera infancia, universidad de Chile, 2009 [En línea] [Citado el 10 de marzo de 2016] Disponible en file:///D:/USUARIO/Downloads/manual_programa_formacion_educadores_nacidos_leer.pdf

MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1999. 310 p.

OTERO CHAMBEAN, Jorge Leonel. Breve manual para elaborar Secuencia Didáctica. [En línea] [Citado en 13 de diciembre de 2016] Disponible en: <http://educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2014/05/Breve-Manual-para-secuencias-didacticas.pdf>

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. Colegio San Carlos. San Gil. 300 p.
RINCÓN B., Gloria y PÉREZ ABRIL, Mauricio. La pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica entendidas como tipos de configuración didáctica. Fragmento de un módulo virtual diseñado para CERLALC, 2009. [En línea] [Citado en 13 de diciembre de 2017] [file:///D:/USUARIO/Downloads/_Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE%20\(1\).pdf](file:///D:/USUARIO/Downloads/_Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE%20(1).pdf)

RODARI, Gianni. Gramática de la Fantasía. [En línea] [Citado en 13 de diciembre de 2016] Disponible en: <https://elriconcitedeesther.wordpress.com/2012/03/24/gianni-rodari-gramatica-de-la-fantasia/>

SÁENZ Méndez Lina, Mogollón Sandra Catalina, La lectura puerta abierta a un mundo lleno de conocimiento y beneficios, Universidad de la Salle. Bogotá 2009. . [En línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7881/T26.09%20M538l.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SANDOVAL, Carlos Arturo. Curso de introducción a la investigación cualitativa. Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias humanas. Escuela de educación. 178 p.

SMITH Frank. Comprensión de la lectura, Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Ediciones Pegaso S.A. 1983

VILLAMIZAR Escobar Sandra Milena Oleo de maestro con pinceladas de niño. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga Santander 2010. [En línea] [Citado el 12 de marzo de 2016] Disponible en: https://www.google.com/search?q=VILLAMIZAR+Escobar+Sandra+Milena+Oleo+de+maestro+con+pinceladas+de+ni%C3%B1o.+Universidad+Industrial+de+Santander,+Bucaramanga+Santander+2010&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwio_ceSqJ3hAhUmwIkKHRXLCLAQsAR6BAgJEAE&biw=1357&bih=636

ZABALA, Antoni y ARNAU, Laia. 11 ideas claves cómo aprender por competencias.p.11-17.

ANEXOS

ANEXO A. Carta de Solicitud de permiso

San Gil, Noviembre 25 de 2016
Doctora
Nelly Mejía Reyes
Rectora
Colegio San Carlos
San Gil

Reciban un cordial saludo.

Como es de su conocimiento, actualmente estoy cursando la maestría en pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, la cual tiene como criterio de grado la puesta en marcha de un proyecto de investigación acción, que permita fortalecer las prácticas pedagógicas de los maestros.

Para dar cumplimiento con el requisito y conociendo de fondo las necesidades de la institución, he puesto como trabajo el proyecto titulado "PROMOVER LA LECTURA CRÍTICA EN LOS NIÑOS DE CUARTO A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL", la población participante será los estudiantes de los grados cuarto, durante el próximo año escolar.

Para poder llevar a cabo lo anterior solicito su autorización para desarrollar la propuesta en la institución, usar el nombre del colegio en el documento y aplicar los diversos instrumentos de recolección de información a los participantes del LITERATURA INFANTIL", la población participante será los estudiantes de los grados cuartos, durante el próximo año escolar.

Para poder llevar a cabo lo anterior solicito su autorización para desarrollar la propuesta en la institución, usar el nombre del colegio en el documento y aplicar los diversos instrumentos de recolección de información a los participantes del proyecto.

Agradezco la atención prestada y su valiosa colaboración.

Cordialmente,

Diana Patricia Ribero Rodríguez
Docente
Colegio San Carlos
Estudiante Programa Maestría en Pedagogía
UIS



ANEXO B. Consentimiento de los padres de familia

San Gil, 27 de abril de 2017

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación será realizada por la estudiante Diana Patricia Ribero Rodríguez, bajo la dirección de la Mg. Yannit Irene Armenta Castellanos, de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es definir cómo la lectura de cuentos en una secuencia didáctica puede fomentar el desarrollo de la comprensión lectora en los niños del grado tercero.

Si usted autoriza la participación de su hijo en este estudio, se les pedirá a los niños que respondan preguntas en una prueba de lectura, que se realizará en la clase de lenguaje. Lo que respondan se tendrá en cuenta para reconocer el alcance de los objetivos propuestos, además se les tomarán algunas fotos y se filmarán los talleres que se trabajarán en las mismas horas de clase, si usted decide firmar esta carta estará autorizando el permiso para que sean anexadas en el documento a entregar en la universidad.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la prueba serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Si alguna de las preguntas de la aplicación del proyecto, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador para responderla.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

Nombre del padre de familia

Fabiola Rincón G

Firma del padre de familia

Fabiola Rincón G

Nombre de mi hijo (a) participante

Felipe Durán Rincón
Santiago Durán Rincón

ANEXO C. Asentimiento informado



amiguitos, numerosas historias a través de las letras y del recorrer mis hojas se darían cuenta de lo lindo que es tener un amigo fiel como yo.

-¿Pero tu si quieres tener mi amistad? No es obligatoria además me gustaria contar con tu valiosa compañía para que juntos crezcamos con nuestras experiencias y las de otros.

Danielita emocionada decidió darle la oportunidad a su amiguito el libro de conocerlo mejor.

Te invito a participar de una bonita experiencia, a la que he llamado "súbete en el libro mágico y vuela con tu imaginación".

Tu participación es muy valiosa y voluntaria, en esta propuesta no hay calificación, la idea es compartir tu experiencia y lindas aventuras.

Si ☒ No ☐

SESUS DAVID ARMS.

Agradezco tu atención con cariño tu profesora.

Diana Patricia Ríbero Rodríguez

ANEXO D. Certificado NI-H



ANEXO E. Carta de invitación a los docentes

**San Gil, 2 de noviembre de
2016** **Apreciado docente**

Es de mi total agrado compartir con usted esta invitación.

El día 10 de noviembre se realizará en la institución educativa San Carlos, un ejercicio que como técnica de recolección de datos, la entrevista semiestructurada, esta tiene como objetivo apoyar el proceso investigativo: *“El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en los niños del grado tercero”*, el cual será orientado bajo un diálogo entre un grupo de docentes de la institución acerca de su conocimiento y manejo de las estrategias que usan para el fomento de la lectura crítica.

La estrategia busca indagar sobre las estrategias de enseñanza empleadas por los maestros para motivar a los estudiantes a practicar la lectura, desde una posición crítica y de esta manera diseñar e implementar una estrategia que permita desarrollar la competencia; por medio del ejercicio de la lectura y de igual forma lograr un acercamiento a una experiencia que enriquezca el aprendizaje desde la construcción de los conocimientos.

Es muy importante su participación de una manera activa, ya que durante el ejercicio se realizarán unas preguntas que direccionarán la actividad que deberán responder desde su saber y luego se dará un debate para concertar ideas que se tengan ya sea en común o no entre los docentes participantes.

Muchas gracias por permitir que su experiencia enriquezca cada vez más el quehacer pedagógico a partir de la reflexión de nuestras propias prácticas. Los espero en el aula múltiple del Colegio San Carlos sala a las 8:00 am a 10:00 a.m.

Atentamente,

Diana Patricia Ribero Rodríguez

ANEXO F. Formato de entrevista semiestructurada a los docentes

	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FASE DIAGNÓSTICA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES		
EL CUENTO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS DEL GRADO TERCERO DE PRIMARIA DEL COLEGIO SAN CARLOS			
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:	¿Cuáles estrategias de lectura emplean los maestros para desarrollar el proceso de comprensión de lectura en los niños?		
PREGUNTAS	DESCRIPTORES	ANÁLISIS Y REFLEXIÓN	
1. Desde su práctica en el aula, ¿qué estrategias de enseñanza se debería emplear para desarrollar el interés por la lectura crítica en el grado tercero?			
2. ¿Qué acción específica ha desarrollado a favor de la lectura crítica y cuáles fueron sus resultados obtenidos?			
3. ¿Qué clase de textos sugiere usted podrían leer los niños para mejorar la lectura crítica?			
4. ¿Qué habilidades debe desarrollar un estudiante para considerarlo lector crítico?			
5. Desde su experiencia ¿qué ajustes considera se le deben realizar al plan de área para promover la lectura crítica?			

6. ¿Qué instrumentos desempeña y aplica en sus clases para contribuir al desarrollo de la lectura crítica?		
7. ¿Cómo evalúa y/o reflexiona los textos con los que interactúan los estudiantes?		
8. ¿Qué estrategias de aprendizaje se podrían implementar en los estudiantes para desarrollar mejores procesos lectores?		
9. ¿Cómo podría desde la literatura infantil especialmente el cuento generar procesos de lectura crítica?		
10. ¿Qué clases de cuento son más favorables fomentar la lectura crítica en los estudiantes?		

ANEXO G. Prueba diagnóstica

	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FASE DE DIAGNÓSTICO PRUEBA DE LECTURA ESTANDARIZADA	
EL CUENTO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS DEL GRADO TERCERO DE PRIMARIA DEL COLEGIO SAN CARLOS		
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:	¿En qué nivel de lectura se encuentran los estudiantes del grado tercero del colegio San Carlos?	
OBJETIVO:	Caracterizar el nivel de lectura que poseen los estudiantes de 3º grado, de la institución educativa Colegio San Carlos.	
RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 3 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO ¿JAGUAR O LEOPARDO? Los jaguares y los leopardos son tan parecidos que es difícil distinguirlos. Sin embargo, los jaguares son en general más grandes que los leopardos. Tienen cuerpo muscular robusto, cabeza ancha, piernas cortas y macizas, y grandes zarpas. Las manchas del jaguar forman anillos circulares con un punto en el centro. A estos patrones se les llama rosetas. Las manchas de los leopardos son más chicas y no tienen el punto central. Los jaguares son los terceros felinos del mundo, en tamaño. Sólo los leones y los tigres son más grandes que ellos. El jaguar macho pesa entre 120 y 200 libras (de 54 a 90 kg), mientras la hembra por lo común pesa entre 80 y 100 libras (de 36 a 45 kg). Su cuerpo puede llegar a medir más de 7 pies (2 metros) de la nariz a la cola. El leopardo es el miembro más pequeño de la familia de "grandes felinos": gatos que rugen y no ronronean. Los leopardos pueden pesar entre 65 y 180 libras (de 29 a 82 kg). Su longitud varía entre 5 y 7 pies (de 1,5 a 2 metros). En general, los machos son dos veces más grandes que las hembras. Tanto los jaguares como los leopardos tienen cachorros que parecen negros al nacer. En vez de la piel amarilla de los adultos, la de ellos es café negruzco, con manchas negras. El pelaje de manchas doradas de los jaguares y leopardos adultos les ayuda a confundirse con su entorno. Cuando brilla el sol a través de pastizales y hojas, produce un patrón moteado de oscuridad y luz, semejante al que se ve en el pelaje de los grandes felinos. Esto ayuda a los gatos a ocultarse, tanto de depredadores como de su presa. El leopardo y el jaguar tienen largos bigotes que les permiten sentir su camino mientras andan al acecho de la presa en la oscuridad. El blando acojinado de sus patas y la piel que tienen entre los dedos de los pies les ayudan a caminar con agilidad entre ramitas y hojas. Pueden recoger sus garras mortales dentro de bolsitas especiales de las patas, para conservarlas afiladas. La cola, tanto del jaguar como del leopardo, es larga y gruesa, y esto les ayuda a conservar el equilibrio cuando se abalanzan sobre la presa. Estas prácticas colas son blancas por abajo, y eso ayuda a los cachorros pequeños a seguir a su madre a través de la espesura de la maleza. Tomado de: Cole, Melisa (2002). Los jaguares y los leopardos. China: Thomson Gale. 1. El texto anterior tiene como propósito fundamental A. describir las diferencias y semejanzas entre el jaguar y el leopardo. B. definir los aspectos del hábitat natural de los felinos.		

- C. informar sobre el tiempo de apareamiento de los felinos.
- D. argumentar la razón por la cual se considera salvaje al leopardo.

2. Según el texto, los jaguares y los leopardos se pueden confundir con el entorno, gracias a su

- A. peso y tamaño.
- B. pelaje de manchas doradas.
- C. piel y su cola larga.
- D. cuerpo grande y robusto.

3. Según el texto, el jaguar y el leopardo se diferencian en

- A. el peso y tamaño de sus cuerpos.
- B. la extensión de sus bigotes.
- C. la longitud de sus colas.
- D. el color de sus cachorros.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 4 A 6 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO:
¿POR QUÉ BRILLAN LAS ESTRELLAS?

En una noche sin luna, podemos reconocer 2.500 estrellas a simple vista; con la ayuda de un telescopio, muchos millones. Excepto por los planetas de nuestro sistema solar como Venus y Saturno, todas estas estrellas son soles lejanos, es decir esferas gaseosas, en cuya superficie reinan temperaturas de muchos miles de grados Celsius y de hasta muchos millones de grados en su interior.

Algunas de ellas brillan diez mil veces más fuerte que nuestro Sol, otras tienen menos luz que nuestro astro central. Pero hay algo que todas las estrellas tienen en común: en lo profundo de su interior producen energía nuclear, principalmente a través de la transformación de hidrógeno en helio. Esta fuente casi inagotable de energía les da una vida muy larga: nuestro Sol vivirá 10.000 millones de años. La energía que se produce en el centro de una estrella se transporta hacia fuera y desde la superficie de la estrella se emite en forma de rayos UV, rayos X, radiaciones, luz, calor y ondas hertzianas.

Muchas estrellas mueren mediante violentas explosiones. De ellas quedan sólo pequeñas esferas de materia extremadamente densa, a las que se conoce como "enanas blancas", "estrellas de neutrones" y "hoyos negros". Nuestro Sol se convertirá algún día en una de esas enanas blancas.

Tomado de: ~~Überacker~~ Überacker, Erich. (2005). Física moderna. México. Altea.

4. El texto anterior se titula **¿POR QUÉ BRILLAN LAS ESTRELLAS?** porque

- A. informa acerca de la fuente energética y vital del Sol.
- B. describe por qué explota una estrella y sus consecuencias
- C. argumenta cómo y cuándo el Sol se convertirá en estrella.
- D. explica la razón del principio luminoso de estos astros

5. En la expresión "Esta fuente casi inagotable de energía les da una vida muy larga: nuestro Sol vivirá 10.000 millones de años", el uso de los dos puntos permite incluir una información que

- A. especifica el tiempo de vida del Sol.
- B. aclara de dónde proviene la energía del Sol.
- C. informa sobre los elementos de las estrellas.
- D. describe la producción de energía nuclear.

6. En el tercer párrafo, la frase "...De ellas quedan sólo pequeñas esferas..." la palabra subrayada remplaza a

- A. estrellas
- B. violentas explosiones.
- C. enanas pequeñas.
- D. radiaciones.

**RESPONDE LAS PREGUNTAS 7 Y 8 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO:
A ENREDAR LOS CUENTOS**

— Érase una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.
— ¡No, Roja!
— ¡Ah!, sí, Caperucita Roja. Su mamá la llamó y le dijo: "Escucha, Caperucita Verde..." — ¡Qué no, Roja!
— ¡Ah!, sí, Roja. "Ve a casa de tía Diomira a llevarle esta piel de patata".
— No: "Ve a casa de la abuelita a llevarle este pastel".
— Bien. La niña se fue al bosque y se encontró a una jirafa.
— ¡Qué lio! Se encontró al lobo, no a una jirafa.
— Y el lobo le preguntó: "¿Cuánto es seis por ocho?".
— ¡Qué va! El lobo le preguntó: "¿Adónde vas?".
— Tienes razón. Y Caperucita Negra respondió...
— ¡Era Caperucita Roja, Roja, ¡Roja!

— Sí, y respondió: "Voy al mercado a comprar salsa de tomate".
— ¡Qué va!: "Voy a casa de la abuelita, que está enferma, pero no recuerdo el camino". — Exacto. Y el caballo dijo...
— ¿Qué caballo? Era un lobo.
— Seguro. Y dijo: "Toma el tranvía número setenta y cinco, baja en la plaza de la Catedral, tuerce a la derecha, y encontrarás tres peldaños y una moneda en el suelo; deja los tres peldaños, recoge la moneda y cómprate un chicle".
— Tú no sabes explicar cuentos en absoluto, abuelo. Los enredas todos. Pero no importa, ¿me compras un chicle?
— Bueno: toma la moneda.
Y el abuelo siguió leyendo el periódico.
Tomado de: Rodari, Gianni. (2002). Cuentos por teléfono. Barcelona: Editorial Juventud.

7. Las rayas (—) en el texto se usan para diferenciar

- A. la voz del abuelo y la del narrador.
- B. la voz del abuelo y la de la jirafa.
- C. la voz de los personajes y la de Caperucita Roja.
- D. la voz de los personajes y la del narrador.

8. Los otros nombres que le da el abuelo a Caperucita Roja son:

- A. Caperucita Amarilla, Caperucita Verde y Caperucita Negra.
- B. tía Diomira, Caperucita Negra y Caperucita Verde.
- C. Caperucita Verde, Caperucita Rosada y Caperucita Negra.
- D. tía Diomira, Caperucita Amarilla y jirafa.

**RESPONDE LA PREGUNTA 9 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO
EL MAR COMO ESPACIO VITAL**

En el mar, al igual que en tierra firme, viven plantas y animales. Sin embargo, a pesar de que el espacio vital del mar es cien veces mayor que el de tierra firme, alberga escasamente una octava parte de las especies de animales y plantas que conocemos, alrededor de 250.000. Asimismo, los animales del mar tienen una estructura mucho más sencilla que los de tierra firme, y hay poca diferencia entre unos y otros. Algo similar ocurre con las plantas marinas. Las condiciones de vida en el mar son más uniformes y estables que las de tierra, donde reinan los contrastes en las condiciones del medio ambiente externo. Pensemos simplemente en los calores del trópico y los fríos del Ártico, en los quemantes desiertos, los infinitos pantanos y las selvas impenetrables. A esto sumémosle las variaciones de la temperatura, durante el día y cada estación del año. Los habitantes del mar no tienen que adaptarse a tales condiciones de su medio ambiente

Aun así, en el mar existen seres vivientes muy diferentes. Los más diminutos, las bacterias, son más pequeños que la milésima parte de un milímetro. Los más grandes, la ballena azul, pueden pesar hasta 150 toneladas. Por su parte, las plantas marinas más grandes, el alga gigante o alga ~~Kelp~~, puede medir hasta 50 metros de largo. El promedio de individuos pertenecientes a las especies de peces que viven en los mares también es enorme, cerca de 10.000 millones de animales.

Los científicos subdividen a los habitantes marinos en tres grandes grupos. El primero vive encima o directamente encima de la superficie del mar; se le denomina bentos y a él pertenecen plantas fijas en el suelo marino (algas y pasto marino), almejas, caracoles, cangrejos y lombrices. El segundo grupo, el necton, está compuesto por los animales del mar con mayor desarrollo. Entre ellos se cuentan los peces, moluscos (pulpos) y mamíferos marinos: ballenas y focas. Ellos mismos buscan su ubicación en el mar y son capaces de nadar contra las corrientes. El tercer grupo, el plancton (que en griego significa "errante") vive en mar abierto. A este grupo pertenecen animales diminutos y plantas que, por ser tan ligeros, viven suspendidos en el agua

Tomado de: Crummener, Rainer (2004). Oceanografía. México: Altea

9. El texto puede considerarse

- A. adecuado para informar sobre las especies que habitan en el mar.
- B. inadecuado para clasificar las especies que viven en el mar.
- C. adecuado para proteger a las especies que habitan en el mar.
- inadecuado para mostrar las diferencias entre los seres que viven en el mar

ANEXO H. Formato de la revisión documental

	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FASE DIAGNÓSTICA REVISIÓN DOCUMENTAL DEL PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA EN EL GRADO TERCERO	
EL CUENTO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE COMPRESION LECTORA EN LOS NIÑOS DEL GRADO TERCERO DE PRIMARIA DEL COLEGIO SAN CARLOS		
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:	¿Qué componentes integran el plan de área de lenguaje de manera que promuevan la comprensión de lectura en los estudiantes?	
OBJETIVO:	Describir los componentes que integran el plan de área de lenguaje que promuevan la comprensión de lectura en los estudiantes.	
LISTA DE CHEQUEO		
DESCRIPCIÓN GENERAL:		
ASPECTOS	Si	No
1. Intención formativa en competencias propuestas por los lineamientos curriculares: (Gramatical o sintáctica, textual, semiótica, pragmática o sociocultural, enciclopédica, literaria y poética)	X	
2. Factores, procesos y subprocesos desde los estándares: (Producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, ética de la comunicación)		
3. Niveles de lectura propuestas por el MEN: (Literal, inferencial, critico intertextual)		
4. Habilidades comunicativas: (hablar, leer, escribir, escuchar)		
5. Competencias de lectura crítica desde el MEN: (Identificar y entender los contenidos locales del texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido)		
6. Técnicas de lectura crítica desde Cassany: (Relacionadas con el autor, el género discursivo y las interpretaciones)		
7. Etapas para el desarrollo de las habilidades y procesos de comprensión desde David Cooper: (Etapa preparatoria, de enseñanza práctica y aplicación)		
8. Estrategias de lectura desde Frida Díaz: (Antes, durante y después de la lectura)		
9. Niveles de estructura de los textos: (Micro, macro y superestructura)		
10. Estrategias de aprendizaje: (Elaboración y organización) (10-11)		
11. Estrategias de enseñanza: (Preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales)		
12. Estrategias de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluaciones sumativas, etc...		
13. Niveles de análisis y producción textual desde lo intratextual, intertextual y extratextual.		
14. Considera recursos humanos, físicos y digitales.		
REFERENTES DE ANÁLISIS		
1. Competencias desde los lineamientos curriculares.		
2. Estándares básicos de calidad MEN		
3. Niveles de lectura desde el MEN		
4. Habilidades comunicativas.		

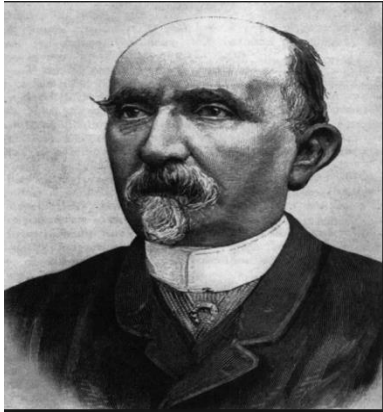
5.	Competencias de lectura crítica desde el MEN:
6.	Veintidós técnicas de Daniel Cassany.
7.	Etapas para el desarrollo de habilidades y procesos de comprensión.
8.	Estrategias de lectura.
9.	Niveles de estructura de los textos.
10.	Estrategias cognitivas.
11.	Estrategias de evaluación.
12.	Niveles de análisis y producción textual.
13.	Recursos para el proceso de formación.

ANEXO I. Talleres de la SD

	EL CUENTO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS DEL GRADO TERCERO DE PRIMARIA DEL COLEGIO SAN CARLOS	 
TALLER 1: “UN PASEO FASCINANTE CON PINOCHO”		
OBJETIVO:	Identificar las características del cuento, como texto narrativo que promueve la lectura.	
ETAPA DE INICIO	Observa las imágenes que hay en el salón, a partir de ellas responde las siguientes preguntas: 1. ¿Qué observas en el salón? 2. ¿Qué sabes de estos personajes? 3. ¿Cuál de estos personajes te agrada más? ¿por qué? 4. ¿Te gustaría leer sobre estos personajes?    A continuación, se les presenta a los niños a Blanca Nieves, la niña disfrazada de Blanca Nieves saluda a los niños y les muestra a los siete enanitos que están bordados en su vestido.	
ETAPA DE DESARROLLO	A continuación, los niños se organizan en grupos de trabajo, para ello vamos a ubicarnos con la mesa vecina de compañeros, cada uno tendrá un rol dentro del grupo, para desarrollar una actividad después que escuchemos el siguiente audio. <u>presentación del audio con el cuento Pinocho</u> https://www.youtube.com/watch?v=mW92qlr6FaI Escucha atentamente el siguiente audio de Pinocho y desarrolla la siguiente actividad.	

	1. Responde las siguientes preguntas relacionadas con el audio. a. ¿Cómo se llamaba el viejo carpintero? b. ¿Qué fabricaba para el hijo que siempre deseó? c. ¿Quién era Pepe? d. ¿Con qué se encontró Gepeto a la mañana siguiente? e. ¿Cómo describe a el zorro amigable según lo escuchado en el audio? f. ¿Cuál cree que era la razón que tenía el zorro para evitar que Pinocho fuera a la escuela? g. ¿Qué quiere decir hombre cruel y tramposo? h. ¿Qué quería expresar la canción del audio cuando dice: “En todas las vidas y en todos los cuentos hay días oscuros igual días buenos”. i. ¿Crees qué es correcta la actitud de Pinocho de no ir a la escuela? ¿Por qué? j. ¿Qué mensaje les das a los niños que no quieren estudiar? k. ¿Cómo te parece la actitud de Pinocho al final? A continuación conoceremos el autor de Pinocho con su biografía. • ¿Saben qué es una biografía? Carlo Lorenzini (Florencia, Gran Ducado de Toscana, 29 de noviembre de 1826— Florencia, Reino de Italia, 26 de octubre de 1890), más conocido como Carlo Collodi, o sólo Collodi, fue un periodista y escritor italiano, conocido especialmente por su novela Las aventuras de Pinocho. La historia real de Pinocho no es la que nos han contado o la que acabamos de escuchar. Pinocho cobra vida mientras el carpintero Geppetto (diminutivo de Giuseppe, abuelo Gepeto en la versión castellana) lo está tallando en su taller. La trama está llena de escenas algo fuertes para los niños como una parte donde dos estafadores, el zorro y el gato, intentaron por todos los medios quitarle al niño sus monedas de oro, hasta que al final lo atrapan y deciden ahorcarlo en una gran encina, ya que Pinocho se escondió las monedas en la boca. Las versiones posteriores han sido menos dramáticas.
--	--

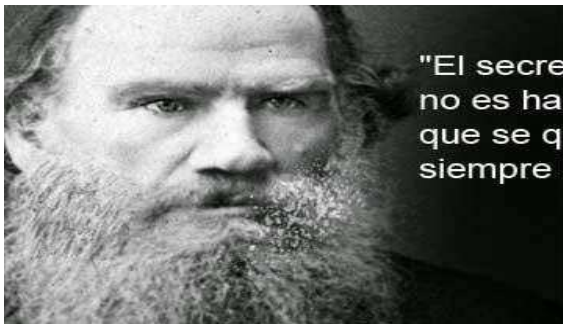


	
ETAPA DE CIERRE	A continuación, los grupos pasarán al frente y responderán las preguntas que se les entregaron. Plenaria exposición, para formar una red de ideas. ¿Qué clase de texto es el que leímos? a. Lírico b. Dramático c. Narrativo ¿Cuáles son las partes de esta narración? ¿Los hechos ocurridos son reales o ficticios? - Menciona tres narraciones que hayas leído. ¿Cuáles son los personajes más importantes del cuento de Pinocho? <pre> graph TD N([Narrativo]) --> A([Pinocho Gepeto Pepe Ada azul]) N --> B([Inicio Nudo Desenlace]) N --> C([Caperucita Los tres cerditos la sirenita]) N --> D([Los hechos son ficticios]) </pre> ¿Cómo se sintieron en la actividad? ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué debemos mejorar para la próxima actividad? ¿Qué dificultades tuve y cómo las puedo mejorar? ¿Cómo vio la actitud de sus compañeros frente a la actividad realizada?

	6. ¿Por qué crees que es importante leer?
Tiempo previsto: 3 horas.	Tiempo real:
RECURSOS: Plotter para la apertura, disfraz de Blanca Nieves, láminas de personajes de cuentos, fotocopias, equipo de audio.	
<u>Bibliografía:</u> <u>COOPER. J. David. Como mejorar la comprensión lectora. Ed. Visor. 2009. P.</u> <u>DÍAZ, Frida, HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. Editorial McGrawill-Hill. / Interamericana Editores S.A. 2002. P.</u> <u>http://aprende.colombiaaprende.edu</u> <u>https://www.youtube.com/watch?v=mW92qlr6Fal</u>	

Taller 10

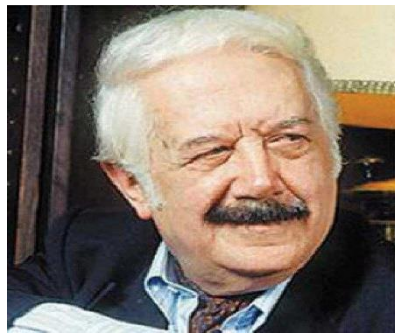
	EL CUENTO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS DEL GRADO TERCERO DE PRIMARIA DEL COLEGIO SAN CARLOS	
TALLER 10 LEER A TRAVÉS DE LAS IMÁGENES Y CUENTISTAS FAMOSOS, A TRAVÉS DE UNA ENCUESTA LITERARIO		
OBJETIVO:	- Reconocer los autores de los diferentes cuentos leídos y relacionar su biografía con el texto. - Realizar la lectura de imágenes realizando inferencias y emitiendo su opinión crítica. - Realizar un encuentro literario, organizado por la maestra y los estudiantes participantes, con el fin de evaluar la propuesta y hacer una jornada de lectura con toda la comunidad educativa.	

ETAPA DE INICIO	En el primer punto de la actividad pasarán algunos estudiantes con las algunas imágenes de autores de cuentos, para comentar con sus compañeros lo que recuerdan de cada uno de ellos, los autores escogidos con anterioridad por los mismos estudiantes fueron: León Tolstoi y su cuento “Aprendiendo a montar”, Los Hermanos Grimm con el cuento “El flautista de Hamelín” , Marco Denevi con el cuento “Cuento policial”, Ana María Matute con el cuento “El niño que no sabía jugar” y David Shannon con el cuento “¡No David!”, para ello se proyectará la imagen del autor y los niños darán a conocer una breve reseña del cuento y el autor.  "El secreto de la felicidad no es hacer siempre lo que se quiere sino querer siempre lo que se hace" León Tolstói
------------------------	--

Los **Hermanos Grimm** es el nombre usado para referirse a los escritores Jacob Grimm y Wilhelm Grimm. Fueron dos hermanos alemanes célebres, entre otras obras, por sus cuentos para niños.

Tenían otro hermano, Ludwig, que fue pintor y grabador.

Jacob Grimm y Wilhelm Grimm fueron profesores universitarios.

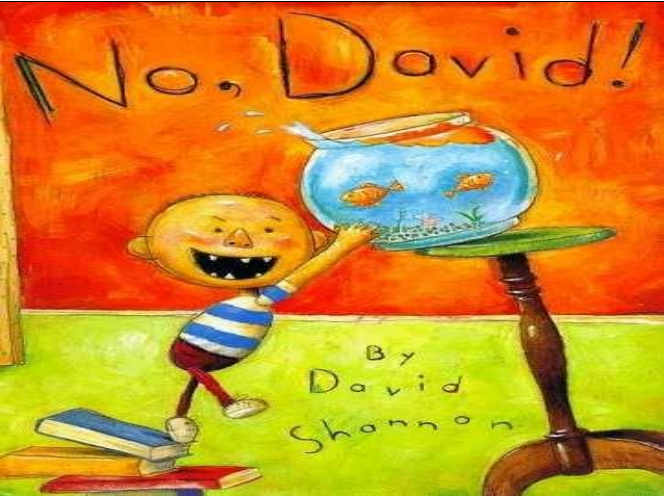


David Shannon



En el segundo punto de la actividad se les proyectará a los niños, el cuento por imágenes llamado: ¡No David! de David Shannon, este cuento también fue seleccionado por los niños con otro que teníamos pensado que se llama “El libro de los Cerdos” de **Anthony** Browne.

La maestra lanzará preguntas de cada imagen con el fin de centrar la concentración de los niños en la historia.

	 https://www.youtube.com/watch?v=9Wsod3IPIYY
ETAPA DE DESARROLLO	Para el tercer punto de la actividad tres niños se disfrazarán de los siguientes personajes, escogidos por ellos. Uno vendrá vestido de Carlo Collodi o Carlo Lorenzini, quien contará a los niños que él no pensó escribir para niños que en un inicio Pinocho era una novela y que el muere al final de la historia. Otro niño representará a Pinocho quien saludará a los niños, les dirá que no mientan, que sean obedientes para que les vaya bien y que gracias al autor que le dio un final feliz al cuento, él podía compartir en esa mañana con ellos. 

Y por último Esopo, quien contó algunos apartes de su vida.



Preguntas por grado

1. ¿Cuál de los personajes te agrado más?
2. ¿Qué les llamó más la atención de los personajes que observaron?
3. ¿Qué hemos aprendido hoy?
4. ¿Qué cuento te gustaría leer?

En el punto cuatro se les contarán a los niños que no siempre los autores escriben sobre príncipes, castillos y princesa, que hay diferentes tipos de cuentos y por medio de unas imágenes proyectadas ellos verán los diferentes tipos de cuentos, diferente temáticas etc.

También se les leerá el cuento: “Robert, el astronauta” de Eva María Rodríguez, donde los estudiantes de manera participativa irán respondiendo preguntas relacionadas con la lectura las cuales tenían los tres niveles de lectura.

También se les proyectará la imagen de la autora y se leerán apartes de su biografía.

ROBERT, EL ASTRONAUTA
EVA MARÍA RODRÍGUEZ

El astronauta Robert había diseñado una nave espacial unipersonal con la que podía viajar por el espacio de forma sencilla. Con su nave, el astronauta Robert podía acercarse a cualquier satélite y arreglarlo, o llevar provisiones o piezas urgentes a otros astronautas que trabajaban en alguna estación espacial.

Lo mejor de todo es que el astronauta Robert hacía todo esto de forma desinteresada, porque era muy muy rico y no necesitaba nada. Él se sentía

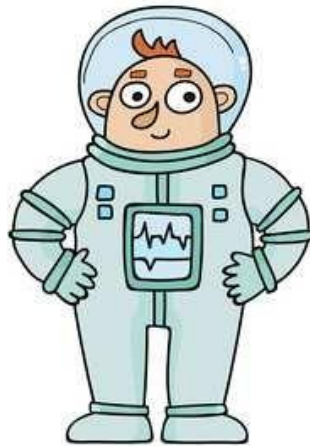
	recompensado simplemente con el agradecimiento de la gente y el saber qué hacía algo bueno para ayudar a los demás. Los gobiernos de los diferentes países estaban muy agradecidos y, siempre que estaba en la Tierra, invitaban al astronauta Robert a sus residencias oficiales y a las fiestas más importantes del mundo. Pero un día, el astronauta Robert perdió todo lo que tenía. Varios incendios arrasaron sus propiedades y todos sus negocios quebraron. Del susto, el astronauta Robert se quedó inmóvil, tanto que no pudo volver a mover las piernas más. Aunque no tenía dinero para pagarles, los mejores médicos del mundo revisaron el caso del astronauta Robert, más bien el ex astronauta, porque debido a su problema no podía viajar al espacio. Todos hicieron lo que estaba en sus manos, pero nadie consiguió que el astronauta Roberts volviera a mover las piernas. Un día, el presidente del país más poderoso del mundo fue a visitarlo al hospital donde le estaban atendiendo. El presidente encontró a Robert muy compungido. -¡Qué voy a hacer ahora! -dijo Robert-. Ya no soy útil a nadie. ¿Dónde voy a vivir? -Traigo una propuesta para ti -le dijo el presidente-. Me gustaría que enseñaras a los jóvenes, que les hablaras de tus experiencias, de tu visión del mundo, que los inspiraras con tus consejos. -¿Quién querrá oír las historias de un viejo fracasado? -dijo Robert. -No has fracasado, Robert, solo has tenido mala suerte -le dijo el presidente-. Si hubieras fracasado nadie habría intentado ayudarte ni yo estaría aquí diciéndote esto. Miles de personas han solicitado ya tu presencia. Todo el mundo quiere conocerte y oírte hablar. A Robert se le llenaron los ojos de lágrimas.
--	--

-Eres buena persona, astronauta Robert, y todo el mundo te quiere por todas las cosas buenas que has hecho de forma desinteresada-le dijo el presidente- . No te engañes, has triunfado.

Al día siguiente Robert concedió su primera entrevista en televisión. Cientos de miles de personas acudieron a sus conferencias durante las siguientes semanas.

Un día, sin darse cuenta, con un impulso, Robert se levantó de su silla de ruedas en medio de una conferencia. Tras dos minutos de silencio absoluto el público arrancó a aplaudir.

Pero Robert no volvió al espacio. Lo que sí hizo fue donar los planos de su prototipo de nave espacial a una fundación benéfica y formar a varios jóvenes para que hicieran lo mismo que hacía él. Al fin y al cabo, estaba consiguiendo su objetivo: hacer del mundo un lugar mejor. Definitivamente, el astronauta Robert había triunfado.



1. ¿Por qué “Robert el astronauta” es un cuento de ciencia ficción?
2. ¿Cuál cuento te gusto más el de las imágenes o el que acabaste de leer?
¿Por qué?
3. ¿Por qué el señor tiene ese traje?
4. ¿Para qué sirve ese traje?
5. ¿Qué fue lo que más les gusto del cuento?

	EVA MARÍA RODRÍGUEZ Nació en Madrid en 1974, apasionada de libros y la literatura desde los 12 años, le encantan los cuentos; tiene una página web donde se encuentran sus producciones literarias, actualmente dirige un periódico digital. 
ETAPA DE CIERRE	En el punto cinco se invitará a los niños a participar de la jornada de lectura: “Leo mi cuento favorito” que se realizará durante el descanso y en el transcurso de la jornada, para que quienes estén interesados se acerquen a leer o a preguntar sobre los autores de los cuentos y la lectura de los mismos; para esta actividad, los niños participantes del proyecto estarán ubicados en un patio, donde habrán unos encargados de exponer a quien pregunte la vida de los autores, y un stand donde aparecerán ubicados los cuentos según el tipo de cuento, de manera que el estudiante pueda suministrar al lector, el cuento de su agrado. Planteamiento de cuestionamientos: Los lectores invitados a la jornada se les preguntará cómo les pareció la actividad, qué aprendieron, les gustaría que se siguieran realizando esta clase de actividades, y que si les gustaría continuar haciendo parte de estos procesos con el fin de evaluar la jornada. Los estudiantes del grado tercero también evaluarán su participación en la propuesta y la actividad programada. Evaluación 1. ¿Quieres seguir participando de actividades como esta? 2. ¿Cómo se sintieron en la actividad? 3. ¿Qué aprendimos hoy? 4. ¿Qué debemos mejorar para la próxima actividad? 5. ¿Qué dificultades tuve y cómo las puedo mejorar? ¿Cómo vio la actitud de sus compañeros frente a la actividad realizada?

	6. ¿Por qué crees que es importante leer?
Tiempo previsto: 3 horas.	Tiempo real:
RECURSOS: láminas, fotocopias, colores, tablero, grafos, lápiz, lapiceros cuadernos.	
Bibliografía: COOPER. J. David. Como mejorar la comprensión lectora. Ed. Visor. 2009. P. DÍAZ, Frida, HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. Editorial McGrawill-Hill. / Interamericana Editores S.A. 2002. P. http://aprende.colombiaaprende.edu http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341024_recurso_1.pdf http://www.profesorenlinea.cl/tercycuart/3y4lecturasugerida.htm https://es.slideshare.net/joelmonicobarbosa/presentacion-tipos-de-cuentos http://www.latorredemediatarde.com/%C2%BFquien-fue-esopo/ https://www.youtube.com/watch?v=mW92qlr6FaI http://www.profesorenlinea.cl/tercycuart/3y4lecturasugerida.htm	

ANEXO J. Diario de campo

		EL CUENTO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS DEL GRADO TERCERO DE PRIMARIA DEL COLEGIO SAN CARLOS SESIÓN N°1					
FECHA	Octubre 16 de 2017	HORA	7:30 am	TIEMPO DEL TALLER:	Horas		
OBJETIVO DEL TALLER:		Identificar las características del cuento, como texto narrativo que promueve la lectura.					
REFERENTES DE OBSERVACIÓN:		- Da a conocer sus saberes previos sobre las características del cuento. - Hace predicciones sobre lo que pasará en la historia escuchada. - Participa activamente y en orden. - Expresa sus ideas de forma respetuosa. - Trabaja en forma responsable y en orden. - Reflexiona sobre su propio trabajo.					
REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN							
Al iniciar la clase la profesora, saluda a sus estudiantes y les da la bienvenida y ellos, de igual forma, responden a una sola voz. Luego se les pregunta que ven diferente en el salón de clase, (los niños sienten curiosidad por la cámara y miran mucho hacia ella). Varios niños levantan la mano al tiempo y empiezan por turnos a dar sus respuestas, referentes a lo que observan nuevo en el salón. Los niños empiezan a decir que hay imágenes de personajes de cuentos y hacen referencia a sus historias; otros dos niños comentan que hay mucho color en las imágenes. De esta manera se continuó avanzando con los interrogantes de que saben de estos personajes con el fin de activar sus saberes previos, motivándolos para lograr una participación más fluida por parte de ellos.							

Los niños dieron diversas respuestas a estas preguntas, algunas acertadas y otras no, pero se consiguió que participaran libre y espontáneamente. Además, en los interrogantes donde ellos debían argumentar su respuesta, algunos niños lo hicieron dando las razones por las cuales creían que los cuentos narraban fantasía porque en la vida real no había hadas, ni animales que hablarán como los humanos. Para continuar la actividad, la profesora trae una invita especial entra al salón de clase una niña disfrazada de caperucita roja y los siete enanitos eso causa a los niños curiosidad y risa. y algunos comentan entre sí sobre lo que ven. Luego quedan en silencio, esperando a ver que va a pasar ya que nunca habían visto esta niña que esta disfrazada. La invitada los saluda y les da a conocer quién es, luego se invita a los niños a escuchar el audio de Pinocho y en medio de la historia se hacen unas preguntas para que los estudiantes hagan predicciones, de lo que va a pasar en la historia y ayuden a ir construyéndola. Uno de los niños piensa en usar la varita que había dejado escondida la profesora, porque no la pensaba usar y propone que es una varita mágica, la cual puede llevar a Blanca Nieves Los niños van construyendo la historia a partir de lo que dice su compañero anterior, y otros solo repiten lo que ya se ha dicho.

Terminamos de escuchar el audio y la docente hace una reflexión y los niños aportan que no hay que decir la verdad y ser obedientes, sino que se debe hacer las cosas bien, para que nos vaya bien. Luego, se les pregunta si ellos habían escuchado una historia como la anterior y cuál era el nombre de ésta; varios niños dijeron que sí y agregaron el nombre de ellas, después se les preguntó si les había gustado la historia y respondieron que sí y el por qué. Se les hizo otra pregunta para que ellos evaluaran la actitud de la mamá al no querer escuchar a la mariposa y las consecuencias que esto traía a lo que respondieron, en general, que estaba mal porque no los escuchaban, pero E12 dijo “los padres están irrespetando a sus hijos” y E16 respondió “cuando hablamos ellos deben escucharnos y cuando ellos hablen nosotros también los escuchemos”. En el caso de E13 dice: “los papas cuando están muy enojados no nos escuchan porque no llegamos a la misma hora o por cualquier cosa”. E14 dice: “ellos no se enteran de nuestras cosas, de lo que nos pasó” (Algunos niños estaban inquietos y se les pidió que pusieran atención a lo que sus compañeros decían). Se les dieron las indicaciones de la elaboración de una mariposa y se les explica que al terminarla algunos niños pasarán al frente a contar una historia que van a crear con ella. (Se recuerda el respeto a los compañeros y escuchar lo que ellos van a contar).

Algunos niños pasan y narran su cuento favorito, luego se les entregó unas preguntas relacionadas con la lectura con el fin de armar una red de ideas en el tablero, esta actividad se realizó en grupos de trabajo cooperativo.

Para finalizar la actividad, se evalúa por medio de las siguientes preguntas: ¿Cómo te sentiste? A esta, los niños que respondieron dijeron que bien, felices porque habían hecho varias actividades y aprendieron muchas cosas y otros tristes porque los niños hacían ruido, jugaban y no ponían atención. Otro punto fue que evaluarán su participación y la de uno de sus compañeros si habían estado activos mientras se escuchaba el audio de Pinochos. Todos respondieron que habían estado activos, pero al compañero que escogieron fueron a los que no habían estado atentos y que se habían distraído jugando. Finalmente, se realizó la red de ideas en el tablero y Es 5 E10 dijo: que el cuento es una narración corta. Es15, además, recomendó decir siempre la verdad y obedecer a los papás y la profesora. La maestra les dio las gracias a los niños por su participación.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

La implementación de estrategias preinstruccionales permitió que los niños se motivarán y se les informó la forma en que ellos iban a empezar a trabajar, la manera de adquirir los conocimientos, las normas que se iba a tener en cuenta como pedir la palabra hacer silencio cuando alguien esté hablando, el trabajo cooperativo, los roles todos esto con el fin de hacer de la actividad un momento agradable para todos. Los niños participaron y se notó interés por dar a conocer sus saberes previos, lo cual fue muy grato, ya que permitió que la actividad se desarrollara de manera amena. Aunque no todas las respuestas dadas por los niños fueron correctas, esto les creó expectativa y curiosidad sobre el personaje invitado y sobre las imágenes que observaron como decoración del salón, recordaron sus personajes favoritos, el cuento que más les gusta teniendo en cuenta los personajes que hay en el salón.

Los niños expresaron sus propias opiniones e ideas, con respecto a las diferentes situaciones e i interrogantes que se realizaron. Al principio todos querían hablar y aunque levantaban la mano para pedir el turno al no cedérseles de una vez, ellos empezaban a dar sus respuestas sin indicárseles o las comentaban con sus compañeros de al lado, ante lo cual se les recordó en varias ocasiones las normas que se habían acordado antes de iniciar la actividad entre ellas la de escucharnos unos a otros y respetar la opinión del compañero. Durante el audio de Pinocho los niños, en su mayoría, mostraron creatividad al dar sus aportes para ayudar a continuar la historia, algunos seguían la secuencia de lo que el anterior habían escuchado, añadiendo un poco más; mientras que otros solo repetían lo dicho por sus compañeros, reflejando esto que falta trabajar más en el desarrollo de su imaginación para que se les facilite este aspecto.

Al permitírseles evaluar su propia participación y la de sus compañeros los niños dieron sus apreciaciones argumentando su respuesta de por qué les había gustado la actividad.

Algunos niños se distraen con facilidad, pero es sorprendente como uno, que durante toda la clase jugó y no se estuvo quieto, respondió a las preguntas que se le hicieron y aunque a veces no es correcto lo que responde, siempre tiene como hacerlo.

Dentro de las actividades realizadas se observó que los niños analizan las preguntas que se le hacen y sus respuestas son bastante acertadas, mientras otros solo replican lo que escuchan de sus compañeros o contestan otras cosas que, a veces, no tienen que ver con lo que se les preguntó, dejando ver como algunos niños tienen una mala comprensión y esto afecta que el niño pueda llegar a tener un pensamiento crítico frente a las situaciones que se le presentan.

Teniendo en cuenta que en palabras de J David Cooper “La comprensión es el proceso mediante el cual se elabora significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto”. En este caso particular con el cuento escuchado.

Los niños son capaces de dar a conocer sus propias experiencias, relacionando lo que escucharon en el audio y lo llevan a su propio contexto familiar ya que algunos de ellos, al evaluarse la actitud de Pinocho, respondían con ejemplos de situaciones que ellos mismos viven en sus casas.

Se consiguió el propósito de la clase ya que los estudiantes imaginaron tanto lo que iba sucediendo en la historia escuchada, junto con la maestra, así como que ellos mismos inventaron una historia a partir del audio escuchado.

La mayoría de los niños estuvo motivada y participaron en forma muy activa; además, quedaron contentos y con la ilusión de continuar con el proyecto.

ANEXO K. Análisis de la SD

Sesión 1. Un paseo fascinante con Pinocho

Estrategia	Activación de conocimientos previos
	Trabajo cooperativo
	Preguntas insertadas
Categoría	Rol del docente
	Desarrollo de la información previa
Propósito	Generar un diálogo de información previa
DESCRIPTORES	
La investigadora saludó a los estudiantes, les dio a conocer que inicia el proyecto sobre el cual con anterioridad se les había hecho la invitación, por medio de una carta. Luego preguntó a sus alumnos que observaban en el salón de clase, puesto que antes de iniciar, ella decoró el salón con personajes de los cuentos: Caperucita Roja, Cenicienta, Los Tres Cerditos y Pinocho. (Rol del docente/ motivación) Los niños empezaron a participar de manera desordenada por tanto la profesora intervino y les recordó la primera norma que es opinar en orden y levantar la mano. (presaberes) E12: “Pinochito era una marioneta, pero que un día vino un hada y lo convirtió en un niño de verdad”	

E8: “Blanca nieves es un cuento donde ella se encuentra con siete enanitos, es amable con los animales”

E17: “Caperucita Roja, que un día la mamá la mandó al bosque, perdón por un camino y ella cogió el camino equivocado, para que fuera donde la abuelita a llevarle la comida”

E2: “Cenicienta era una empleada de su madrastra y de sus hermanas, pero que un día fue a un baile y un príncipe se enamoró de Cenicienta y un hada la ayudó”

E20: “Los Tres Cerditos que el primer cerdito hizo una casa de tabla, el segundo cerdito hizo una casa de ladrillo y el tercero hizo una casa de paja”

Docente: ¿Que más observan diferente en el salón que no había antes?

Estudiantes: “hay varios personajes de cuentos”

(la profesora les dijo a los niños que escribiría en el tablero, la ideas más importantes de lo que ellos iban opinando; la primera idea es personajes de cuentos)

E11: “un tablero decorado con papel rojo donde se observan algunas instrucciones que contienen normas de comportamiento”

E4: “unos carteles relacionados con valor de la amistad y que les recuerda la obra de teatro representada en días anteriores llamada *amor y amistad*”

Docente: ¿Porque encontramos el valor de la amistad?

E13: “porque a través de la amistad podemos hacer amigos y ayudar a los demás”

Docente: ¿Será que los cuentos nos ayudan a hacer amigos?

Estudiantes: “sí”

(La profesora les presentó un personaje muy especial, era E1 disfrazada de uno de los personajes)

E1: “me llamo Blanca Nieves y aquí en mi vestido traigo los siete enanitos”

Docente: les presento a Blanca Nieves con sus amiguitos los siete enanitos; ¿Está contenta de estar con los niños en este lugar?

E1: “sí”

Docente: ¿Qué más podemos decir de las imágenes que están en el salón?

(copia en el tablero historias leídas)

La profesora con anterioridad organizó los niños en grupos de trabajo y les dijo a los equipos que pensarán en el cuento de esas imágenes que más les gustó, esa decisión la tomaron en voz baja en su grupo. (trabajo cooperativo)

Equipo uno:

E12: “nos gusta el cuento de los tres cerditos por la historia que narra”

Equipo dos:

E14: “Pinocho, porque enseña que deben decir la verdad”

Equipo tres:

E6: “Los Tres Cerditos en la parte donde el lobo sopla la casa de paja y esta se cae, luego la de palitos y también se cae y luego sopla y sopla la de ladrillos y el lobo se fatiga y no logra derribarla”

Equipo cuatro:

E11: “la Cenicienta porque ella pasó de ser la sirvienta a ser una princesa”

Equipo cinco:

E8: “Blanca Nieves porque debemos ayudar y ser amables con los animales, que no debemos confiar en cualquier persona que se encuentren”

Docente: piensen en otros cuentos que hayan leído, diferentes a las imágenes que están en el salón.

Estudiantes: “La Sirenita, La bella y la bestia”

Luego la docente les entregó el taller a indicando que se hacen en grupos de dos y así fortalecer el trabajo en equipo.

Docente: cada uno cumplirá un rol, un relojero dinamizador, relojero y secretario, el preguntón), el relojero es el encargado de controlar los tiempos que se van a trabajar; el dinamizador anima al equipo para que realice las actividades, el preguntón es el encargado de realizar las preguntas de lo que no entienda su grupo, el secretario es el encargado de llevar el material

Docente: el trabajo en equipo consiste en escuchar el audio del cuento y luego responder los interrogantes.

(preguntas insertadas)

- ¿Qué mensaje les da a los niños que no quieren ir a estudiar?

Equipo 1

Dinamizador: “es importante ir a estudiar para ser alguien en la vida”

Equipo 4

Dinamizador: “es importante obedecer a los padres e ir a estudiar”

Equipo 5

Dinamizador: “es importante esforzarse por hacer las cosas bien e ir a estudiar”

- ¿Qué opinas de la historia y qué te gustaría poner en práctica en tu vida?

Equipo 4

Dinamizador: “es importante decir siempre la verdad”

E6: “estudiar y portarnos mejor”

- ¿Cuál era la razón que tenía el zorro que Pinocho no fuera a la escuela?

Dinamizador: “que el zorro llevó a Pinocho al circo para que no fuera a estudiar”

E14: “para que el señor del circo lo encerrara”

E6: “se lo quería llevar para ganar dinero porque lo iba a vender porque era una marioneta que hablaba”

E4: “para encerrarlo en una jaula y volverlo su marioneta”

- ¿Qué quiere decir hombre cruel y tramposo?

Equipo 4

Dinamizador: “que era un hombre sin sentimientos, malo que solo buscaba engañar a los demás y engañarlos”

Equipo 2

Dinamizador: “que era cuando juegan sucio y hacían trampa”

Equipo 1

Dinamizador: “que era un hombre cruel, que no tenía piedad con nadie”

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

En la actualidad, se postula la revalorización de la función del docente, como mediador del conocimiento, establece además que haga parte fundamental del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este aspecto cabe resaltar las palabras de Frida Díaz “no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador...”; esto permitió comprender las acciones del docente investigador frente a los estudiantes objeto de intervención. Además de la

capacidad creativa para plasmar un ambiente favorable a la imaginación usando como pretexto los cuentos tradicionales infantiles de los Hermanos Grimm.

Las estrategias de motivación tal como lo dice Frida Díaz “es una especie de interruptor que se enciende al inicio de la actividad de aprendizaje”; esto con respecto al uso de imágenes de los personajes de cuentos infantiles como Caperucita Roja, Pinocho, Los tres cerditos, Cenicienta, entre otros. Luego la estudiante E1 se disfrazó de Blanca Nieves con el propósito de atraer la atención e interés de los compañeros. Sin embargo, es importante aclarar que la motivación se mantuvo durante el desarrollo y cierre de la sesión.

Para Cooper, “La información previa de una persona influye directamente sobre cualquier faceta de su habilidad comprensiva”; es decir, que entre más saberes previos tenga el estudiante, mayor será la comprensión que tenga de un texto. Por esta razón, la investigadora usó algunos interrogantes iniciales sobre los personajes de cuentos, allí los alumnos transfirieron a la memoria la información requerida en la que se van a apoyar progresivamente. Este ejercicio señala la importancia de favorecer el desarrollo de la información previa como punto de partida antes de leer un texto determinado; de igual forma cuando E8 dice que *“Blanca Nieves porque debemos ayudar y ser amables con los animales, que no debemos confiar en cualquier persona que se encuentren”*; deja entrever que los estudiantes mencionan experiencias relacionadas con los conceptos a elaborar.

Según Frida Díaz, “los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, cuando trabajan en grupos cooperativos”; asumiendo esta idea se pudo comprobar la participación e interdependencia positiva, ya que los niños establecieron vínculos afectivos, favoreciendo el ambiente escolar. Una

vez más se tuvo en cuenta la importancia del papel del docente como mediador del aprendizaje, ya que condujo a los estudiantes a una discusión abierta promoviendo el intercambio comunicativo de experiencias.

Con el acompañamiento de las preguntas insertadas a lo largo de la actividad se pudo mantener la atención, el interés y el nivel de activación del estudiante durante el proceso, además permitió generar experiencias significativas al comparar las conductas de Pinocho con las propias, retomando conciencia sobre lo bueno y lo malo. De igual manera se debe tener en cuenta que las preguntas deben ser apropiadas porque como dice Cooper “las preguntas exigen que el lector centre su atención en el texto globalmente considerado y se apoye en su experiencia previa”; es decir, que estas se enfoquen al propósito de la lectura y le resulten de utilidad en la comprensión del texto, además los interrogantes se discutieron para mayor efectividad.

Sesión 2. Sumérgete en el maravilloso mundo de los cuentos

Estrategia	Lectura guiada
	Ilustraciones
	Preguntas insertadas o intercaladas
	Trabajo colaborativo
Categoría	Reconocimiento de textos
	Ideología del autor

Propósito	Identificar la estructura y características del texto narrativo a partir de la lectura de cuentos infantiles.
DESCRIPTORES	
Para esta actividad la maestra pidió a los estudiantes que trajeran un cojín, con el fin de empezar la actividad cómodos, en piso hay un tapete grande la idea es que los niños lean cómodamente.	
Docente: el propósito del proyecto es afianzar más sus capacidades de lectura. ¿Cuál fue el tema de la actividad anterior?	
E8: “los cuentos y algunos los escribieron los hermanos Grimm”	
E12: “se hizo trabajo cooperativo, escuchamos el cuento de Pinocho”	
E10: “vimos y analizamos las imágenes de cuentos que había en el salón.”	
Docente: ¿Quién se acuerda qué es el cuento?	
E17: “es una historia que uno crea, que es fantástica, o puede ser de otra clase”	
E12: “es una narración”	

Docente: “el cuento es una narración de hechos reales o imaginarios”

Estudiantes: “son hechos fantásticos, ficticios o imaginarios”

A continuación, juegan al tingo- tango y responden las preguntas: (juegos didácticos)

Docente: ¿A qué género pertenece el cuento?

E5: “al género narrativo”

Docente: ¿Cuál fue el cuento que escuchamos la clase anterior?

E15: “Pinocho”

Docente: ¿Cuáles fueron los personajes del cuento?

E17 y E2: “Pinocho, Guepeto, Pepe grillo, el hada azul, ballena”

Docente: ¿Qué narraciones o cuentos ha leído?

E17: “la bella y la bestia, cenicienta, blanca nieves, caperucita roja”

Docente: ¿Los hechos ocurridos en pinocho son reales o ficticios?

E6: “son ficticios.

Docente: observe la imagen que está en el tablero E7:

“un caballo que va por el prado en la tarde”

Docente: ¿Para dónde cree que va el caballo? (predicciones)

E15: “hacia abajo”

Docente: ¿Qué para donde irá con tanta carrera?

E20: “el caballo está corriendo, porque va a comer pasto”

E11: “va corriendo rápido, que va para una casa porque se ve un camino”

E2: “va para un potrero y que se sabe que va corriendo por la forma que tiene sus patas en la imagen, como dobladas”

E13: “va corriendo porque hay alguien que lo va a matar”

E19: “lleva la cola peluda, azulada”

E12: “¿Qué hace el viento con la cola?”

E19: “la está doblando, que el aire la mueve que esto se observa por la forma como se encuentra”

Docente: E12 ¿Qué sabe de los caballos?

E12: “les gusta correr, lo he visto en cabalgatas, en fincas y que sirven para trabajar, los caballos son machos, mamíferos y existen hace mucho tiempo”

E17: “fueron usados en las guerras, los españoles los trajeron a América porque los indios no sabían para que servían”

Docente: los historiadores dicen que hay registro de estos animales por primera vez en Grecia, cuando llegaron los españoles los indígenas empezaron a cambiar sus pertenencias, por caballos debido a la gran utilidad que estos prestaban en el transporte.

E8: “en el programa la Pola, ella cabalgaba un caballo café” (intertextualidad)

Docente: ¿Qué sentimiento le produce al ver el caballo?

E20: “montarlo”

Estudiantes: “montarlo para carrera, soltarlo, acariciarlo y que sea libre”

E20: “me produce admiración, elegancia, cuidarlo, fuerte, veloz, brioso, los caballos son vegetarianos o herbívoros”

Docente: ¿E2 ha leído alguna vez una historia donde haya un caballo?

E2: “nunca”

E8: “en la cenicienta, Blanca Nieves es amiga de todos los animales, el hombre sin cabeza, que es la historia de un hombre sin cabeza que anda en un caballo”

Docente: ¿Qué color de caballo le gustaría tener?

E14: “blanco”

(los estudiantes dicen diferentes colores cafés, negro, café con blanco,)

E13: “yo quiero uno con cinco patas y que en la cola lleve una puya”

E4: “yo quiero uno rosado con morado”

Luego la profesora les muestra una ilustración en la que aparece un hombre y les pregunta la edad del personaje.
(ilustraciones e imágenes)

Estudiantes: “tiene 98 años, 120, 68...”

Docente: por lo que se observa en la imagen este es un hombre mayor, viejo, este personaje se llama León Tolstoi, él escribió esta frase, que va a leer E12.

E12: “El secreto de la felicidad no es hacer siempre lo que se quiere si no querer lo que uno hace”

Docente: la felicidad no siempre es hacer lo que queramos, sino querer lo que se hace; por ejemplo, ustedes en este momento están estudiando, pero si no quieren lo que hacen se aburren, porque no quieren aprender, eso dijo León Tolstoi, más adelante vamos a saber el porqué de estas imágenes.

Docente: ¿A qué creen que se dedica el personaje? (predicciones)

E10: “a crear frases”

E13: “vende frutas” E3:

“escribe cuentos” E6:

“es un autor”

E16: “es un poeta, inventa poemas”

E14: “inventa mitos”

Docente: ¿Cuál es la diferencia entre un cuento y un mito?

E15: “un cuento es basado en hechos fantásticos mientras que el mito está basado en hechos reales que se vuelven ficticios”

Docente: el mito es una historia fabulosa de tradición oral, que explica por medio de una narración, las acciones de seres que encarnan de forma simbólica, hechos de la naturaleza.

Docente: ¿Han visto este personaje antes?

E9: “no”

Docente: ¿Les gustaría saber de él y por qué?

E17: “si porque debe ser alguien interesante”

E9: “nos puede enseñar muchas cosas por medio de sus frases”

E8: “porque escribe con sentimiento a través de sus frases”

Docente: vamos a leer mentalmente el cuento “Aprender a montar” de León Tolstoi. A medida que leen ir subrayando los aspectos relevantes que allí encuentren, las ideas relevantes son aquellas frases o palabras que encuentro en la lectura y me parecen importantes. (identificación de la información relevante en el texto)

(los alumnos están cómodos en el salón de clase leyendo el cuento mentalmente, luego la profesora realiza la lectura guiada)

Docente: ahora se reúnen por equipos para hacer la actividad, pueden organizarse como estuvieron el día anterior o con los compañeros que estén cerca. Identificar al grupo con un nombre. (trabajo colaborativo)

(Se reparten las hojas con nombres de los equipos así: el número uno de los vencedores, el dos las águilas, el tres los guepardos, los cuatro los ganadores, el quinto los fantásticos)

Equipo 1 Los vencedores

E4: ¿Qué hemos aprendido del cuento que acabamos de leer? “Del cuento que acabamos de leer aprendimos que hay que ser valientes y si nos caemos debemos aprendernos a levantar, enfrentar los miedos. En el caso del cuento el niño enfrentó el miedo que le causaba el tener que montar a caballo”

E4: ¿Cómo les pareció el cuento? “que el autor León Tolstoi les enseñó por medio del cuento que es importante vencer los miedos, además el autor nos cuenta su experiencia del miedo que sintió cuando aprendió a montar a caballo y como logró vencer ese temor”

E4: nos correspondió escribir otro final para el cuento y respondieron: Al final el autor León Tolstoi luchó y luchó para vencer los miedos de montar a caballo y logró ser un experto y participó en varios torneos de equitación”

Equipo 2 Las águilas

E9: ¿Qué anuncio el padre una mañana? “el padre anunció en la mañana fue que los mayores ya estaban en edad de aprender a montar a caballo; esto quiere decir que los hijos del padre debían tener una edad para montar a caballo, que tenían que ser grandes”

E9: ¿Según la lectura cual crees qué es el significado de picadero? “según la lectura picadero era el lugar donde los jinetes aprendían a montar a caballo”

E9: ¿Por qué crees que el niño sentía miedo al llegar al picadero? “el niño sentía miedo de llegar al picadero porque el niño sentía miedo de caerse y llorar; además porque temía que no lo logrará y que todos se burlarán de él, también el lugar inspiraba miedo porque era oscuro, olía a caballo, era como si este entrenamiento lo realizarán en la madrugada”

Equipo 3 Los Guepardos

E11: ¿Cómo les pareció el cuento Aprendiendo a montar y qué sintieron cuando lo leyeron? “muy bonito porque nos enseñó a no rendirnos cuando nos caemos, a vencer los miedos, a no darnos por vencidos, a luchar para lograr las cosas, a ser valientes”

E11: ¿Cuál es la estructura del cuento? “inicio, nudo y desenlace”

Equipo 4 Las ganadoras

E10: ¿Qué hubieras hecho si te encontraras en la situación del niño, que se hacia el valiente, pero en realidad tenía mucho miedo? “si fueran el niño no mirarían el piso para no sentir la sensación de caerse; mirar siempre hacia adelante”

E10: ¿Cuál fue la actitud del niño cuando se cayó del caballo? “La actitud del niño cuando se cayó del caballo fue de temor, vergüenza, a punto de llorar, pero decidió no llorar, llenarse de coraje, fuerza, valor y volverse a montar en el caballo y debido a esta actitud nunca más volvió a sentir miedo. También porque le habían dicho que no podía llorar si se caían del caballo”

E10: ¿Qué diferencia hay entre el cuento de pinocho y el de aprendiendo a montar? “que los animales, los personajes son diferentes”

Docente: la diferencia es que uno obedeció a su padre y el otro no, los valores que enseña el cuento que el de Pinocho era el valor de la obediencia y en este es el valor la fortaleza de no darnos por vencidos, de luchar por lo que queremos lograr.

E9: “Pinocho es un cuento fantástico, y el cuento Aprendiendo a montar tiene hechos reales o fantásticos”

Docente: podría decirse que es un cuento realista.

Estudiantes: “el personaje principal es un niño que quería hacer lo mismo que hacían sus hermanos grandes; se concluye que en el cuento hay hechos reales y fantásticos”

Equipo 5 Los fantásticos

E6: explicar la frase “*El secreto de la felicidad no es hacer siempre lo que se quiere si no querer lo que uno hace*”; “el autor dice que debemos respetar lo que hacemos, que no siempre lo que queremos nos conviene, que debemos cogerle amor a cada cosa que hagamos”

E6: ¿Qué día lo llevaron a los niños al picadero y quién los acompañó? “a los niños los llevaron al picadero un miércoles y los acompañó su padre”

E6: ¿Quién crees que era Chervonchick? ¿Por qué? “Chervonchick era un caballo, porque así se llamaba el animal sobre el cual el niño montó”

Continúan desarrollando la actividad, siguen con la biografía del autor León Tolstoi, La profesora les enseña a los niños la imagen del autor que ya se encuentra expuesta en el tablero de autores, a continuación, la profesora los invita a leer la biografía del autor mentalmente. (Retrata al autor)

Docente: (lee en voz alta) León Tolstoi vivió hace más de 200 años, lo cual indica que el cuento se escribió hace 160 años aproximadamente, escrito ruso o sea que su país de origen era Rusia (continúan los estudiantes y realizan la retroalimentación del texto biográfico)

E15: “al autor le gustaba la literatura o sea escribir cuentos, novelas, leer mucho”

E7: “quedó huérfano muy pequeño de mamá a los dos años y que el papá murió cuando el niño tenía nueve años, por eso el protagonista del cuento leído era León Tolstoi, porque en ninguna parte dice que el niño tuviera mamá”

Estudiantes: “se quedó muy pequeño sin sus padres, razón por la cual no disfrutó de una familia”

E9: “el autor no fue buen estudiante pero que gracias al apoyo de sus tías y familiares el autor logra terminar sus estudios”

Estudiantes: “este cuento basado en apartes de su vida, porque el niño del cuento tenía dinero, porque un curso para aprender a montar a caballo era costoso y el autor también era rico, que en el cuento no se menciona la mamá solo el papá, lo que significa que cuando él aprendió a montar ya había muerto su madre, les llamó la atención de la biografía que el autor fue fuerte y valiente para salir adelante a pesar de la ausencia de sus padres, les pareció importante que el autor hubiera fundado una universidad para las personas pobres”

Docente: ¿Qué es una biografía?

Estudiantes: “es algo que nos describe o describe un personaje, que cuenta la historia de alguien, está basada en la vida de alguien y además les pregunta los datos más importantes a los que ellos responde que los nombres, el nombre de los papás, las fechas en que nació y murió sus obras y que hacía.”

La docente explica la diferencia entre los cuentos fantásticos como el de Pinocho y realista el de Aprendiendo a montar, que es una biografía, los autores de los cuentos leídos, les recuerda qué es el cuento, cómo está estructurado el cuento, qué cuentos hemos leído hasta el momento. (el texto narrativo)

Docente: ¿Por qué es importante saber quién escribió un cuento?

E7: “porque hay que valorar el trabajo de la persona que los escribió, detrás de un gran cuento hay alguien que lo escribió,”

Docente: ¿Por qué es importante leer?

E16: “porque leyendo aprende”

Docente: ¿Qué aprendimos hoy?

E9: “aprendimos la importancia de leer la biografía del autor, porque ella nos ubica en el cuento, la biografía es un texto narrativo que cuenta la vida de un personaje, describe la vida del personaje, la biografía se diferencia del cuento porque la biografía narra hechos reales”

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

En esta sesión se resalta en palabras de Frida Díaz “El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo”; la investigadora recurrió a juegos didácticos como el *tingo tango* para despertar el interés y las expectativas de sus estudiantes y guiar de manera pertinente la habilidad de pensar y actuar frente a situaciones de aprendizaje. A partir de este juego se generó un ambiente de aula favorable al manejo de expectativas, metas y habilidades de autorregulación del conocimiento.

Según Kenneth Goodman para que exista un desarrollo de la estructura cognitiva a partir de los esquemas previos, los lectores han de desarrollar algunas habilidades como el Muestreo y las Predicciones; tal fue el caso con las preguntas iniciales para evocar temas anteriores y dadas en el juego de *tingo tango*; donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de elaborar predicciones acerca del personaje y de esta manera interiorizar en el mundo del autor.

Además, el uso de las imágenes o ilustraciones para Cooper “son una forma concreta de desarrollar información previa incluso en los casos en que los alumnos disponen de información limitada o nula sobre el tema”. La imagen de León Tolstoi sirvió como pretexto para activar los presaberes con respecto a la biografía del personaje, y como base de discusión sobre el mismo; otra utilidad fue la de relacionarlo con la frase que analizaron los estudiantes: “*El secreto de la felicidad no es hacer siempre lo que se quiere si no querer lo que uno hace*”.

En cuanto al proceso de comprensión, es indiscutible la enseñanza de habilidades y el manejo de claves específicas que le permitan al estudiante por su propia cuenta entender el texto. Con el propósito de identificar la información relevante, la investigadora pidió subrayar las ideas más destacadas, esta estrategia sirvió para orientar a los estudiantes sobre los aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje; Frida Díaz llama a esta estrategia *Señalizaciones*, que consiste en señalar las “claves o avisos” de manera tal que el aprendiz reconozca lo qué es importante y lo qué no.

Cabe destacar, otra técnica de David Cooper usada por la investigadora (LLG), “El propósito fundamental de la lectura guiada consiste en brindar a los alumnos sendas oportunidades para aplicar las habilidades o los procesos de comprensión que les fueron enseñados”; durante esta sesión la docente leyó junto con los niños el cuento “Aprender a montar” de León Tolstoi. A medida que fluía la lectura ella aplicó la técnica de preguntas insertadas y así captar la atención del alumno, y a su vez observar si consiguieron aplicar las habilidades y procesos de comprensión del texto.

En cuanto al trabajo colaborativo Frida Díaz afirma que “cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas”, cuando los estudiantes objeto de intervención conformaron los grupos y empezaron a trabajar unidos para responder los interrogantes, compartieron no solo responsabilidades sino también compromisos; y de esta manera maximizar el aprendizaje. A su vez, identificar al equipo con un nombre, les permitió establecer un sentido de pertenencia y autonomía que implica una reflexión compartida entre la docente y los equipos de trabajo. Sin embargo, en las actividades conjuntas se pueden presentar controversias y diferencias en los puntos de vista; razón por la cual el docente debió actuar de manera oportuna para así evitar discrepancias negativas que afecten el enfoque del grupo.

Por tal motivo, la docente investigadora durante el transcurso de la actividad conjunta tuvo que intervenir para aclarar dudas y fomentar el respeto a la opinión del otro.

Explorar el mundo del autor, es una de las veintidós técnicas de Cassany para fomentar la comprensión crítica. En la sesión se realizó *Retrata al autor*, que se respondió específicamente con la biografía de León Tolstoi. Dice Cassany “Cuando conocemos al autor, el texto se hace más familiar”; los estudiantes realizaron inferencias sobre la vida del autor, a partir del retrato, de igual manera, pudieron determinar las ideas implícitas en su frase. Sin lugar a dudas, esto condujo a rastrear la ideología de Tolstoi, por ejemplo, *E7: “quedó huérfano muy pequeño de mamá a los dos años y que el papá murió cuando el niño tenía nueve años, por eso el protagonista del cuento leído era León Tolstoi, porque en ninguna parte dice que el niño tuviera mamá”*. Además, los estudiantes comprendieron el propósito de Tolstoi al escribir la historia de “Aprender a montar”, ya que tuvo una infancia a muy difícil, llena de tristezas y necesidades; entonces los niños entendieron la importancia de superar las dificultades y vencer los miedos.

Entender la estructura del texto, consiste en identificar la forma en que el autor organiza las ideas. De acuerdo con David Cooper “el proceso de comprensión incluye el ser capaz de reconocer cómo ha organizado, o estructurado, el autor las ideas presentadas en el texto y aprender a apoyarse en dicha estructura para anticipar o predecir la información que vendrá a continuación”; la investigadora usó dos tipos de texto: el fantástico y el realista; cada uno con características específicas que los niños pudieron identificar para diferenciar entre el cuento fantástico y el realista.

Sesión 3 ¿Cómo se estructura el cuento?

Estrategia	Ilustraciones Activar presaberes Lectura dirigida
Categoría	Nivel inferencial Nivel crítico
Propósito	Identificar la estructura y características del texto narrativo a partir de la lectura de cuentos infantiles.
DESCRIPTORES	
Inicio La clase se inició con la lectura del cuento <i>“El flautista de Hamelín”</i> de los Hermanos Grimm, la profesora les mostró una imagen. (presaberes) Docente: ¿Qué observas en la imagen? (ilustraciones- preguntas insertadas) E5: “una persona tocando una flauta” Docente: ¿Qué crees que quiere decir el título?	

E18: “el flautista viene de un lugar llamado Hamelín, el flautista es un joven que le gustaba tocar la flauta, es el nombre del protagonista o del lugar donde vino”

Docente: ¿Has oído o te han contado este cuento?

E21: “lo he visto por televisión en cuentos de los Hermanos Grimm”

E22: “hasta ahora escucho el nombre de este cuento, no he oído de ese flautista, ni de ese cuento”

Docente: ¿Quiénes fueron los hermanos Grimm? Ahora analizan la segunda imagen de los Hermanos Grimm y su biografía.

E18: “fueron autores de cuentos y son muy conocidos porque tienen cuentos muy bonitos, a él le gusta el sastrecillo valiente”

Docente: algunos de sus cuentos, ellos los escucharon y luego los escribieron.

E15: “Los Hermano Grimm existieron casi un siglo antes que León Tolstoi lo que quiere decir que fueron más antiguos los Hermanos Grimm, que León Tolstoi” (inferencias)

Docente: para esa época los hombres se dejaban crecer el pelo o usaban peluca, fueron profesores y escritores.

Desarrollo

(Leyeron la biografía de los hermanos Grimm, haciendo las respectivas pausas, y se realizó la retroalimentación pertinente)

Después de esto la profesora les entregó la copia del cuento “El flautista de Hamelín” para que, los estudiantes leyeran mentalmente Luego empezaron la **lectura dirigida.**

(la docente hizo énfasis en la importancia de cada uno de los personajes, la entonación de la voz y las pausas correctas en los signos de puntuación, con el fin de modular la voz y darle vida a la lectura para hacerla más interesante)

E2: “este cuento es fantástico”

E7: “uno debe cumplir los que promete”

E3: “los gobernantes no le cumplieron al flautista y así pasa hoy en día los alcaldes y presidentes prometen muchas cosas para que la gente vote por ellos, pero luego no cumplen” **(nivel crítico)**

E12: “no me pareció que el flautista se hubiera vengado de los más inocentes en este caso los niños”

E17: “este tiene un final diferente a los demás y me recuerda a la película de Shrek, cuando apareció un flautista que ponía a los personajes a actuar de una manera loca, los ponía a bailar y estos no paraban hasta que la flauta no se silenciaba” (intertextualidad)

Cierre

Docente: ¿Qué aprendieron hoy?

E9: “que los cuentos tienen unos personajes principales en el caso del cuento el personaje principal del cuento es el flautista y otros secundarios”

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

De acuerdo con Frida Díaz Barriga “las ilustraciones son de suma utilidad para activar y desarrollar información previa requerida por el lector”; es por esta razón que la investigadora hizo uso de ellas, de esta manera no solo atrae la atención e interés del estudiante, sino que activó los presaberes relacionados con “El Flautista de Hamelín”, la cual no es ajena a los niños por cuanto alguna vez han visto o leído la historia. Al utilizar imágenes como base de un diálogo generador de información previa, los estudiantes, compartieron experiencias vividas y tuvieron la oportunidad de expresar abiertamente sus ideas; en tal caso la docente ayudó a los aprendices a desarrollar conceptos y se aseguró de que captaran la idea global del texto seleccionado.

A través de la lectura de la biografía de los Hermanos Grimm, los estudiantes pudieron establecer diferencias con respecto al lapso del tiempo entre la época de León Tolstoi y la de los Hermanos Grimm, comprendiendo así que

un autor vive y escribe según un momento de la historia. Para Cassany es importante *explorar el mundo del autor*, de esta manera el lector interioriza en el texto comprendiendo su ideología, es decir, sus pensamientos y expectativas frente a situaciones del contexto de la época, a su historia personal, a su realidad, entre otras. Por ejemplo, cuando el alumno E18 dijo “fueron autores de cuentos y son muy conocidos porque tienen cuentos muy bonitos, a él le gusta el sastrecillo valiente”, refiriéndose a León Tolstoi y a los Hermanos Grimm.

El docente es la persona idónea en el ejercicio de la lectura y la escritura, por tanto le corresponde planificar las estrategias que le faciliten al alumno el aprendizaje; además de conocer sus dificultades, intereses y necesidades y así lograr un avance en el proceso. La docente investigadora usó la lectura dirigida con el propósito de hacer énfasis en cada uno de los personajes, empleando una buena entonación y teniendo en cuenta las pausas correctas según los signos de puntuación, esto con el fin de modular la voz y darle viveza a la lectura, y hacerla más interesante.

La docente investigadora trabajó la lectura silenciosa guiada preparando a los estudiantes en un análisis más profundo y así ayudarlos a regular su propia comprensión. Cooper afirma que “la lectura silenciosa guiada es una herramienta apropiada a ciertos objetivos pedagógicos”, lo cual se evidenció cuando los niños obtuvieron una visión global de las ideas contenidas en el texto; en cuanto a los niveles de interpretación se pudo establecer que realizaron algunas inferencias, E15: *“Los Hermanos Grimm existieron casi un siglo antes que León Tolstoi lo que quiere decir que fueron más antiguos los Hermanos Grimm, que León Tolstoi”*; mediante esta el alumno obtuvo datos cronológicos y diferenciales de la época de los escritores.

A su vez, las preguntas insertadas permitieron orientar un diálogo capaz de impulsar en el estudiante a pensar en su propia realidad. Aun cuando los aprendices comprendan el sentido global de un determinado texto, pueden también generar situaciones de elaboración de significados basado en sus experiencias; como el estudiante E3 que dijo: “los gobernantes no le cumplieron al flautista y así pasa hoy en día los alcaldes y presidentes prometen muchas cosas para que la gente vote por ellos, pero luego no cumplen”. Esta reflexión deja entrever como dice Cassany “el significado de un escrito no se ubica en el texto, sino en la mente del lector”; es decir, la estudiante construyó una idea con los datos del texto pero también con sus presaberes.

La existencia de diversos tipos de textos: narrativos, periodísticos, expositivos y científicos, exige a los aprendices desarrollar múltiples habilidades y acciones que les permitan estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos, de acuerdo a sus necesidades de comunicación. Desde este punto de vista, el MEN considera tres ejes fundamentales: Intratextual, “que tienen que ver con las estructuras semánticas y sintácticas”; un eje Intertextual, “que tiene que ver con la posibilidad de reconocer relaciones existentes entre el texto y otros textos”; y el otro Extratextual, “que tiene que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos”. En la sesión la estudiante E17 dijo: “este tiene un final diferente a los demás y me recuerda a la película de Shrek, cuando apareció un flautista que ponía a los personajes a actuar de una manera loca, los ponía a bailar y estos no paraban hasta que la flauta no se silenciaba”. Sin lugar a dudas, el conocimiento previo de la película Shrek, lo relacionó con la historia del Flautista de Hamelín, evidenciando de esta manera la forma como los niños encuentran relaciones intertextuales entre contenidos.

Sesión 4 ¿Sabías que hay diferentes tipos de cuentos?

Estrategia	Pre-interrogantes
	Discusión guiada
	Preguntas insertadas
Categoría	Información previa
	Nivel Inferencial
	Evaluación formativa
Propósito	Identificar los diversos tipos de cuentos, según su propósito.
DESCRIPTORES	
Inicio Para este taller los niños fueron a la sala de informática donde se les proyectó unas diapositivas, las cuales contenían los objetivos de la actividad, ya que es importante que ellos adquieran la cultura de su propio aprendizaje. La docente dio a conocer los momentos de la actividad. En las diapositivas apareció una imagen de un búho. (información previa) Docente: ¿Qué sabemos sobre?	

E22: “un búho leyendo”

E18: “el búho representa sabiduría”

E2: “un búho con gafas de intelectual y que está respondiendo a una pregunta”

E20: “este animalito está aprendiendo a leer”

E5: “el búho si sabe leer, porque el búho es sabio”

(luego los niños observaron otra imagen)

E3: “una momia contenta”

E21: “la momia de la imagen tiene una mirada fija, que está chismoseando”

E7: “la momia no se cepilla los dientes y que esto le producirá caries”

E19: “es porque lleva mucho tiempo enterrada en un sarcófago”

E10: “yo vi una película animada y allí embalsamaban a las personas con hierbas para que sus cuerpos duraran años y no se dañaran y que allí también decía que el cabello crecía después de la muerte”

(estos aportes generaron controversia entre los compañeros, la maestra aprovechó para compartirles que en el libro del amor y otros demonios de nuestro Nobel de la literatura Gabriel García Márquez, el autor del libro cuenta que la protagonista le creció el cabello después de su muerte)

E4: “Drácula era un vampiro que chupaba la sangre de sus víctimas y que luego estas personas se convertían en una especie de zombis”

E6: “las brujas en su mayoría son malvadas que se desplazan en escobas, hace brujería y tienen la nariz grande”

E15: “los fantasmas atraviesan paredes y que no se pueden ver, pero si se pueden sentir”

E8: “la calabaza representa maldad, Halloween, es una fiesta pagana donde se le rinde honor al demonio que eso lo vio por internet”

(posteriormente aparecieron las preguntas que los niños ya contestaron, luego observan una momia que nos dice que hagamos silencio)

E18: “la momia nos está diciendo que seamos sabios y escuchemos, porque la momia tiene el dedo índice sobre su boca y el búho simboliza sabiduría” (inferencias)

Desarrollo

Se les presentaron algunas imágenes y luego una serie de preguntas que los estudiantes fueron contestando a medida que se les proyectaba las diapositivas:

1. ¿Cómo se llaman los personajes de las imágenes?
2. ¿Qué se siente al ver estas imágenes?
3. ¿Dónde las has visto?
4. ¿Qué opinas de estos personajes?
5. ¿Te identificas con alguno de ellos?

Con las imágenes se inició una discusión guiada, teniendo en cuenta los interrogantes: (discusión guiada y pre-interrogantes)

- ¿Qué observas en la imagen anterior?
- ¿Qué nos dice la momia?
- ¿Por qué sabes que la momia nos está diciendo eso?
- ¿Qué tiene la momia en el hombro?
- ¿Sabes que representa o simboliza este animalito?
- ¿Por qué crees que la momia no está diciendo esto?

La docente entregó la copia del cuento “Silencio niños”, primero la leyeron mentalmente y luego en voz alta con la entonación adecuada y les mostró la imagen del libro que contiene el cuento, en el cual está plasmado el nombre de la autora del cuento.

E14: “por fin un cuento de una escritora mujer”

Docente: cada persona tiene dones diferentes, en el cuento se observaba que al fantasma se le facilitaba traspasar paredes porque desde pequeño lo habían entrenado para eso, para hacerlo sin causar daños, en cambio el protagonista del cuento era bueno para hacer hecatombes a la hora de traspasar las paredes, que no todos se nos facilita hacer la misma actividad, que hay cosas que se facilitan más. (Rol del docente)

Docente: ¿Cuál personaje te agrado más y por qué?

E2: “Frankenstein porque no se dio por vencido, nunca se rindió”

E20: “el fantasma porque al igual que Drácula pasa paredes con elegancia”

Docente: ¿Cómo te parece la actitud de Frankenstein frente a la actividad planteada por la profesora?

E13: “valiente porque no se dio por vencido”

Docente: En el texto ¿Qué quiere decir la frase “con el ímpetu de un tren carguero”?

E11: “significa que el protagonista atravesó la pared con fuerza, con todo su peso”

Docente: ¿Sabes cuál es el género al que pertenece este texto?

E17: “el cuento es de terror”

E15, E3 y E7: “el cuento es fantástico”

Docente: ¿Conoces alguna escuela parecida a la del cuento? Descríbela

E13: “la escuela se parece a la nuestra solamente que los personajes somos humanos y hay una maestra que se preocupa porque aprendamos” (inferencias)

Docente: ¿Te gusto el cuento? ¿Por qué?

E9: “sí, porque es una historia diferente, con personajes diferentes y es muy divertida, por todas las experiencias que viven sus personajes”

La docente les mostró una foto de la autora del cuento quien es Emma Wolf, y leyó su biografía. (retrato del autor)

Los niños vieron el video: “cambio de pilas” y respondieron unas preguntas como reflexión: (preguntas insertadas)

Docente: ¿Qué relación tiene el video con la historia que leímos?

E2: “que ambos son cuentos”

Docente: ¿En que se parecen?

E17: “en que ambos tienen personajes y cuentan una historia” Docente:

¿Cuál de las dos historias te agrado más? ¿Por qué?

E9: “me gustó más silencio niños por la maestra momia y los demás monstruos” (interés y motivación)

Docente: ¿Sabes cuál es el género al que pertenece el cuento Cambio de pilas?, pues es un cuento de ciencia ficción, porque en él hay un robot como personaje.

En una diapositiva la docente explicó sobre el cuento que es del género narrativo y realiza una retroalimentación de los conceptos. En un mapa conceptual explicó además los tipos de cuento, que pueden ser populares, románticos, de terror, de ciencia ficción o policiacos. (redes conceptuales)

Cierre

La docente realizó unas preguntas y así evaluar la actividad. (evaluación formativa)

Docente: ¿Qué aprendimos hoy?

E12: “que no hay que rendirnos, intentar hasta lograr hacer las cosas, valorar nuestras capacidades, el valor de la amistad y del amor en la familia, los tipos de cuentos que hay”

Docente: ¿Cómo te pareció la clase?

E5: “la clase nos gustó porque leímos un cuento y otro fue observado y aunque los personajes no hablaron, nos dimos cuenta de lo que ellos nos querían transmitir.

Docente: Escribe la opinión que tienes sobre el cuento leído.

E14: “el cuento leído me pareció emocionante es un cuento diferente a los que leemos normalmente”

Docente: Te gusto la actividad realizada ¿Por qué?

E8: “si me gusto porque hemos aprendido mucho, lástima que hayan uno o dos compañeros que no valoren la actividad y que hagan desorden”

Docente: ¿Qué clase de cuento te gustaría leer?

E18: “de terror”

E14: “de ciencia ficción se ven interesantes”

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Las imágenes proyectadas en diapositivas fueron una estrategia didáctica favorable para activar los conocimientos previos y para generar expectativas apropiadas sobre los aprendizajes. Tal como lo afirma Frida Díaz “de ahí la importancia de activar los conocimientos previos pertinentes de los alumnos, para luego ser retomados y relacionados en el momento adecuado con la información nueva”; de esta manera la investigadora pudo enganchar los presaberes de sus alumnos sobre los seres sobrenaturales y, que después en la lectura del cuento “Silencio niños” se pudieran identificar con los nuevos conceptos. Se trató de una estrategia destinada a crear un enlace entre los presaberes del aprendiz y la capacidad de elaborar sus propias conclusiones; asegurando con ello un aprendizaje significativo, ejemplo: E18: “el búho representa sabiduría” ; E2: “un búho con gafas de intelectual y que está respondiendo a una pregunta” ; E7: “la momia no se cepilla los dientes y que esto le producirá caries” ; E19: “es porque lleva mucho tiempo enterrada en un sarcófago” ; E10 dijo: “yo vi una película animada y allí

embalsamaban a la personas con hierbas para que sus cuerpos duraran años y no se dañaran y que allí también decía que el cabello crecía después de la muerte”.

Otro aspecto fundamental fue las inferencias que realizaron los niños a partir de las preguntas insertadas. Tal como lo dice Cassany “leer entre líneas”, es decir la capacidad de recuperar lo implícito, ejemplo cuando E18 dijo: “la momia nos está diciendo que seamos sabios y escuchemos, porque la momia tiene el dedo índice sobre su boca y el búho simboliza sabiduría”; E13: “la escuela se parece a la nuestra solamente que los personajes somos humanos y hay una maestra que se preocupa porque aprendamos”.

Frida Díaz define la discusión guiada como “un procedimiento interactivo a partir del cual profesor y alumnos hablan acerca de un tema determinado”; de modo que a la investigadora le sirvió no sólo como foco de atención sino que además le ayudó despertar los presaberes, a compartir experiencias, opiniones y, generó controversia entre los niños; de ahí que la docente aprovechó para aclarar dudas y reforzar los conceptos.

Adicional a la discusión guiada se realizaron los pre-interrogantes que permitieron establecer el propósito y los objetivos de la lectura. Cooper dice “los pre-interrogantes son aquellas preguntas que plantea el profesor a los alumnos para que las respondan mientras leen”; en lo que respecta a esta estrategia la docente investigadora la aprovechó en sus actividades de lectura del cuento “Silencio niños”, estos forzaron a los estudiantes a hacer inferencias y predicciones a medida que iban leyendo.

Cuando la docente planteó interrogantes de carácter interpretativo, le brindó la posibilidad a sus alumnos de construir el propósito y el objetivo del texto; a partir de esta premisa se pudo evidenciar el rol del profesor en la intervención educativa. En concordancia con Cooper que expone “el profesor apoya al alumno a construir el conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno”; por tal razón las metodologías didácticas como los mapas conceptuales, las imágenes en diapositivas y las preguntas insertadas ayudaron de manera eficaz a potencializar el proceso de comprensión.

Existen diversos tipos de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo la docente investigadora se inclinó por una evaluación formativa con el fin de analizar y reflexionar sobre las estrategias y actividades aplicadas en el proceso de intervención. Mediante esta forma de evaluación pudo cualificar las relaciones entre la información nueva y los conocimientos previos de sus estudiantes; y así asegurar la calidad de la situación pedagógica.

Sesión 5. ¿Hay alguna diferencia entre los cuentos maravillosos y los cuentos fantásticos?

Estrategia	Discusión guiada Enseñanza previa del vocabulario Conversatorio
Categoría	Nivel Inferencial Nivel Crítico
Propósito	Establece diferencias entre los cuentos maravillosos y los fantásticos, realizando inferencias y asumiendo una posición crítica.
DESCRIPTORES	
inicio La profesora les preguntó cuáles cuentos han leído hasta el momento, qué autores de los cuentos recuerdan, y que recuerdan de cada cuento. (discusión guiada) E7: “aprendiendo a montar” de León Tolstoi, “silencio niños” de Emma Wolf, “el flautista de Hamelín” de los hermanos Grimm y Pinocho de Carlo Lorenzini. Docente: algunos cuentos que mencionaron no todos eran de los hermanos Grimm. ¿Cuál de los autores leídos hasta el momento les ha gustado?	

E16 y E17: “León Tolstoi, porque escribe con sentimiento”

E13, E2 y E14: “el cuento de Ema Wolf, porque se nota el agrado con el que escribe”

E10: “aunque aquel salón no era con niños sino con personajes que dan miedo se puede decir que los que sucede en el cuento sucede en la vida real, en un colegio de verdad, por ejemplo, no falta el que se queda dormido y que cada uno tiene una habilidad algunos son buenos para dibujar, otro para colorear y que así sucede en el cuento cada personaje tenía su oficio u actividad en lo que era bueno” (inferencias)

Docente: ¿Cuáles de esos autores les llamo más la atención y por qué?

E13, E2, E14, E15, E11, E22, E21 y E8: “León Tolstoi y Emma Wolf; y que les gusta por las vivencias de los autores porque reflejan sus historias a través de los cuentos”

Docente: me siento como la momia en el salón, que quien será cada uno de esos personajes.

Estudiantes: levantaron la mano, dando a conocer el personaje que les gustaría ser en el aula de clase.

E11: “Frankenstein”

E20: “el fantasma”

La docente realizó un repaso de los cuentos leídos y cada uno participó contándolo por partes, también resaltó los valores de cada personaje de los cuentos, como en el caso de Pinocho.

E3: “la lealtad de Pepe Grillo”

E12: “El amor de padre e hijo. En el cuento Aprendiendo a Montar de León Tolstoi”

E11: “el niño fue muy valiente al decir que quería aprender montar y a pesar de que sintió miedo lo venció y pudo superar las dificultades”

E19: “el flautista de Hamelín, no me pareció bien que el alcalde se hubiera olvidado de la promesa que le hizo al flautista y que el flautista no debió desquitarse con los niños, porque ellos no tenían la culpa de las malas decisiones de los adultos”

(nivel crítico)

E4: “el cuento Silencio Niños de Ema Wolf porque fue muy interesante este cuento porque es una historia diferente a los otros cuentos leídos, también me llamó la atención la forma como la maestra le demuestra cariño a su estudiante favorito con un golpe”

E15: “quedé sorprendido con la fuerza de Frankenstein y todo lo que hacía y que se identifica con este personaje”

E6: “el cuento Cambio de pilas, me dio mucha tristeza con la historia, pero aprendí que debo valorar la vida de mis seres queridos y compartir con ellos ahora que tienen vida” (nivel crítico)

E18: “me ha parecido muy importante lo que hemos aprendido, es importante tener en cuenta cada detalle en la lectura, la importancia de los signos de puntuación y de los sinónimos a la hora de redactar una oración o un texto corto con el fin de no repetir las mismas palabras cuando se escribe y que la lectura es importante porque aumenta el vocabulario” (inferencias)

La docente les entregó unas copias para que trabajen con el compañero de tienen al lado, los organizó diciéndoles que llenen la hoja y si tienen dudas pregunten al del lado, además por medio de esto les indicó que deben aprender a ser buenos compañeros.

Docente: ¿Cómo o de donde escribían los cuentos los hermanos Grimm?

E5 y E17: “fueron retomados por los abuelos”

Docente: ellos retomaban las historias que escuchaban y las escribían.

Desarrollo

La docente les explicó en el tablero que son los cuentos maravillosos.

Docente: son aquellos que se transmitieron desde tiempos remotos, esto quiere decir que hace muchos siglos; de generación en generación, llenos de magia, fantasía, en los cuales cualquier cosa puede suceder como que un hombre se convierta en bestia. Las características de los cuentos maravillosos son:

- que se transmite de generación en generación.
- que tienen magia y fantasía.
- que puede suceder cualquier cosa.

Les explicó que la temática de este taller, es saber si existe una diferencia entre los cuentos fantásticos y los cuentos maravillosos.

Docente: ¿Qué clase de personajes encontramos en los cuentos maravillosos?

E14 y E7: “magos, brujas, ogros, hadas, duendes, princesas y príncipes”

La profesora les entregó el cuento “El hada de los deseos”, adaptación del cuento popular de suiza de Cristina Rodríguez Lomba. Los estudiantes ayudaron a encontrar las características que contiene un cuento maravilloso.

Docente: ¿Otros aspectos relevantes de los cuentos maravillosos son?

E6 y E16: “que se transmiten de generación en generación llenos de magia y fantasía en los cuales cualquier cosa puede suceder lo sobrenatural esta aceptado esta aceptado como algo cotidiano, en ellos los seres humanos pueden convertirse en piedra y luego a través de la magia, recuperan su estado natural. Algunos ejemplos de los personajes de estos cuentos son: hadas, duendes, ogros, brujas, príncipes y princesas” (elaboración de significados)

Docente: estos personajes representan ciertos atributos como la bondad, la inocencia, la valentía, la maldad, la crueldad.

Cierre

La docente les entregó la copia del cuento maravilloso “Los brahmanes y el león”, anónimo, de la India, Panchatantra y les dio instrucciones de leerlo mentalmente; luego hicieron la lectura dirigida, finalmente les entregó una guía de preguntas de selección múltiple.

Docente: las características de un cuento fantástico, relata una situación cotidiana en la que de pronto irrumpe algo fuera de lo común, algo que generalmente desafía las leyes de la naturaleza. Tienen una estética realista, los personajes son seres humanos comunes y corrientes que comienzan la acción de un relato de vivencias cotidianas, hay momentos donde la realidad deja de ser realidad.

E14: “es difícil de leer porque se requiere tener en cuenta el vocabulario desconocido, y leerlo más despacio para poderlo entender”

La docente recurrió a desarrollar el vocabulario para una mejor interpretación del texto: Panchatantra, el Sanscrito y otras palabras desconocidas. Luego los niños aclararon algunos conceptos encontrados en el cuento, la profesora invitó a un hindú para que los niños conocieran un poco más de la India y su cultura. (desarrollo previo del vocabulario)
(conversatorio con un Hindú)

E13: “¿los chamanes existen?”

Invitado: si, son una especie de sacerdotes de una religión que existe en este lugar, que en la India hay muchas creencias religiosas y muchos idiomas.

E10: “¿cómo le parece nuestro país y extraña la India?”

Invitado: Colombia era un país muy rico, que daba tristeza como el colombiano a veces no valoraba lo que tenía, que los invitaba a valorar a su país y a que estudiaran para que aportaran un granito de arena para que Colombia saliera de tanta corrupción y violencia. Extraño la India porque es mi cultura, el lugar donde nací, donde tengo mi familia. Panchatantra si existe y en los colegios de la India los estudiantes lo leen porque hace parte de su cultura, la moneda de allí es la rupia y que la vaca es sagrada en este país.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

La sesión cinco se inició con una discusión guiada, que como ya se ha mencionado, permite la interacción directa del educando para llegar a su potencial en un aprendizaje significativo. El propósito de la clase era que los niños establecieran las diferencias entre los cuentos maravillosos y los fantásticos.

Es de vital importancia destacar el papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo. En este aspecto Frida Díaz afirma que “sería ideal que a atención, el esfuerzo y el pensamiento de los alumnos estuvieran guiados por el deseo de comprender, elaborar e integrar significativamente la información”; esto le exige a la docente investigadora prestar mayor compromiso frente a situaciones que generen motivación para alcanzar las metas de aprendizajes propuestas.

Por otra parte, se observó que los estudiantes se integraron, participaron y desarrollaron habilidades hacia el logro de las metas de aprendizaje, a través de sus aportes; en relación con las explicaciones de los niños, mostraron que tienen la habilidad suficiente y el esfuerzo razonable para elaborar significados a partir de la lectura de cuentos. Sin embargo, la tarea de establecer situaciones motivacionales es inacabada, el desempeño del docente ha de conllevar a que sus aprendices sientan el deseo de aprender.

El reto o desafío para la investigadora fue no sólo encontrar que factores determinan la motivación y ayudan al alumno a estimular la voluntad de aprender, sino cómo se evidencia en el ambiente de aula. Por lo tanto, se observó que algunos estudiantes realizaron inferencias durante las actividades y otros llegaron a un nivel crítico;

estableciendo así que “la motivación en el aula depende de la interacción entre el profesor y sus estudiantes” como lo afirma Frida Díaz Barriga. Entre los ejemplos se obtuvo: E10: *“aunque aquel salón no era con niños sino con personajes que dan miedo se puede decir que los que sucede en el cuento sucede en la vida real, en un colegio de verdad, por ejemplo, no falta el que se queda dormido y que cada uno tiene una habilidad algunos son buenos para dibujar, otro para colorear y que así sucede en el cuento cada personaje tenía su oficio u actividad en lo que era bueno”*; E6: *“el cuento Cambio de pilas, me dio mucha tristeza con la historia, pero aprendí que debo valorar la vida de mis seres queridos y compartir con ellos ahora que tienen vida”*

De acuerdo con Cooper, el maestro debiera enseñarles el vocabulario nuevo a sus alumnos para que “aprendan las palabras que requiere la lectura del texto escogido y les ayuda a desarrollar, al mismo tiempo, una parte de la información previa necesaria para comprenderlo”. En esta sesión, la docente recurrió a dicha estrategia ya que sus estudiantes corresponden a un nivel básico y se debieron familiarizar con las palabras desconocidas, para de esta manera alcanzar la comprensión del texto.

La creación de una atmósfera de aprendizaje significativo debe apuntar a diversas estrategias, entre las cuales la investigadora promovió un conversatorio con un personaje de origen Hindú. La metodología aplicada fue una charla informal para que los estudiantes en un ambiente de confianza ampliaran sus conocimientos sobre la cultura de la India; se pudo observar que la motivación de los estudiantes ante esta actividad fue gracias a la contextualización del aprendizaje.

Sesión 6. Conozcamos más acerca de los cuentos policíacos y de ciencia ficción

Estrategia	Lectura guiada Preguntas insertadas Desarrollo de guía de aula
Categoría	Narración de experiencias Inferencias Lenguaje no verbal
Propósito	Establece diferencias entre cuentos policíacos y de ciencia ficción.
DESCRIPTORES	
Inicio: En esta actividad la docente organizó al grupo para leer el cuento policial de Marcos Denevi, con el fin de encontrar las características de este tipo de cuento, luego los niños realizaron un cuadro comparativo donde escribieron el nombre de los personajes y su descripción. (Lectura guiada)	

E22 “el joven tendero era trabajador, apuesto y ambicioso, de ojo verdes. Porque el cuento dice que trabajaba en una tienda que era simpático, pero al pensar en robar a la mujer da a conocer su ambición al dinero”

E5: “la mujer era muy bonita, culta porque le gustaba leer y muy rica”

E2: “ Los clientes me parecieron chismosos, porque si no hubiera comentado nada la mujer no hubiera muerto”

E20: “ La policía autoridad competente encargada de investigar estos casos y representan la autoridad”

E17: “me identifico con esta lectura por el caso de mi mamá que está en la cárcel, que ella no quería hacerle daño a esa persona, pero ella se metió en el problema, mi mamá le causó una herida mortal y que ella estaba arrepentida de los sucedido, por eso es importante controlar nuestro temperamento, no dejarnos llevar por la rabia, porque esto nos puede llevar a cometer errores; en la lectura el joven no pensó hacerle daño y como ella gritó” (narración de experiencias)

E21: “me causó curiosidad lo que decía en diario, que si sería que ellos eran novios, o ella le gustaba el muchacho y soñaba con el momento en que él la visitara” (predicciones)

E3: “el joven decidió ir a la casa de la mujer para robarla”

E15: “el joven decide matar a la mujer porque esta grito y tal vez él no quería ir a la cárcel”

E10: “la policía descubrió el caso rápidamente porque la mujer tenía un diario, donde lo mencionaba y que esa noche el joven la visitó”

E13: “no estoy de acuerdo con lo que dice el compañero porque yo creo que la policía apenas iba a preguntarle si conocía la mujer si la había visitado la noche anterior y como él se asustó y confesó”

E10: “en la lectura dice que la policía lo detuvo”

E13: “lo detuvieron en la puerta para preguntarle de los hechos sucedidos”

La docente organizó a los niños y leyeron la biografía del autor; luego les explicó las características de los cuentos de ciencia ficción y policiaco.

Docente: En 1841, el escritor estadounidense Edgar Allan Poe inicia a escribir cuentos policiales con personajes fundamentales como el policía, el investigador y el detective.

El cuento policiaco se caracteriza por:

- Plantea una situación conflictiva.

- Su trama genera suspenso.
- Tiene un misterio que debe resolverse.
- Sus personajes son: los que cometen el delito, el detective y el sospechoso.

Docente: ¿Saben acerca de los cuentos policiacos?

E9: “los cuentos policiacos tienen inicio, nudo, desenlace, y que tienen conflictos y homicidios, sus protagonistas son policías”.

E17: “estos hechos del cuento policial me llaman la atención porque mi mamá está en la cárcel, se dejó llevar por la ira y cometió un asesinato y está en la cárcel”

La docente realizó la lectura guiada y luego hizo las preguntas: (preguntas insertadas)

Docente: ¿Cómo era mujer?

E12: “era hermosísima”

Docente: ¿Cómo era el joven?

E21: “era un vendedor joven con ojos verdes, que trabaja en una tienda”

Docente: ¿Cómo era la policía?

E15: “son investigadores y protegen la ciudad”

Docente: ¿Cuál fue el motivo por el que el joven fue a visitar la casa de la mujer?

E10: “él quería robarla porque la mujer tenía mucha plata”

Desarrollo

En el aula de informática, se les pasó el cuento por imágenes “¡No David!” de David Shannon. (interpretación de imágenes)

Primera imagen:

E19: “un niño subido en unos libros que están a punto de caerse y el niño intenta alcanzar la pecera”

E4: “la cara de David parece una calabaza, esto quiere decir que el niño no está pensando en hacer nada bueno con los peces”

E14: “los peces se ven asustados quieren huir”

E6: “el título quiere decir que David es un niño muy inquieto y que toca estarle diciendo que deje las cosas quietas que no moleste”

Segunda imagen:

E18: “se observa a David parado casi en la esquina de una silla frente a un estante tratando de alcanzar unas galletas, pareciera que se va a caer o se va a echar por encima todo lo que hay en el estante”

E14: “el rostro del niño refleja el esfuerzo que está haciendo por alcanzar las galletas”

E4: “ en la siguiente imagen aparece David todo sucio parece que si se hecho algo por encima mientras intentaba alcanzar las galletas, mira a todos los lados que su mamá no lo vea, la casa se ve sucia a causa de las huellas de David”

E17: “aparece David en una bañera haciendo reguero de agua y parece que su mamá a lo lejos le dice no David”

E2: “se observa que David sale corriendo sin ropa, para mí quiere decir que ahora si su mamá le va castigar y él salió corriendo de la bañera”

E13: “ David es un niño muy inquieto a mí me gusto la parte donde hace ruido con la sartén y donde le da vida a la comida haciendo un muñeco con el pollo, la papa y la habichuela, me parece que David es bastante creativo”

E8: “a mí me gusta la parte donde está mirando superhéroes en la tv y su mamá lo manda a dormir se observa su rostro aburrido y enojado”

E11: “David actúa como un niño muy inquieto se saca los mocos, no se acuesta a dormir juega a los superhéroes, hace desorden en la casa, juega dentro de la casa, no cumple reglas” (inferencias)

E9: “David efectivamente le rompe a su mamá unas porcelanas dentro de la casa, su mamá le dice que ahora sí, el niño levanta las manos con tristeza, pareciera que le estuviera diciendo a la mamá que esta desarmado y que merece que lo castiguen”

E15: “me gusta el final porque a pesar de que la mamá está furiosa, lo abraza y lo perdona y le dice que lo quiere mucho”

E20: “me gustó mucho esta historia, no sabía que se podían hacer cuento con dibujos y que se puede leer e imaginar lo que se observa, profesora a mí me gusta pintar y yo quiero ser como el escritor de este cuento, hacer historias con imágenes”

La docente les entregó una guía con preguntas de selección múltiple, una sopa de letras con palabras relacionadas con las imágenes del cuento; leyeron además la biografía de David Shannon. (guías de estudio)

Cierre

Docente: los cuentos policiacos se caracterizan por que generan una situación de suspenso y conflicto, tienen un misterio que deben resolver, sus personajes son lo que comenten el delito, sus detectives y el sospechoso; deben tomar nota en su cuaderno.

Docente: el cuento de ciencia ficción se basa en los avances tecnológicos y científicos llevados a los relatos a través de hechos fantásticos.

Sus temas son:

- Viajes en el tiempo.
- Acontecimientos futuros.
- Extraterrestres.
- Comparación del ser humano con robots, extraterrestres, máquinas y otros seres supe inteligentes.

La docente evaluó la actividad mediante la opinión de los estudiantes: (evaluación)

E5: “me gusto el cuento de Marco Denevi por el suspenso y la curiosidad que despierta cuando se lee, pues la curiosidad de saber cómo la policía se enteró de que el joven había matado a la hermosa mujer y luego descubrir lo que ella escribió en el diario, le deja a uno muchas preguntas por responder y muchas predicciones de lo que en realidad sucedió”

E12: “me ha gustado mucho estas actividades de la profesora, porque ya no me da tanta pereza leer y porque hemos aprendido que hay variedad de temas que podemos leer”

E16: “me gustó mucho el cuento de imágenes porque me ayudo a mirar detalles que a veces no se miran como la cara de los peces dentro de la pecera, que aunque no mostraron la cara de la mamá de David su vestido mostraba que era su mamá, la posición de sus manos en la cintura y su pies, no decía que estaba muy enojada”

E3: “la ciencia ficción se observa en los superhéroes y cuando el niño pone en movimiento el muñeco hecho de comida, además se puede decir que a David le gustan los superhéroes”

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

En esta sesión los estudiantes pusieron en juego sus habilidades y procesos de comprensión, mediante la lectura guiada la docente investigadora pudo discutir con ellos los conceptos y asegurarse de que asimilaron las ideas; es primordial resaltar que la intervención pedagógica debe contribuir a la elaboración de significados y a crear expectativas entre los alumnos objeto de estudio. En este sentido, cabe destacar que el estudiante, tuvo dominio de muchos conceptos relacionados con la intención del texto; E22 “el joven tendero era trabajador, apuesto y

ambicioso, de ojo verdes, porque el cuento dice que trabajaba en una tienda que era simpático, pero al pensar en robar a la mujer da a conocer su ambición al dinero”.

Con respecto al cuento policiaco, se evidenció que promovió en una de las alumnas experiencias afectivas relacionadas con el contenido textual. Esto demostró que algunas situaciones adversas de momentos experimentados por los niños son indelebles, lo cual le permitió narrar paso a paso un hecho vivido en el ámbito familiar y que recordará siempre. Lo anterior permitió a la investigadora obtener un concepto claro a partir de las diferentes opiniones que surgen en el aula de clase cuando se está tocando una temática. *E17: “me identifico con esta lectura por el caso de mi mamá que está en la cárcel, que ella no quería hacerle daño a esa persona, pero ella se metió en el problema, mi mamá le causó una herida mortal y que ella estaba arrepentida de lo sucedido, por eso es importante controlar nuestro temperamento, no dejarnos llevar por la rabia, porque esto nos puede llevar a cometer errores; en la lectura el joven no pensó hacerle daño y como ella gritó”*

Al adecuar un ambiente propenso al desarrollo de preguntas insertadas, se está brindando la posibilidad de interactuar con el texto; en tal caso las preguntas le otorgaron como se mencionó en otra ocasión, un “carácter interpretativo”. Esta mediación que usó la docente investigadora le ayudó a los niños a activar su información previa y a centrar su atención a la lectura del texto. Asimismo, se pudo comprobar al identificar las inferencias realizadas a lo largo de las actividades.

Entre otras estrategias se hace hincapié en la interpretación de imágenes (lenguaje no verbal); lo cual les permitió a los niños incorporar ideas en sus esquemas mentales sin el uso de la palabra escrita o escuchada. Cooper dice

que “varios investigadores han centrado su atención en la eficacia de las ilustraciones para mejorar la comprensión”; sin embargo, vale la pena clarificar que además de las imágenes, el profesor debe brindar las orientaciones necesarias para que el niño relacione la imagen con el texto; es importante que las imágenes estén cargadas de interpretación textual, que ofrezcan mensajes implícitos, evitando lo literal.

Para finalizar es trascendental hablar sobre el uso de las guías de estudio, esta herramienta pedagógica fue útil para mejorar la comprensión de un texto. La docente aplicó una guía previamente elaborada y en dónde se incluyeron los contenidos vistos y presentados en forma didáctica; fue una excelente herramienta para reforzar saberes conceptuales y a su vez evaluar aprendizajes. De acuerdo con Cooper, “las guías son un instrumento de enseñanza y no una forma de examen”.

Sesión 7. ¿Qué temática manejan los cuentos realistas y de terror?

Estrategia	Actividad focal introductoria
	Lectura guiada
Categoría	Nivel inferencial
	Regulación del aprendizaje
Propósito	Establece diferencias entre los diferentes tipos de cuento como son los realistas y los de terror.

DESCRIPTORES

Inicio

La docente inicia con preguntas acerca de los tipos de cuentos vistos; entre ellos “Aprendiendo a montar”, que era un cuento realista. (actividad focal introductoria)

E12: “la clase anterior leímos cuentos policiacos y de ciencia ficción, fue muy bonito porque ambos cuentos nos gustaron mucho y tenían unos temas interesantes”.

E14: “la diferencia entre los cuentos policiacos y de ciencia ficción consiste en que los policiacos se investiga un caso como un robo, un asesinato, allí aparece como personaje, el policía, el investigador; mientras que en el de ciencia ficción sus personajes son superhéroes, robots, viajes al espacio, extraterrestres etc.”.

E2: “a mí me gusto más el cuento policial, porque al leerlo se siente el suspenso, la curiosidad que genera esta mujer, porque no observa a nadie solo lee, y uno quiere saber más detalles de la vida de este personaje”.

E20: “a mí me gusto más el cuento por imágenes porque como me gusta pintar y me dicen que dibujo bonito yo quiero ser como David Shannon hacer cuentos, crear historias por medio de dibujos”.

E13: “Si se pueden leer las imágenes y es emocionante observar detalles en el rostro de sus personajes, es una manera bastante creativa de leer”.

E21: “a mí me gusto la primera donde el niño quiere alcanzar la pecera y la actitud de los peces al versen en peligro”.

E17: “A mí me gusto cuando David sale corriendo sin ropa porque su mamá lo va a castigar, me pregunto cómo sería la vergüenza cuando se dio cuenta que estaba en la calle en esa condición”.

La docente entregó copia del cuento de Ana María Matute, “El niño que no sabía jugar”; todos leyeron mentalmente y luego una lectura dirigida en voz alta y dialogando con los estudiantes. (lectura guiada)

E3: “Para mí el este cuento es realista, porque se desarrolla en una familia real y en una casa real, no hay hadas ni personajes fantásticos”. (inferencias)

E22: “yo creo que el cuento es de terror, porque a ella le causa miedo la descripción que le da el autor a las manos del niño, que se imaginó que estaban hablando de un difunto”.

E4: “el niño no sabía jugar, andaba por el jardín como triste, como enfermo, como sin ganas de no hacer nada”,

E19: “era un niño que no le gustaban los juguetes y que sus manos eran pálidas, sucias, siempre pegadas al cuerpo”.

E7: “era malo con los animales, no actuaba de manera normal”.

E16: “en la lectura las partes del cuento que más se resaltan son las manos.

E5: “algunos adjetivos que se encuentran en el cuento son pálidas, limpias, quietas etc.”

E18: “la madre fue la que noto el extraño comportamiento del niño y se preocupó por su comportamiento”,

E6: “la onomatopeya que aparece en el texto es ¡crac! Y creo que significa el ruido que se produce cuando el niño les quita la cabeza a los insectos” (inferencias)

Se mostró una imagen de la autora del cuento y se leyó su biografía.

Desarrollo

La docente entregó a los niños una guía donde estaba el cuento escrito por una estudiante de sexto grado de un colegio de Bogotá, llamado “misterio por la noche”, y se respondió a unas preguntas: (guía de estudio)

Docente: ¿A qué tipo de cuento pertenece?

E8: “yo creo que es un cuento de terror porque el título es misterio en la noche, y al leer el título uno piensa que algo extraño va a suceder y causa miedo”.

E15: “Me parece que la historia produce miedo por esa Z que apareció, los ruidos extraños y porque la historia se desarrolla en la noche, eso le daba suspenso”.

Los estudiantes realizaron la lectura dirigida y posteriormente ordenaron la secuencia de los momentos que suceden en el cuento.

Cierre

Como actividad final la docente les dejó organizar los cuadros que aparecen en la guía. Después leyeron la información y escribieron en el cuaderno los aspectos más importantes. (comparación de textos)

Cuentos de terror: (también conocido como cuento de horror o cuento de miedo, y en ciertos países de Sudamérica, cuento de suspenso), considerado en sentido estricto, es toda aquella composición literaria breve, generalmente de corte fantástico, cuyo principal objetivo parece ser provocar el escalofrío, la inquietud o el desasosiego en el lector.

Cuentos realistas: Los cuentos realistas presentan historias que buscan ser creíbles por medio de acontecimientos que se muestra como reales. En estas narraciones están especificados el tiempo y el lugar en el

que se desarrolla la historia, los personajes se caracterizan por ser comunes y corrientes en los que los defectos y virtudes se descifran con facilidad.

Se caracteriza por los paisajes sombríos, bosques tenebrosos, castillos en ruinas, criptas, pasadizos, fantasmas, ruidos nocturnos, cadenas, esqueletos, demonios.

Docente: ¿Qué me pueden decir de los cuentos de terror? (refuerzo de comprensión)

E12: “que son lo que producen miedo”.

Docente: ¿Quién me puede decir que son los cuentos de terror?

E9: “yo que es algo de lo uno ve a diario, a veces en las noches escucho ruidos y me da miedo o cuando veo una película de terror me sueño cosas feas que me producen temor”.

Docente: ¿Qué aprendieron hoy?

E11: “yo me imagino que los cuentos de terror son de bosques tenebroso, de fantasmas, de susto y los cuentos realistas son de hechos reales que suceden en la cotidianidad a diario”.

Docente: ¿Qué diferencia hay entre los dos tipos de cuento?

E14: “profesora la diferencia es que los cuentos de terror son breves, fantásticos, producen escalofrío, terror y el cuento realista se basan en escenarios reales y situaciones cotidianas con algo de fantasía y a veces algo de suspenso”.

E22: “Me ha parecido interesante el trabajo que hemos realizado porque no solo hemos aprendido a valorar la lectura, sino que a través de la lectura aprendemos a escribir correctamente, aumentar el vocabulario, y hemos repasado el uso de los adjetivos y las onomatopeyas importantes a la hora de escribir y leer un cuento”. (regulación del aprendizaje)

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

La actividad focal introductoria crea situaciones de aprendizaje que permiten la participación de los alumnos; según Frida Díaz dice “buscan atraer la atención, activar los conocimientos previos o incluso motivar al aprendiz”; por esta razón la investigadora habló sobre el cuento “Aprendiendo a montar”, ya que los niños se sintieron identificados con éste en la clase anterior. Asimismo, pudo formalizar un diálogo dentro de un ambiente de confianza útil para reforzar aspectos relevantes de la temática y enganchar a la nueva información. Un ejemplo cuando dijo E14: *“la diferencia entre los cuento policiacos y de ciencia ficción consiste en que los policiacos se investiga un caso como un robo, un asesinato, allí aparece como personaje, el policía, el investigador; mientras que en el de ciencia ficción sus personajes son superhéroes, robots, viajes al espacio, extraterrestres etc.”*.

La lectura guiada del cuento de Ana María Matute, “El niño que no sabía jugar”; permitió que los estudiantes mayor concentración en el texto asignado; a medida que leyeron la docente iba explicando y generando una discusión con respecto al contenido. Este tipo de estrategia les permitió a los alumnos responder a los interrogantes que formuló

la docente y a los que ellos se plantean por sí mismos, estableciendo autonomía y a situarse en los puntos concretos como ayuda para elaborar el significado. De acuerdo con Cooper, “cuanto mayor sea la responsabilidad del niño en cuanto a fijar por sí mismo el propósito de la lectura y a plantearse sus propios interrogantes, más capacitado estará para regular su propia comprensión y decir si lo que está leyendo tiene sentido o no”. Es preciso resaltar que unos estudiantes pudieron ser sujetos lectores capaces de regular su comprensión; ejemplo cuando dijo E6: *“la onomatopeya que aparece en el texto es ¡crac! Y creo que significa el ruido que se produce cuando el niño les quita la cabeza a los insectos”*

La guía de estudio se transformó en una herramienta útil para mejorar la comprensión del texto; estableció pautas para que el alumno centrara su atención en los aspectos relevantes del texto. Cuando la docente investigadora se integró con los estudiantes en torno al desarrollo de la guía, le brindó la posibilidad como dice David Cooper “de mejorar la comprensión de un texto mediante el apoyo que ella le brinda a la lectura de ese texto”; por consiguiente entre las actividades adjuntas la investigadora promovió una discusión grupal que ayudó a los alumnos a integrar las ideas expuestas de la guía de estudio. De ahí que los niños tomaron apuntes y finalmente la docente realizó un refuerzo de las ideas comprendidas en la guía; así se demostró como los estudiantes pudieron regular su aprendizaje y construir significados.

Sesión 8. El cuento y la fábula ¿tienen alguna diferencia?

Estrategia	Ilustraciones Juego didáctico Lectura dirigida Preguntas insertadas
Categoría	Nivel inferencial Evaluación formativa
Propósito	Establece diferencias entre las diferentes clases de narraciones como es cuento y la fábula.
DESCRIPTORES	
Inicio La docente les entregó una hoja donde hay una imagen, se les pregunta que observaron: (ilustraciones) E22: “en la imagen observan un conejos descansando en el caparazón de una tortuga, también se observa que hay hongos y pasto”. E21: “por lo que se puede ver en la imagen se puede decir que es un cuento de animales”(predicciones)	

E5: “yo creo que es una fábula porque en ella intervienen animales y hay una fábula que se llama la liebre y la tortuga”.

E11: “yo ya la he leído me parece que es muy divertida porque trata de una competencia y yo estoy en fútbol y allí competimos en los partidos”.

E2: “No sé quién la escribió”.

Desarrollo

La docente realizó la lectura dirigida con los niños del texto: “La liebre y la tortuga”

Docente: ¿Saben de qué trata la fábula?

E20: “trata de que la liebre se burlaba de la tortuga porque era muy lenta. Pero la tortuga le terminó ganando”

Docente: ¿saben quién la escribió? Fue un escritor llamado Esopo; los invito conocerlo.

Los estudiantes E4, E8, E20, E10 y E17. Leyeron la biografía de Esopo.

Docente: ¿Qué les llama la atención de la biografía de Esopo? (inferencias)

E12: “a mí me pareció muy interesante y me llama la atención la parte en la que describe el autor, donde dice que él era jorobado, tartamudo y muy inteligente, con esto aprendí que no importa la apariencia física de las personas, sino sus capacidades”.

E19: “me llama la atención de como él siendo esclavo logro llegar a convertirse en un gran escritor, si miramos que los esclavos no tenían privilegios eran servidores de su amo”.

E6: “me pareció triste que lo hubieran asesinado por un robo que no cometió”.

Luego realizaron el juego de alcanzar la estrella para responder a los interrogantes, escogiendo la respuesta de selección múltiple. (juegos didácticos)

1. ¿Crees que la apuesta entre la liebre y la tortuga fue?

E13: “incomprensible, ya la velocidad es muy diferente, creo que Esopo escribió esta fábula pensando en sus limitaciones o dificultades que él presentaba que era tartamudo, jorobado y esto no le impidió llegar a la meta de convertirse en un buen fabulista”.

2. ¿Si se mira la realidad?

E7: “a y b son correctas”. a) la liebre es más veloz b) la tortuga es más lenta

3. ¿Los jueces son?

E18: “Quienes sirven de garantía para cumplir las normas, yo he escuchado de los jueces en un juicio donde el juez con las pruebas que tiene dice si una persona paga una multa o va a la cárcel, o en un partido es quien está pendiente de que las normas se cumplan”.

4. Según la fábula en lo que confiaba plenamente la liebre era en su...

E15: “Perseverancia porque profesora la tortuga no se dio por vencida, confió en sus capacidades y ella caminaba con paso lento seguro.

Cierre:

Para finalizar la docente evaluó lo que aprendieron a través de unas preguntas. (evaluación formativa)

- ¿Qué es una fábula?

E8: “es una narración corta, donde sus personajes son animales o cosas, que tiene moraleja y que sus personajes hacen personificación.

E3: “La personificación consiste en atribuir características humanas a los animales, o sea que los animales hablan como las personas, tienen sentimientos y actúan como nosotros.

- ¿Qué es una moraleja?

E14: “moraleja es una enseñanza de la fábula, para la vida.

- ¿Cuál es la diferencia entre cuento y fábula?

E9: “la diferencia consiste en que la fábula tiene personajes son animales, que las fábulas la encontramos en verso o sea que tienen rima o en prosa; dejan una enseñanza o moraleja. En el caso del cuento hay diferentes clases de cuentos, en cambio el cuento siempre está escrito en prosa, los cuentos enseñan a veces, pero sus enseñanzas no son tan evidentes.

¿Qué aprendieron hoy?

E17: “aprendí que la fábula tiene moraleja, y de la lectura que nunca deben reírse de los demás y que el exceso de confianza a veces es un obstáculo”

E10: “A confiar en nuestras capacidades y a aprovechar las oportunidades que se nos da”

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Con el propósito de motivar a los estudiantes, la docente investigadora utilizó la ilustración de uno de las fábulas más admiradas por los niños...“la liebre y la tortuga”. Tal como lo expone Cooper, las ilustraciones son una forma de desarrollar los conocimientos previos; cuando los niños observaron la imagen la relacionaron con la fábula, creando así un ambiente propicio para el desarrollo de los presaberes. Además, sirvió como punto de partida y atención del tema nuevo sobre las características de la fábula.

El uso de preguntas relacionadas con la ilustración, crearon una situación educativa disponible para que los niños elaboraran predicciones con respecto a la fábula. Para Frida Díaz Barriga las preguntas “son aquellas que se plantean al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tiene como intención facilitar su aprendizaje”; esta estrategia además les permitió a los estudiantes la identificación de partes fundamentales del texto, al igual que establecer inferencias y encontrar el sentido global del texto.

Como actividad motivadora para el desarrollo de la clase, la docente realizó el juego “alcanzar la estrella”; animó a los estudiantes para que eligieran una estrella y en la cual tenía un interrogante para resolver en forma de acertijo. Aprender jugando es una manera placentera, motivadora, y eficiente de hacerlo. Por tal razón, se analizó que estos ejercicios lúdicos cumplieron un fin específico de un trabajo significativo en el proceso de aprendizaje.

En el momento de cierre la docente investigadora llevó a cabo una evaluación formativa del aprendizaje; es decir, que tomó como referente las ideas erróneas de los educandos para fortalecer los conceptos e ideas previstas en la meta de aprendizaje. Por consiguiente, el proceso lector se favoreció y se valoró desde una perspectiva

constructivista, en otras palabras, los involucrados pusieron en consideración las estrategias y representaciones construidas por sí mismos, determinaron qué han de mejorar y, qué necesitan para enriquecer sus desempeños.

Sesión 9 ¿Por qué es importante leer en voz alta?

Estrategia	Discusión guiada Preguntas intercaladas
Categorías	Identificación de partes fundamentales del texto Inferencias
Propósito	Leer con fluidez diferentes tipos de cuentos, teniendo en cuenta los signos de puntuación y una entonación adecuada con el fin de mejorar la comprensión lectora.
DESCRIPTORES	
Inicio: La docente inició con una discusión guiada a partir de la pregunta: ¿Para qué sirve leer en voz alta? (discusión guiada) E18 “Leer en voz alta me sirve para adquirir agilidad en la lectura”	

E8: “para pronunciar mejor las palabras difíciles”

E2: “para usar correctamente los signos de puntuación”

E22: “para modular la voz cuando usamos los signos de admiración y pregunta”

E15: “también para que los demás escuchen y puedan dar una opinión, para comprender lo que leemos”,

E5: “para aprender a escuchar a los demás”. Les pregunta además que si a partir de los talleres les gusta han aprendido a leer

E3: “a mí me ha servido para mejorar mis hábitos de lectura, aprendí que en la lectura se aprende, se conoce otros lugares y nuestra imaginación vuela con ella.

Luego organizó la lectura silenciosa guiada del cuento “Historia del sol” de Cristian Andersen, y luego los niños lo hicieron en voz alta. Además leyeron la biografía del autor del cuento y respondieron unos interrogantes. (preguntas insertadas)

Docente: ¿Cómo les pareció la lectura?

E18: "Me pareció un poco difícil para leer, porque tuve que léela varias veces.

Docente: ¿qué tipo de cuento es?

E21: "es un cuento maravilloso, porque narra situaciones que no se ven en la realidad".

Desarrollo:

Para esta etapa la docente les realizó unas preguntas tipo selección múltiple. Estas fueron: (identificación de partes fundamentales del texto)

1- Del pequeño cisne salieron:

- a) tres anillos de oro
- b) tres modas doradas
- c) tres cisnes más pequeños

E9: La respuesta es la A

2- La pobre mujer del cuento

- a) cogió una moneda de oro
- b) repartió cada hijo su anillo dorado
- c) repartió su oro

E15:

La respuesta es la b

3- En realidad el cisne

- a) comía huevos de oro
- b) solo tenía una pluma de oro
- c) tenía todo el plumaje de oro

E18: La respuesta es la C

4- La segunda Pluma del cisne cayó

- a) en manos de un niño
- b) se convirtió también en oro
- c) tumbo la hoja de un árbol

E10: La respuesta correcta es la C

5- El origen del niño es en realidad

- b) una pluma de cisne una pluma de alguien
- c) una hoja que cayó de un árbol

E21: La respuesta correcta es la C

6- el cisne es símbolo de

a) perseverancia

b) gratitud

c) riqueza y sabiduría E2:

la respuesta es la C

Una vez terminada de leer la biografía de Cristian Andersen, realizaron un dialogo; y contestaron:

Docente: ¿Qué les gusto de la biografía?

E4: “a mí me llama la atención que el padre era humilde”.

E20: “parece que al papá del autor también le gustaba escribir, porque le cultivo la imaginación a su hijo” E10: “que le gustaba escribir a los niños E19: “Me parece interesante que sus padres eran personas humildes, la mamá era lavandera y esto no le impidió al autor salir adelante y luchar por sus sueños”. (inferencias)

E6: “Yo estoy de acuerdo con lo que dice

E19 porque nosotros también debemos estudiar juicioso para lograr nuestros sueños”.

Cierre:

La docente dirigió unas preguntas insertadas:

Docente: ¿Qué autores recuerdan y los cuentos que escribieron?

E17: “Yo recuerdo a Pinocho que Carlos Lorenzini”,

E11: “Aprendiendo a montar de León Tolstoi me gustó mucho esta historia”,

b) E16: “El flautista de Hamelín de los hermanos Grimm”,

E9: “a mí me gusto el cuento de Emma Wolf, silencio niños, al principio creí que era de terror por sus personajes, pero luego me causo mucha gracia”.

Docente: ¿De los cuentos leídos cual les gustaría volver a leer?

E12, E20, E5, E18, E4: “que todos”

E7, E22, E2, E13, E3: “el cuento policiaco”

E6, E21, E3, E7, E19: “el cuento de las imágenes”.

La docente les explicó el uso y entonación de los signos de puntuación para que la lectura se entienda mejor.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

La docente investigadora empleó como actividad orientadora una discusión guiada a partir de la pregunta ¿Para qué sirve leer en voz alta?, esto con el fin de obtener información y guiar a los aprendices en sus intervenciones acerca de la temática. Como se pudo comprobar, los estudiantes brindaron valiosos aportes. Ejemplo: *E18 “Leer en voz alta me sirve para adquirir agilidad en la lectura”; E8: “para pronunciar mejor las palabras difíciles”; E2: “para usar correctamente los signos de puntuación”.*

La lectura silenciosa guiada fue de gran apoyo a la docente por cuanto el aprendiz adquirió habilidades de atención requeridos para la lectura del texto. Fue a través de esta estrategia que el investigador pudo establecer el grado de comprensión en el que se hallan los estudiantes, e iba insertando al mismo tiempo preguntas valiosas del texto. En este sentido, la docente pudo ayudar a sus alumnos en la construcción de nuevos aprendizajes mediante el proceso de lectura, para esto desarrolló actividades de aplicación, según dice Cooper “la actividad de aplicación ha de centrarse en una sola habilidad o proceso de comprensión a la vez, aun cuando los alumnos utilicen muchas de esas habilidades o procesos en forma simultánea”. Mientras la docente se centraba en la aplicación de una habilidad o proceso determinado, en este caso “la identificación de partes fundamentales del texto”; también le permitió verificar la aplicación de estas en el proceso de comprensión de la lectura.

Por otro lado, las actividades de aplicación dejaron entrever como los niños realizaron inferencias al escudriñar un determinado texto; tal como dice Cassany, “leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos”; esto quiere decir que los alumnos adquieren la capacidad de recuperar connotaciones, y construir significados. De ahí que se resalta la relación entre el texto, el lector y el contexto; dicho de otra forma, la comprensión de un texto se da según las habilidades, conocimientos previos, factores motivacionales, estrategias metacognitivas y autorreguladoras del lector; y su relación el texto en el contenido temático, estructura textual, nivel de dificultad, las ayudas, etc.; y como eje fundamental el contexto en el que se desarrolla la lectura:

Sesión 10. Disfrutemos de un encuentro literario

Estrategias	Lectura guiada Preguntas insertadas Representación de roles
Categorías	Socialización Trabajo colaborativo
Propósito	Socializar el proyecto de lectura de cuentos infantiles.

DESCRIPTORES

Inicio:

La docente inició pasando a algunos estudiantes con imágenes de autores de cuentos, para comentar breve reseña del cuento y el autor. (Reconocimiento de autores y sus cuentos)

E2: “Como se puede apreciar en la imagen nosotros leímos el cuento aprendiendo a montar de León Tolstoi, nos gustó mucho, porque a pesar de que este autor, venía de una familia muy importante y adinerada, el quedó huérfano

de mamá y a los nueve años de papá, en su cuento aprendiendo a montar pareciera que estuviera contando su historia en esta etapa de su vida, pues en el cuento solo se menciona el papá y no la mamá”.

E14: “yo los quiero invitar a leer y la experiencia fue muy bonita porque leímos, lo que nos gusta, los cuentos y uno de los autores muy conocidos son los hermano Grimm y que en ellos encontramos variedades de historias maravillosas y fantásticas, nosotros leímos el flautista de Hamelin, que aunque para nosotros no tuvo un final feliz, aprendimos mucho de ella, sus autores escucharon estas historias y luego las escribieron, así como crearon otras producto de su imaginación”.

E22: “Nosotros tuvimos la oportunidad de leer la biografía de Marcos Denevi y su cuento policial, leer texto policial, es muy bonito porque al iniciar la lectura de este cuento, empezamos a querer saber cómo se iba a descubrir la verdad, el por qué la hermosa mujer escribió esas palabras en su diario”.

E12: “Nosotros cuando leímos el cuento, el niño que no sabía jugar, nos asustamos un poco, porque el autor describe al niño de una manera fría y yo pensé que el protagonista es un difunto, pero al final nos dimos cuenta que el cuento si no quiere mostrar la muerte2.

E20: “no David es un cuento por imágenes de David Shannon, quien es un autor estadounidense, su obra es muy cómica y fue fascinante ver cómo se puede leer los detalles de las imágenes, me identifique con este personaje debido a que me gusta pintar y no tenía idea de que se puede escribir a través de las imágenes”.

Desarrollo:

En el segundo punto de la actividad se les proyectó el cuento por imágenes llamado: ¡No David! de David Shannon; luego la docente realizó unas preguntas. (preguntas insertadas)

E3: “Para este punto de la actividad, observe a mis compañeritos de los otros grados muy concentrados participando, esto hizo que me pusiera orgullos de poderles decir eso yo ya lo vi y me gusto lo mismo que a ustedes”

Seguidamente tres niños del grado tercero se disfrazaron de los siguientes personajes: Carlo Collodi o Carlo Lorenzini, quien le contó a los niños que él no pensó escribir para niños que en un inicio Pinocho era una novela y que él muere al final de la historia. Otro niño representó a Pinocho quien saludó a los niños, y les dijo que no mintieran, que sean obedientes para que les vaya bien y que gracias al autor que le dio un final feliz al cuento, él podía compartir en esa mañana con ellos; y por último Esopo, quien contó algunos apartes de su vida. (representación de roles)

Una vez terminó la presentación, les hicieron las preguntas: (ET23 Transición, EP24: Primero, ES25: segundo, EC26: cuarto y EQ27: quinto) (socialización de personajes)

Docente: ¿Cuál de los personajes te agrado más?

ET23: “A mí me agrado Pinocho, porque si dice mentira se le crece la nariz”

Docente: ¿Qué les llamó más la atención de los personajes que observaron?

EP24: “Pinocho porque se parece mucho al niño del cuento”

EQ27: “a mí de los autores me gusto Esopo, por lo terrible que le paso, morir por algo que no hizo”

Docente: ¿Qué hemos aprendido hoy?

ES25: “hoy aprendimos de los cuentos, vimos algunos de sus personajes”;

EC26: “que podemos leer imágenes, que los cuentos tienen personajes, un autor o autora que los escribe”

ET13: “que tiene inicio, nudo y desenlace, que son cortos”

Docente: ¿Qué cuento te gustaría leer?

EC26: “a mí me gustaría los de terror”

E27: “a mí me gustaría leer los policiacos y de superhéroes”

Docente: no siempre los autores escriben sobre príncipes, castillos y princesa, hay diferentes tipos de cuentos y por medio de unas imágenes proyectadas ellos verán los diferentes tipos de cuentos, diferente temáticas, etc.

La docente les leyó el cuento: “Robert, el astronauta” de Eva María Rodríguez, donde los estudiantes de manera participativa fueron respondiendo preguntas relacionadas con la lectura las cuales tenían los tres niveles de lectura. También se les proyectó la foto de la autora y su biografía.

Docente: ¿Por qué “Robert el astronauta” es un cuento de ciencia ficción?

E24: “porque habla de astronautas y cohetes”

Docente: ¿Cuál cuento te gusto más el de las imágenes o el que acabaste de leer? ¿Por qué?

E25: “A mí me gustaron ambos, porque en ellos nos enseñan muchas cosas”

Docente: ¿Por qué el señor tiene ese traje?

E26: “Porque el personaje es un astronauta y este es el traje espacial que debe usar”

Docente: ¿Para qué sirve ese traje?

E27: “Este traje es especial, porque ayuda al hombre a sobrevivir en el espacio”.

Docente: ¿Qué fue lo que más les gusto del cuento?

E26: “que la temática del cuento es diferente a todos los que hemos leído.

E23: “Yo quiero ser un extraterrestre”

La docente invitó a los niños a participar en la jornada de lectura: “Leo mi cuento favorito” que se realizará durante el descanso y en el transcurso de la jornada, y pregunten sobre los cuentos y sus autores; en esta actividad, los niños participantes del proyecto estuvieron ubicados en el patio, en un stand. (trabajo colaborativo)

Cierre

La docente realizó la respectiva evaluación de la sesión. Docente:

¿Quieres seguir participando de actividades como esta? E17: “sí quiero seguir leyendo las diferentes clases de cuentos”

Docente: ¿Cómo se sintieron en la actividad?

E14: “me gusto ver que si logramos despertar la curiosidad de los compañeros, porque nos preguntaban en el momento de lectura cual era el cuento que les recomendaba”.

E21: “ver como todos los compañeros participaban de la actividad”

Docente: ¿Qué aprendimos hoy?

E8: “aprendimos que es importante leer y contagiar de la lectura a quienes nos rodean”

Docente: ¿Qué debemos mejorar para la próxima actividad?

E15: “El compromiso que tenemos como estudiantes por querer aprender”.

Docente: ¿Qué dificultades tuve y cómo las puedo mejorar?

E20: “al inicio de la actividad me daba sueño y pereza al leer, pero luego me fui metiendo en las historias que leíamos y me pasaba el sueño”.

Docente: ¿Cómo vio la actitud de sus compañeros frente a la actividad realizada?

E6: “Los vi bastante motivados y leyeron concentrados”

Docente: ¿Por qué crees que es importante leer?

E15: “Es importante leer, porque adquirimos conocimiento”

E13: “Porque nos ayuda a coger agilidad para leer”.

E5: “Aprendí que los signos de puntuación utilizados correctamente le dan vida al texto.

E11: “Adquirimos vocabulario”.

Finalmente, la docente mostró el cuento “No, David”, a través de imágenes; les leyó en voz alta el libro que escribió, les habló sobre el proyecto de la universidad.

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Para esta última sesión se realizó la socialización del proyecto de lectura de cuentos infantiles en el patio central del establecimiento educativo. Para ello se ubicaron los estudiantes en un stand para que los demás compañeros de otros grados se integrarán en el Encuentro literario.

La docente investigadora dio la bienvenida a la comunidad educativa, en general y presenta los estudiantes que participaron en él. Esta actividad se realizó de manera eficiente para todos los involucrados en el proceso. La participación e integración de toda la comunidad educativa del colegio San Carlos fue de gran importancia para la actividad, puesto que es motivador para el grado tercero que la institución, en general, conozca su proceso de aprendizaje mediante un proyecto.

Si bien, este fue un proyecto que apuntó hacia lo académico, jamás se dejó a un lado el bienestar de los alumnos objetos de investigación; por tal motivo, es gratificante ver el empeño y la dedicación que mostraron los niños de tercero antes, durante y después de la actividad.

Con respecto a los procesos pedagógicos, este proyecto de intervención favoreció un aprendizaje significativo a los estudiantes que fueron partícipes de él. Puesto que las diversas estrategias implementadas en el desarrollo de las clases permitieron que ellos desplegaran nuevas estructuras de aprendizaje y se comprometieran en el proceso de lectura.

ANEXO L. Rúbrica de evaluación de la secuencia didáctica

	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FASE DE APLICACIÓN EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	
EL CUENTO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS DEL GRADO TERCERO DE PRIMARIA DEL COLEGIO SAN CARLOS		
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	¿Qué aportes genera una secuencia didáctica en los estudiantes del grado 3º de primaria para desarrollar la comprensión lectura a través del cuento?	
OBJETIVO	Evaluar el impacto de la secuencia didáctica en el desempeño de los estudiantes del grado 3º de primaria, frente a los procesos de comprensión de lectura.	
GUIA DE OBSERVACIÓN		
DESCRIPCIÓN GENERAL: La secuencia didáctica se integró mediante 10 talleres investigativos, encaminados a mejorar los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes del tercero de primaria; teniendo en cuenta el nombre de cada uno, con su respectivo objetivo, el estándar, tiempo previsto y el real, los recursos, los momentos de la clase con sus respectivas actividades, los criterios de evaluación, los referentes a observar y la bibliografía.		

REFLEXIÓN SOBRE LA PLANEACIÓN DE LA SECUENCIA

Marque con una X, según corresponda.

Nombre de la secuencia	El cuento, una oportunidad para leer y pensar	Grados (si es multigrado marcar todos)	1	2	3	4	5
					X		
SUBCATEGORÍA	AFIRMACIÓN		SI		NO		PARCIALMENTE
Objetivos de la sesión	La planeación se relaciona de forma explícita con los referentes de aprendizajes, o tiene en cuenta los aprendizajes esperados descritos en dichos referentes (Estándares Básicos de Competencia, DBA, Mallas de aprendizaje).		X				
Uso de material	Los textos utilizados dentro de la planeación responden a la tipología textual cuentos.		X				

Actividades de aprendizaje	La sesión refleja Intención formativa en competencias propuestas por los lineamientos curriculares: gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática o sociocultural, enciclopédica, literaria y poética.	X		
	Se evidencian los factores, procesos y subprocesos desde los estándares: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación.	X		
	Las estrategias de lectura evidencian los niveles de lectura propuestos por el MEN: literal, inferencial y crítico intertextual.	X		
	Las actividades de las sesiones desarrollan las habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar)	X		
	Las actividades de aprendizaje desarrollan competencias de lectura crítica desde el MEN: identificar y entender los contenidos locales del texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.	X		
	En las actividades se evidencian las estrategias de comprensión de lectura: relacionadas con el autor, el género discursivo y las interpretaciones.	X		
	En la planeación se proponen diversas actividades de interacción entre los estudiantes (trabajo independiente y en parejas).	X		
Gestión de Aula Evaluación formativa	En la planeación se evidencian mecanismos de evaluación formativa para el logro de los aprendizajes planteados.	X		
	Se evidencian estrategias de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.	X		

	En la planeación se hacen explícitos los desempeños que el docente espera observar como resultado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.	X		
--	--	---	--	--

REFLEXIÓN SOBRE LA APLICACIÓN DE CADA SESIÓN

	AFIRMACIÓN	SI	NO	PARCIAL MENTE
Clima de aula	a. La interacción entre el docente y sus estudiantes está orientada por el buen trato.	X		
	b. La interacción entre estudiantes está orientada por el buen trato y el respeto.			X
	c. La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El docente recuerda estas normas cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento	X		
Gestión de aula	a. El docente da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades de la sesión.	X		
	b. Los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre).	X		
	c. Los estudiantes cuentan con tiempo necesario para desarrollar las actividades solicitadas y desarrollar el proceso de aprendizaje.	X		
	d. Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.	X		
	e. Los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase (distribución de material, roles en actividades de trabajo cooperativo).	X		
	f. El docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible considerando la organización del espacio físico y los recursos disponibles.	X		
	g. Los estudiantes disponen de material educativo en la cantidad requerida para el desarrollo de las actividades de la clase.	X		

Práctica pedagógica	enseñanza y aprendizaje	a. Todos los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.			X
		b. Los estudiantes potencian sus aprendizajes a través de las estrategias de enseñanza: preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales	X		
		c. El docente refleja un conocimiento profundo de los contenidos en las competencias de comprensión de la lectura del MEN, además puede identificar y entender los contenidos locales del texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.	X		
		d. Los estudiantes participan en actividades de trabajo colaborativo.	X		
	Evaluación formativa	a. El docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la sesión, si es necesario, con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon.	X		
		b. Los estudiantes reconocen los objetivos de aprendizaje.	X		
		c. El docente aplica las estrategias de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluaciones formativas	X		
		d. Los estudiantes reciben realimentación objetiva y positiva que propende por el desarrollo y logro de aprendizajes en el aula, sin juicios valorativos ¹³² en el proceso.	X		
		e. Los estudiantes participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus aprendizajes (realimentación escrita por parte del docente en los textos, autoevaluación).	X		

ANÁLISIS:

La presente rejilla fue una adaptación del formato de acompañamiento en aula utilizado por los docentes tutores del programa todos a aprender del Ministerio de Educación Nacional, con esta rúbrica se pretendió evaluar la estructura de

la secuencia didáctica desde las competencias lectoras, de modo que contribuyan con el desarrollo de la comprensión lectora en el estudiante.

Para la planeación de la secuencia didáctica, se plantearon los objetivos teniendo en cuenta los referentes de calidad propuestos desde los estándares básicos de competencias para el área de lenguaje; de igual forma, las actividades de aprendizaje se planearon desde las competencias de los lineamientos curriculares, los componentes de lectura (semántico, sintáctico y pragmático) junto con los tres niveles de lectura, y las competencias evaluadas por el ICFES en comprensión de lectura.

En el clima de aula se evidenció una buena interacción entre los estudiantes, orientadas por el buen trato y el respeto, aunque en los primeros talleres todos querían hablar al tiempo y se presentó desacuerdo entre los niños por el trabajo en grupo, pero estos aspectos fueron mejorando a medida que avanzaba el proyecto, aprendieron a compartir y tolerarse más a tener empatía, así como a trabajar en grupo y respetar la opinión del compañero y aportar la propia entendiendo que las dos opiniones son igual de valiosas.

En cuanto a la gestión de aula, se enfatizó que trabajara en un ambiente de aprendizaje seguro y en el que se le diera un uso adecuado a cada recurso disponible en la institución, los estudiantes participaron de la adecuación del aula, la distribución tanto del material de trabajo como la instalación de los equipos tecnológicos. Además, se enfatizó en el cumplimiento de las diferentes actividades haciendo uso adecuado de todo el material proporcionado y dándole un uso efectivo al tiempo para el logro de cada uno de los objetivos a realizar.

En la práctica pedagógica, en la sesión de enseñanza y aprendizaje, se planearon y desarrollaron las actividades teniendo en cuenta las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales propuestas por Frida Díaz Barriga. Es de resaltar que en la implementación de estas estrategias, dentro del aula, al inicio les costó un poco a algunos niños ya que son un poco tímidos al expresar sus ideas, sin embargo se logró una mejor participación por parte de todos.

Para finalizar, en la subcategoría de evaluación formativa se generaron estrategias para que el aprendizaje fuese más significativo, y que los mismos estudiantes logaran evaluar su trabajo y el de sus compañeros para entender actitudes o acciones que desfavorezcan el desarrollo de la clase y que dificultan el aprendizaje.

ANEXO M. Prueba de salida

	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FASE DE DIAGNÓSTICO PRUEBA DE LECTURA ESTANDARIZADA FINAL	Universidad Industrial de Santander 
EL CUENTO COMO ESTRATGEIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS DEL GRADO TERCERO DE PRIMARIA DEL COLEGIO SAN CARLOS		
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:	¿De qué manera una secuencia didáctica desde el enfoque de competencias aporta para la construcción y el desarrollo del proceso de comprensión lectora en los estudiantes?	
OBJETIVO:	Establecer el nivel de lectura alcanzado por los estudiantes del grado tercero, mediante el enfoque de competencias a través de la secuencia didáctica.	
Responde las preguntas 1 a 6 de acuerdo con el siguiente texto: EL ORIGEN DE LA AGRICULTURA La agricultura es un arte y los indios de la Gran Llanura lo saben. Así se lo enseñaron sus ancestros desde el comienzo de los tiempos. Se cuenta que hace muchísimo tiempo el joven cacique Trueno Ardiente fue acusado injustamente de renegar contra los dioses, por lo que fue condenado a la horca. Su enamorada, la doncella Pluma Suave, no soportó la muerte de su prometido y lloró incansablemente junto a su tumba, al pie de un gran roble. Era tanto el desconsuelo de la joven que un día se le apareció el alma de Trueno Ardiente y le dijo: -No te desespere, Pluma Suave. Recoge en la palma de tu mano la saliva que te arrojaré desde las ramas de este árbol y ya no estarás sola ni triste. Fue así como, a los pocos meses, la joven doncella quedó embarazada. Pero como no se le conocía esposo fue acusada de deshonesto y condenada por la tribu. Nada convenció al Gran Jefe de la inocencia de la joven. Al contrario, ordenó: -Sacrifíquela y traigan un tazón con su sangre que ofreceré en honor a los dioses. Sin embargo, los indios encargados de cumplir este mandato se apiadaron de la bella doncella, le permitieron huir y esconderse en el bosque para que pudiera dar a luz. Al volver a la tienda del Gran Jefe, estos indios lo engañaron entregándole un tazón con la sangre de un venado. En la espesura del bosque, Pluma Suave encontró una pequeña		

aldea de cazadores quienes le dieron alimento y la cuidaron. A los pocos días, dio a luz un hermoso niño al que llamaron Rama Firme. Durante el parto, la joven doncella murió y el niño fue entregado a la hija del cacique para que se encargara de criarlo. Con el paso de los años, Rama Firme se hizo grande y fuerte y poco a poco se fue convirtiendo en un gran guerrero. Mientras tanto, en la Gran Llanura, nadie supo por qué una enorme sequía azotó la región y acabó con todas las plantas y animales. La hambruna y la escasez reinaron en toda la tribu. Los indios danzaron, hicieron plegarias, rezos y cantos pidiendo agua y semillas, pero todo fue inútil al Gran Espíritu. Fue entonces cuando Rama Firme decidió regresar a su tribu. Se subió a lo alto de una enramada y se dirigió al pueblo diciendo: -Nadie en esta tribu sabe quién soy yo. Pero tal vez sí recuerdan al gran guerrero Trueno Ardiente y a la bella doncella Pluma Suave. Eran mis padres. Hace veinte años fueron condenados injustamente. Al nacer yo, mi madre murió y sus restos doloridos pidieron venganza. Gran Espíritu oyó su clamor y secó cada raíz de la tierra, cada hierba, cada semilla. Yo he venido para contarles la verdad. Si abren su corazón y siembran arrepentimiento, daré a cada familia un trozo de los huesos de mi madre y les enseñaré a cultivarlos. Así se acabará esta sequía-. Y así fue y así será mientras el Padre Sol siga su curso en el firmamento y haga madurar las semillas. Adaptado de: Leyendas de América del Norte. Recopilación y notas de Olga Díaz. Ediciones B Argentina, 2002. pp. 33-35.

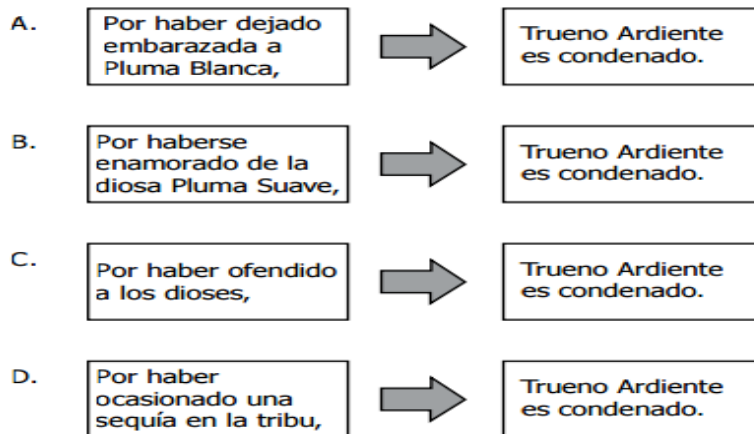
Pregunta 1.

El primer párrafo, escrito en letra cursiva,

- A. presenta anticipadamente cuál será el desenlace del relato.
- B. especifica cuáles personajes participarán en el relato.
- C. explica la manera como se va a desarrollar la trama de la historia.
- D. introduce un comentario del narrador acerca del origen de este relato.

Pregunta 2.

El esquema que mejor representa lo que le ocurrió a Trueno Ardiente en la historia es:



Pregunta 3.

En el primer párrafo del texto, palabras como, “fue acusado”, “soportó” y “apareció” indican que los hechos

- A. ya ocurrieron.
- B. están ocurriendo.
- C. pronto ocurrirán.
- D. podrían ocurrir.

Pregunta 4.

En el texto, el personaje que no acepta ni danzas, ni plegarias, ni cantos pidiendo agua y semillas para fertilizar la tierra, es

- A. Gran Jefe.
- B. Trueno Ardiente.
- C. Pluma Suave.
- D. Gran Espíritu.

Pregunta 5.

En el texto, la expresión, “No te desespere, Pluma Suave” la dice

- A. Rama Firme.
- B. Trueno Ardiente.
- C. Gran Espíritu.

D. Padre Sol.

Pregunta 6.

Según el texto, para que se acaben la sequía y la hambruna en la Gran Llanura se necesita que los miembros de la tribu se arrepientan de sus injusticias y luego

- A. ofrezcan un sacrificio de honor y perdón a Gran Espíritu.
- B. siembren algunos trozos de los huesos de Pluma Suave.
- C. invoquen la ayuda de otros dioses más poderosos que Gran Espíritu.
- D. siembren semillas traídas del bosque donde murió Pluma Suave.

Responde las preguntas 7 a 9 de acuerdo con el siguiente texto:

¿SABES QUÉ ES LA CORRIENTE ELÉCTRICA?

La corriente eléctrica es el paso de la electricidad de unos cuerpos a otros. Este paso de la electricidad puede ser casi instantáneo y en forma de descarga, como sucede con las chispas que se generan cuando se produce un corto circuito; o bien puede circular durante algún tiempo, como sucede con la electricidad que pasa por un bombillo.



Los cuerpos pueden ser conductores o aislantes de la electricidad. Los cuerpos conductores permiten el paso de la corriente eléctrica; por ejemplo, los objetos metálicos. Los cuerpos aislantes impiden el paso de la corriente eléctrica; por ejemplo, los objetos de plástico o de madera. Por lo anterior, ¡ten cuidado con la electricidad!; y recuerda que ¡antes de tocar, siempre debes preguntar!

Tomado y adaptado de: Benavides, O. (1999). Ciencias Naturales 5. Bogotá: Santillana. p. 144.

Pregunta 7.

- Por la manera como se presenta la información, se puede afirmar que el texto es
- A. narrativo.
 - B. explicativo.
 - C. argumentativo.

D. publicitario.

Pregunta 8.

Del texto se puede concluir que

- A. la madera es mejor conductor de electricidad que el plástico.
- B. la corriente eléctrica es útil pero puede ser peligrosa.
- C. la corriente eléctrica se genera cuando hay dos objetos cercanos.
- D. la madera es más aislante que el plástico.

Pregunta 9.

El texto se compone de los siguientes elementos en el mismo orden:

- A. una definición, una explicación, una clasificación y una recomendación.
- B. una definición, un argumento, una descripción y una conclusión.
- C. una introducción, una ejemplificación, una caracterización y una comparación.
- D. una introducción, un argumento, una descripción y una ejemplificación.

ANEXO N. Evidencias fotográficas



Sesión 1. Activación de conocimientos previos.



Actividades de lectura en voz alta



Trabajo cooperativo entre estudiantes



Actividad de lectura silenciosa



Exposición de autores