

IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA
DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL CUENTO

CLAUDIA PATRICIA MONCADA BUITRAGO



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

2018

IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA
DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DE EL CUENTO

CLAUDIA PATRICIA MONCADA BUITRAGO

TRABAJO DE GRADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA

DIRECTOR
LEONARDO RAÚL BRITO
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA



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

2018

El amor es una palabra que transforma la vida, la superación es el deseo de obtenerlo todo, la dicha es dedicar estos años de lucha a mi esposo **Alexander Pacheco**, a mis hijos **Evelyn Julieth y Said Alexander Pacheco Moncada**, este título que es el mérito de tantos días sin poder aprovechar a mi familia, por estar presente en cada uno de los días de mi vida, que su paciencia, tranquilidad y amor me permitieron cumplir uno de mis sueños.

AGRADECIMIENTOS

A Dios Todopoderoso, que ha guiado mi vida, indicándome el camino para servir con humildad y dejar en mi institución Educativa huellas que mejoren el proceso enseñanza –aprendizaje.

A los profesores de la Universidad Industrial de Santander, personas idóneas de la enseñanza, guías intelectuales y pragmáticos.

A mis padres y hermanos: a quienes debo ese constante desafío de crecer cada día más, y con sus consejos me guían por los senderos de la vida, impulsando en mí el deseo de superación, ejemplo de lucha y sacrificio, gracias por el apoyo brindado.

A mi familia, Alex, Evelyn y Said por estar presente con su ayuda en los momentos de angustia y que con su aliento y amor incondicional hicieron de mí el empuje para seguir adelante.

A mi tutor Leonardo Brito por su valiosa orientación, y con sus conocimientos, sugerencias e ideas aportadas hizo posible un sueño hecho realidad.

A la Comunidad Educativa que permitió fortalecer mis conocimientos con la colaboración que me brindaron en cada uno de los momentos de enseñanza y aprendizaje.

A mis compañeras y amigas Miriam, Amparito, Norma, Moni P, Yaneth, Rosa, y Katherine por ayudarme en el proceso de este proyecto y por aguantar tantas angustias.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	18
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	21
2. JUSTIFICACIÓN.....	21
3. OBJETIVOS.....	24
3.1 OBJETIVO GENERAL	24
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
4. MARCO TEÓRICO	25
4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	25
4.1.1 Antecedentes Internacionales.....	25
4.1.2 Antecedentes Nacionales	30
4.1.3 Antecedentes Locales.....	34
4.2 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES	38
4.2.1 ¿Qué es aprender?	39
4.2.2 ¿Qué es leer?	43
4.2.3 Componentes de lectura	53
4.2.4 ¿Qué es comprensión lectora?	56
4.2.5 Estrategia de lectura	57
4.2.6 Pensamiento crítico	64
4.2.7 ¿Qué es una estrategia didáctica?	67
4.2.8 El cuento	70
4.2.8.1 El cuento como recurso	72
4.2.8.2 La revisión crítica del cuento.....	74
4.2.9 Secuencia didáctica	77

4.3 FUNDAMENTOS LEGALES	81
5. METODOLOGÍA	86
5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	86
5.2 DISEÑO METODOLÓGICO.....	87
5.2.1 Modelo de investigación.....	89
5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN ...	96
5.3.1 Técnicas de recolección de la información	96
5.3.1.1 Prueba inicial y final de lectura	97
5.3.1.2 Entrevista semiestructurada.....	99
5.3.2 Instrumentos de recolección de la información	102
5.3.2.3 Guía de análisis documental:.....	105
5.3.2.4 El diario de campo:	105
5.4 ESCENARIO Y PARTICIPANTES	106
6. DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	108
6.1 FASE DIAGNÓSTICA.....	108
6.1.1 Análisis prueba inicial de lectura.....	108
6.1.2 Análisis de la entrevista semiestructura a docentes.	138
6.1.3 Análisis documental.	159
6.2 ANÁLISIS DE LA FASE DIAGNÓSTICO	166
6.2.1 Triangulación	166
6.2.2 Hallazgos de la fase diagnóstica.....	167
7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	170
7.1 DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	170
7.2 ANÁLISIS DE LAS SESIONES/ INTERVENCIONES	179

7.2.1 Análisis global de la intervención:	266
7.2.2 Análisis de la prueba de lectura final.	271
7.3 ANÁLISIS DE LA FASE DE EVALUACIÓN Y/O REFLEXIÓN DE LA PROPUESTA.....	279
7.3.1 Criterios éticos de investigación.....	285
7.3.1.1 Validez interna	288
8. HALLAZGOS	290
9. CONCLUSIONES	302
10. RECOMENDACIONES	305
BIBLIOGRAFÍA.....	308
ANEXOS.....	316

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1. Diferencia entre lector crítico y lector acrítico. Daniel Cassany</i>	<i>52</i>
<i>Tabla 2. Veintidós técnicas de Daniel Cassany</i>	<i>59</i>
<i>Tabla 3. Síntesis de las técnicas e instrumentos para cada ciclo de investigación</i>	<i>90</i>
<i>Tabla 4. Recopilación de respuestas según el componente y el nivel de lectura.</i>	<i>130</i>
<i>Tabla 5. Categoría y subcategorías del componente Semántico.....</i>	<i>132</i>
<i>Tabla 6. Categoría y Subcategorías del componente Sintáctico</i>	<i>135</i>
<i>Tabla 7. Categoría y Subcategorías del componente Pragmático.....</i>	<i>137</i>
<i>Tabla 8. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 1.....</i>	<i>139</i>
<i>Tabla 9. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 2.....</i>	<i>141</i>
<i>Tabla 10. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 3.....</i>	<i>142</i>
<i>Tabla 11. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 4.....</i>	<i>143</i>
<i>Tabla 12. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 5.....</i>	<i>145</i>
<i>Tabla 13. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 6.....</i>	<i>147</i>
<i>Tabla 14. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 7.....</i>	<i>148</i>
<i>Tabla 15. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 8.....</i>	<i>149</i>
<i>Tabla 16. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 9.....</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 17. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 10.....</i>	<i>152</i>
<i>Tabla 18. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 11.....</i>	<i>154</i>
<i>Tabla 19. Análisis de la información de entrevista a docentes. Pregunta 12</i>	<i>156</i>
<i>Tabla 20. Categorización axial o relacional de la entrevista semiestructurada.....</i>	<i>157</i>
<i>Tabla 21. Descripción de la secuencia didáctica.</i>	<i>173</i>
<i>Tabla 22. Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 1.</i>	<i>180</i>
<i>Tabla 23. Categoría y subcategorías de análisis de la secuencia didáctica de la sesión uno.</i>	<i>183</i>
<i>Tabla 24. Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 2.</i>	<i>187</i>
<i>Tabla 25. Categoría y subcategorías de análisis de la secuencia didáctica de la sesión dos.....</i>	<i>191</i>
<i>Tabla 26. Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 3.</i>	<i>195</i>

<i>Tabla 27. Categoría y subcategorías de análisis de la secuencia didáctica de la sesión tres.....</i>	<i>198</i>
<i>Tabla 28.Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 4.</i>	<i>202</i>
<i>Tabla 29. Categoría y subcategorías de análisis de la secuencia didáctica de la sesión cuatro.....</i>	<i>206</i>
<i>Tabla 30. Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 5.</i>	<i>212</i>
<i>Tabla 31.Categoría y subcategorías de análisis de la secuencia didáctica de la sesión cinco.</i>	<i>216</i>
<i>Tabla 32.Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 6.</i>	<i>222</i>
<i>Tabla 33.Categoría y subcategorías de análisis de la secuencia didáctica de la sesión seis.</i>	<i>226</i>
<i>Tabla 34.Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 7.</i>	<i>233</i>
<i>Tabla 35. Categoría y subcategorías de análisis de la secuencia didáctica de la sesión siete.....</i>	<i>237</i>
<i>Tabla 36. Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 8.</i>	<i>242</i>
<i>Tabla 37. Categoría y subcategoría de análisis de la secuencia didáctica de la sesión ocho.....</i>	<i>246</i>
<i>Tabla 38. Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 9.</i>	<i>252</i>
<i>Tabla 39.Categoría y subcategoría de análisis de la secuencia didáctica de la sesión nueve.....</i>	<i>256</i>
<i>Tabla 40.Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 10.</i>	<i>260</i>
<i>Tabla 41.Categoría y subcategoría de análisis de la secuencia didáctica de la sesión diez.</i>	<i>263</i>
<i>Tabla 42.Recopilación de respuestas según el componente.....</i>	<i>273</i>
<i>Tabla 43. Categoría y subcategorías del componente Semántico.....</i>	<i>274</i>
<i>Tabla 44.Comparativo entre prueba de lectura inicial y final del componente semántico.</i>	<i>275</i>
<i>Tabla 45.Categoría y Subcategorías del componente Sintáctico.</i>	<i>276</i>
<i>Tabla 46. Comparativo entre prueba de lectura inicial y final del componente sintáctico.....</i>	<i>277</i>

<i>Tabla 47. Categoría y Subcategorías del componente Pragmático.....</i>	<i>278</i>
<i>Tabla 48. Comparativo entre prueba de lectura inicial y final del componente pragmático.</i>	<i>279</i>
<i>Tabla 49. Criterios éticos en la investigación cualitativa.</i>	<i>286</i>

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Cuadro adaptado por Ángel Díaz Barriga.....	79
<i>Gráfica 2. La espiral del ciclo, propuesto por Kemmis.....</i>	<i>92</i>
Gráfica 3. Pregunta 1. Prueba inicial de lectura.....	110
Gráfica 4. Pregunta 2. Prueba inicial de lectura.....	111
Gráfica 5. Pregunta 3. Prueba inicial de lectura.....	112
Gráfica 6. Pregunta 4. Prueba inicial de lectura.....	113
Gráfica 7. Pregunta 5. Prueba inicial de lectura.....	114
Gráfica 8. Pregunta 6. Prueba inicial de lectura.....	115
Gráfica 9. Pregunta 7. Prueba inicial de lectura.....	116
Gráfica 10. Pregunta 8. Prueba inicial de lectura.....	117
Gráfica 11. Pregunta 9. Prueba inicial de lectura.....	118
Gráfica 12. Pregunta 10. Prueba inicial de lectura.....	119
Gráfica 13. Pregunta 11. Prueba inicial de lectura.....	120
Gráfica 14. Pregunta 12. Prueba inicial de lectura.....	121
Gráfica 15. Pregunta 13. Prueba inicial de lectura.....	122
Gráfica 16. Pregunta 14. Prueba inicial de lectura.....	123
Gráfica 17. Pregunta 15. Prueba inicial de lectura.....	124
Gráfica 18. Pregunta 16. Prueba inicial de lectura.....	125
Gráfica 19. Pregunta 17. Prueba inicial de lectura.....	126
<i>Gráfica 20. Pregunta 18. Prueba inicial de lectura.....</i>	<i>127</i>
Gráfica 21. Pregunta 19. Prueba inicial de lectura.....	128
Gráfica 22. Pregunta 20. Prueba inicial de lectura.....	129
<i>Gráfica 23. Componente Semántico.....</i>	<i>131</i>
<i>Gráfica 24. Niveles de lectura literal e inferencial.....</i>	<i>132</i>
Gráfica 25. Componente Sintáctico.....	134
<i>Gráfica 26. Niveles de lectura inferencial e crítico.....</i>	<i>134</i>
Gráfica 27. Componente Pragmático.....	136
Gráfica 28. Niveles de lectura inferencial e crítico.....	137

Gráfica 29. Triangulación de técnicas.....	166.
Gráfica 30. Triangulación de actores	166
Gráfica 31. Análisis del componente Semántico.....	274
Gráfica 32. Análisis componente Sintáctico.....	276
Gráfica 33. Análisis componente Pragmático.	278

ANEXO

Anexo A. Declaración del docente investigador.....	316
Anexo B. Consentimiento informado a directivo docente.....	317
Anexo C. Consentimiento informado a Padres de familia de los estudiantes participantes.....	318
Anexo D. Asentamiento informado de los estudiantes.....	320
Anexo E. Prueba inicial de lectura 1	321
Anexo F. Entrevista Semiestructurada a docentes	333
Anexo G. Guía de análisis documental.....	335
Anexo H. Rejilla de valoración para la Prueba de lectura.	338
Anexo I. Diario de Campo.....	339
Anexo J. Prueba final de lectura.	341
Anexo K. Certificación protección de los participantes humanos de la	354

RESUMEN

TÍTULO: IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL CUENTO*

AUTOR: CLAUDIA PATRICIA MONCADA BUITRAGO**

PALABRAS CLAVES: Componentes de lectura, comprensión de lectura, cuento, intertextualidad, quehacer pedagógico.

DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO: Esta investigación, apoyada en un enfoque cualitativo de la metodología Investigación Acción, de Kemmis, buscó generar cambios en los planteamientos de aula para comprender una realidad concreta del quehacer pedagógico del docente durante el proceso de intervención, la cual tiene como objetivo determinar de qué manera una estrategia didáctica realizada a partir del cuento desarrolla la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto de una Institución oficial del municipio de Barrancabermeja.

Isabel Solé y Daniel Cassany son autores que emergen la lectura en detalles, es decir las técnicas y estrategias que plantean permite realizar un desglosamiento total a los cuentos tomados durante las intervenciones, a su vez para seguir fortaleciendo el proceso de la lectura se tomó el nivel de la intertextualidad expresado por Kristevan quien hace la relación entre dos textos o más textos, por lo que es importante mencionar que la relación o la conexión que existe entre los textos hace que los estudiantes unifiquen criterios de diferencias y similitudes.

El identificar las estrategias que manejan los autores permitió esclarecer la ruta para el proceso lector, en cuanto a exponer en la planeación de aula un proceso minucioso que ayude a generar cambios de reflexión en la mediación. En estos cambios se observa la importancia que tiene el cuento manejado desde las diferentes visiones que poseen los autores sin perder su propia historia, es por eso que el cuento es un recurso que ayuda a motivar y enlazar las historias con personajes conocidos y desconocidos para el estudiante.

Durante el desarrollo e implementación de cada una las fases de la propuesta de investigación, se consideró, que el quehacer pedagógico planeado y reflexionado con estrategias, permite profundizar en las dificultades del proceso lector, la cual promueva la modificación en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

*Proyecto de grado

** Facultad de Ciencias humanas. Escuela de Educación. Director: Leonardo Raúl Brito, Magíster en Pedagogía

ABSTRACT

TITLE: IMPLEMENTATION OF A DIDACTIC SEQUENCE FOR DEVELOPING CRITICAL READING THROUGH THE STORY*

AUTHOR: CLAUDIA PATRICIA MONCADA BUITRAGO**

KEY WORDS: Components of reading, reading comprehension, story, intertextuality, pedagogical work.

DESCRIPTION OF THE CONTENT:

This research, supported by a qualitative approach of Kemmis's Action Research methodology, intended to generate changes in classroom approaches to understand concretely the teacher's pedagogical work during the intervention process, which aims to determine in what way a didactic strategy, made by means of the story, fosters critical reading in fourth grade students of an official institution of the municipality of Barrancabermeja.

Isabel Solé and Daniel Cassany are authors who address the reading in detail, for instance, the techniques and strategies they propose allow a detailed breakdown of the stories carried out during the interventions. Consecutively, the intertextuality expressed by Kristevan was taken into account to continue strengthening the reading process, this author makes the relationship between two or more texts, so it is important to mention that the relationship or connection that exists between the texts makes students unify criteria of differences and similarities.

Identifying the strategies the authors handle allowed to clarify the route for the reading process, in terms of exposing in the classroom planning in a meticulous way that helps to generate reflection changes in the mediation. In these changes you observe the importance of the story approached from different views that the authors have without losing its own story; that is why the story is a resource that helps to motivate and link the stories with known and unknown characters for the student.

During the development and implementation of each of the phases of the research proposal, it was considered that the pedagogical work planned and reflected with strategies, it allows to deepen in the difficulties of the reading process, which promotes the modification in the teaching and learning of the students.

*Proyect degree

**Industrial University of Santander. Faculty of human sciences. School of education Master's degree in pedagogy. Director: Mg. Leonardo Raúl Brito.

INTRODUCCIÓN

El acto de leer es el eje primordial de este proyecto de investigación, que por lo general es entendido como algo fácil de realizar, que solo es tomar el texto y expresar unas palabras sin sentido, pero leer es complejo porque está acompañado de la comprensión y la interpretación de un texto, es decir, el lector debe aprender a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, por ello, desde la escuela es importante que el docente establezca estrategias, donde los educandos demuestran lo que aprendieron. Solé alude que “aprender a leer es aprender a muchas cosas”¹ aunque esto parezca una verdad evidente, hay que señalar que no siempre se ha actuado de acuerdo con ella en el ámbito de la enseñanza.

El MEN (Ministerio de Educación Nacional) ha elaborado e impartido herramientas que han permitido al docente el diseño de planeaciones de aula de clase para facilitar las prácticas pedagógicas, así como también el acompañamiento y apoyo de programas como el PTA ² (Programa Todos Aprender) que tiene como propósito “mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria (transición a quinto) en lenguaje y matemáticas del país, en establecimientos educativos que muestran desempeño insuficiente en los resultados de las pruebas Saber a nivel Nacional”, a su vez también cuenta con otros programas como “leer es mi cuento” y las maratones de lectura que son estrategias y recursos pedagógicos que promueven el interés para aprender a leer en diferentes actores del sector educativo; esto con el fin de mejorar la calidad en la educación de los estudiantes en las diversas instituciones de Colombia en procesos fundamentales como lo es la comprensión lectora.

¹SOLÉ, Isabel. El placer de leer. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y vida N°3 ISSN 0325-8693. Universidad de Barcelona, España. 1995. En: http://cursos.cepcastilleja.org/plyb/documentos/de_la_lectura_al_aprendizaje.pdf

²MEN. Programa para la transformación educativa. Todos aprender. disponible en : https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-299245_recurso_1.pdf

Tomando en cuenta lo anterior, el primer capítulo presenta un estudio minucioso en los resultados de la prueba Saber del año 2015 en el grado quinto, en una Institución oficial del municipio de Barrancabermeja – Santander - con el objetivo de identificar las dificultades que los estudiantes presentan al momento de desarrollar pruebas estandarizadas y a la vez se identifica y reflexiona sobre las acciones que ejecutan los docentes frente a los cambios o planteamientos que ellos tienen durante el desarrollo de las clases de lectura.

Un segundo capítulo donde se justifica el porqué de esta investigación y que beneficios aporta a la comunidad educativa que permita crecer en los procesos de mejoramiento en la lectura, con el fin de identificar estrategias que fortalezcan el desarrollo educativo de los estudiantes y docentes.

Por tal razón, surge el proyecto de investigación titulado: “Implementación de una secuencia didáctica para desarrollar la lectura crítica a través del cuento” en este tercer capítulo se presenta el propósito que es identificar las dificultades que poseen los estudiantes en la concepción de la lectura y cómo están vinculadas en las estrategias que el docente utiliza en su quehacer pedagógico, y a partir de esto iniciar con un proceso de participación oportuna de las partes que se involucran en la enseñanza y aprendizaje del estudiante en la institución, puesto que se visiona lograr optimizar la reflexión en las acciones del docente.

En el cuarto capítulo se realiza un estudio detallado de los antecedentes de otros pensadores que se han tomado la tarea de hacer investigación sobre el problema mencionado en este proyecto, de igual forma se conceptualizaron todos los términos clave con autores de diferentes disciplinas que expresan sus ideas y estrategias para desarrollar este estudio investigativo. En este apartado se estudia el cuento como recurso educativo para la sensibilización de la lectura en niños de grado cuarto, como principio de su conocimiento y del repertorio diario que permite centrarse en un contenido y contexto, ya que es identificado por ellos. Donde los

principios teóricos para el aprendizaje y aprender a leer son aportes de Vigotsky, Piaget, los referentes para la lectura Berta Braslavsk, Paulo Freire Estanislao Zuleta, y los colaboradores para la didáctica son Daniel Cassany, Isabel Solé, Frank Smith, David Cooper y otros autores que aportaron para el análisis conceptual Betuel Bonilla, Ministerio de Educación Nacional, Gérard Genette, Enrique Imbert y Mariano Baquero Goyanes.

De igual manera, en el quinto capítulo se presenta que la metodología está encaminada a la investigación-acción desde el investigador Kemmis con un enfoque cualitativo que toma como criterio un objetivo participativo y de reflexión. Aquí se realizan las técnicas e instrumentos adecuados para la recolección de datos que fortalecen el proceso, para así crear las actividades a implementar.

A partir del sexto capítulo la investigadora presenta las técnicas e instrumentos, se inicia con la prueba diagnóstica que determina las dificultades de los estudiantes y las estrategias que utilizan los docentes en la comprensión de lectura, para luego diseñar la secuencia que comprende diez sesiones para una duración de dos o tres horas, las cuales se desarrollan en tres momentos: la contextualización, estrategia de lectura y evaluación, lo cual conlleva a redactar una serie de actividades y diseño de algunos instrumentos que van de la mano con los aportes de los autores en mención y que fundamentan la estrategia de comprensión lectora.

En el séptimo capítulo se presenta los datos obtenidos durante la intervención y en la aplicación de la prueba final permite un análisis detallado durante la ejecución de cada una de las sesiones planeadas y la cual se presenta mediante tablas que comprenden las categorías y subcategorías, así como los descriptores y análisis de la investigadora, para el desarrollo de la triangulación de autores y técnicas, en otras palabras, esto permite el análisis de la fase final de la propuesta.

Para finalizar, en los capítulos ocho, nueve y diez la investigadora presenta los hallazgos y conclusiones pedagógicas que se obtienen durante el proceso de estudio donde se demuestra que cambios surgen y cuales no fueron resueltos, para esto se deja un informe detallado de lo revisado y encontrado, con sus debidas recomendaciones para que otros investigadores las tengan en cuenta, esto no significa que el investigador ha terminado su tarea hasta ahora es el inicio de otra.

1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

2. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación desarrolla un aporte al proceso de formación de los niños y niñas en una Institución oficial del municipio de Barrancabermeja desde la identificación del estado de comprensión lectora de los mismos; contrarrestando así las dificultades que se presenta en este proceso formativo.

El interés del tema investigativo surge a raíz del trabajo académico que se adelanta en una Institución oficial del municipio de Barrancabermeja (Santander) en el marco de las políticas de calidad establecidas por el Ministerio de Educación Nacional; las cuales coadyuvan al cumplimiento de las metas instauradas por el Gobierno Nacional en aras de posicionar a Colombia como el país más educado.

Es preciso resaltar que uno de los elementos claves para el desarrollo del presente ejercicio investigativo son los resultados de las pruebas Saber, ya que resultan ser un elemento clave de análisis dentro de los espacios académicos, puesto que se demuestra las debilidades que tienen los estudiantes en las competencias comunicativas en especial la competencia lectora y sus componentes, con la intención de ser desplegados a fin de generar nuevas estrategias para el mejoramiento del que hacer pedagógico y en la calidad educativa.

Así mismo, esta propuesta de investigación está encaminada a implementar una secuencia didáctica para desarrollar en los estudiantes la lectura crítica a través del

cuento y transformar el quehacer pedagógico, donde se llegue a un intercambio dinámico, dado que el mensaje que se transmite sea interpretado por los estudiantes y docentes, quienes lo emplean para dar información, reflexionar y emitir juicios, la cual se utiliza y se relaciona con todo tipo de textos y contexto. Es decir, leer no es solo tomar un texto y observar sus códigos es también interpretar y dar un argumento claro de lo que está leyendo, por lo tanto, “La lectura crítica se concibe desde la perspectiva liberal humanística, en la que leer críticamente significa opinar sobre el texto, además, esta forma de lectura continua relegada ya que las actividades siguen concentradas en la comprensión literal del texto”³.

La lectura crítica a través del cuento consolida, desarrolla lo que ofrece un contexto, un autor y el mismo lector que hace que la información sea más precisa y coherente, para que el estudiante pueda inferir, expresando un pensamiento crítico sobre lo leído, en términos que tenga un acercamiento agradable, para que disfrute y evalúe lo que lee. En consecuencia, “involucrar a los niños en experiencias que promuevan la lectura y la interacción alrededor de los cuentos les proporciona tanto conocimiento como habilidades necesarias para tener éxito en el aprendizaje de la lectura”⁴. Se considera pertinente crear hábitos lectores en los estudiantes a través de una secuencia didáctica que se utiliza como una estrategia que integra y genere una experiencia significativa.

En conclusión, esta investigación busca impactar en el fortalecimiento de conocimientos en la competencia lectora donde los estudiantes desarrollaran el acto de leer y de comprender cualquier tipo de texto y pueda aplicar su espíritu crítico para hacerse entender ante una realidad como la que vivimos. En respuesta a esta

³ZARATE PEREZ, Adolfo. La lectura crítica en la educación secundaria: de los libros de texto al aula. En: BRITO, Leonardo. Material de apoyo al colectivo de investigación didáctica del lenguaje. Universidad industrial de Santander. 2016. Lectura 2.p.1.

⁴VALDEZ-MENCHACA & Whitehurst. ROMERO, Rita. Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. Avances en Psicología Latinoamericana revista virtual Universidad del Rosario [Online]/ Vol. 27(1)/p. 82 Bogotá (Colombia)/ /2009.ISSN:1794-4724.

situación, los educadores deben abogar por una noción plural de modos diversos de “alfabetización crítica”⁵ en la cual se comprometen a los estudiantes a acceder y negociar un amplio rango de tipos de texto y modos de persuasión, no solamente por la vía de lo impreso, sino también, del sonido, la imagen, lo gestual y espacial y su integración multimodal⁶. Es decir, el impacto debe realizarse desde el cambio de actitud de los maestros hasta incentivar y desarrollar en los estudiantes la lectura crítica de cuentos infantiles.

A la Institución Educativa le aporta una nueva estrategia que flexibiliza el currículo, dando elementos novedosos para el proceso formativo en la educación básica, lo cual le permite establecer proyectos piloto para el mejoramiento de la calidad en la educación. También, que esta investigación sea un referente útil (metodológico y didáctico) para mejorar los procesos lectores en otros contextos educativos.

A los niños y niñas el proyecto de investigación les beneficiará debido a que les brindará herramientas didácticas que les motiven a desarrollar adecuadamente procesos de aprendizaje, proyectando en ellos la capacidad de resolver las situaciones que dentro de su contexto se presente.

Por último, a la investigadora docente le permite ampliar sus conocimientos e implementar dentro del aula de clase nuevas metodologías que favorezcan el desarrollo cognitivo de los niños y niñas y así mismo el fortalecimiento de competencias, lo cual facilita el proceso enseñanza – aprendizaje.

⁵MORENO SERRANO, Stella. [Online] La alfabetización crítica. Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. Universidad de Los Andes. Venezuela. ISSN 0459-1283 2008. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100004

⁶SERRANO DE MORENO, Stella. MADRID DE FORERO, Alix. [online] Competencias de lectura crítica. una propuesta para la reflexión. acción pedagógica, N° 16 / Enero - Diciembre, 2007 - pp. 58 – 68. Recuperado de: Dialnet-CompetenciasDeLecturaCritica-2968602 (6).pdf

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar de qué manera una estrategia didáctica realizada a partir del cuento desarrolla la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto de una Institución oficial del municipio de Barrancabermeja.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las dificultades de lectura que presentan los estudiantes de grado cuarto.
2. Determinar cuáles estrategias de comprensión de lectura emplean los docentes de grado cuarto.
3. Definir las características que debe tener un cuento para desarrollar la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto.
4. Establecer las características que debe tener una secuencia didáctica que haga uso del cuento para el desarrollo de la lectura crítica.

4. MARCO TEÓRICO

Este capítulo define algunos conceptos relacionados con la lectura comprensiva los cuales a lo largo del proyecto permitirá determinar elementos claves para el logro de la implementación de una estrategia didáctica que facilite desarrollar competencias para la lectura crítica a través del cuento en una Institución oficial del municipio de Barrancabermeja.

Con base en lo anterior, el presente apartado se encuentra planteado desde dos perspectivas; la primera hace referencia a los antecedentes investigativos desarrollados a nivel internacional, nacional y local y la segunda obedece a los fundamentos conceptuales que respaldan la investigación.

4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Para el presente proceso se efectuó una revisión documental exhaustiva a través de la cual se diseñaron 12 Raes permitiendo así establecer un análisis general sobre la literatura existente en el tema de lectura crítica; dicho proceso permitió establecer que el tema, es actual y requiere ser estudiado dando respaldo teórico a la presente investigación.

4.1.1 Antecedentes Internacionales

Entre diversos estudios se optó por cuatro investigaciones realizadas en Venezuela, Ecuador, Argentina y Perú. Cada una propone estrategias para el desarrollo de la lectura, que concluyen con el mejoramiento de los niveles educativos.

“Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del 2do año de educación media general”⁷. La investigación fue desarrollada por la autora Román Angélica, en el año 2011 en la Institución Educativa del municipio Libertador Estado de Carabobo Venezuela, el estudio tiene como objetivo proponer estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del 2do año de media general del L. B. “Pío Tamayo”, los Chorritos, Municipio Libertador, Estado Carabobo.

Esta investigación se desarrolló con una metodología descriptiva basada en el diseño de campo, ya que la información recopilada se recoge en el lugar donde ocurren los hechos sin manipular las variables reales, para él estudio se tomó como muestra un muestreo no probabilístico, y estuvo constituida por 30 estudiantes del 2do año de educación Media General, lo cual corresponde a un 8 % del total de la población. Para recolectar los datos se utilizó la técnica de encuesta, debido a que se aplicó un instrumento escrito para obtener la información de los participantes en el estudio conformado por dieciséis ítems con alternativas dicotómicas o cerradas. Así mismo, se utilizó la observación directa vivencial. La confiabilidad se realizará una prueba piloto a una muestra representativa de la población, con características similares a la muestra en estudio, pero ajena a la misma.

Se concluyó que existen poca creatividad de los maestros para diseñar actividades de mejoramiento, y además, esto influye en el desinterés de los estudiantes por la lectura, por último se demuestran que las estrategias aplicadas como: la anticipación, la inferencia, la selección de la idea global del texto, la extracción de los aspectos más relevantes del texto y la elaboración del paráfrasis, son estrategias que activan un proceso lector, pero a la vez las autoras manifiestan que

⁷ROMAN, Angélica. Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del 2do año de educación media general. Tesis de Maestría en Aciendarium en Desarrollo Curricular. Barbalua: Universidad de Carabobo, Facultad de ciencias para la Educación. 2011. 104.p.

si no se innova en las estrategias de comprensión lectora los estudiantes carecerán del conocimiento para desarrollar el proceso lector.

“Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza -aprendizaje para los estudiantes del segundo año especialización lengua y literatura facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil. Propuesta guía de métodos andragógicos”⁸. La propuesta de investigación fue desarrollada por la autora Carmen Baquerizo Matute en el año 2013 en la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación, especialidad Lengua y Literatura de la universidad de Guayaquil, la investigación tienen como objetivo evaluar, diseñar y aplicar una guía que mejore los procesos de aprendizajes mediante los cuales se fortalezca el desarrollo de las habilidades en lectura crítica de los estudiantes, la autora hace una descripción de varias causas y consecuencias que no permiten avanzar en el proceso de lectura crítica. La conceptualización y la fundamentación teórica orientan, establecen, formulan y evalúan la práctica de lectura crítica con una metodología Andragógica que es la que estudia las técnicas de enseñanza aprendizaje en personas adultas.

La metodología aplicada es de investigación científica, con una modalidad cuantitativa, cualitativa, factible y probable. La muestra son los estudiantes del segundo año, docentes y autoridades, se aplicó las técnicas de observación áulicas, entrevistas, encuestas, cuyos resultados permitieron desarrollar una propuesta factible, cuantificable, beneficiando a estudiantes y docentes, logrando elevar el nivel académico de los futuros profesionales de la Facultad y Universidad.

⁸BAQUERIZO MATUTE, Carmen. Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza -aprendizaje para los estudiantes del segundo año especialización lengua y literatura facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil. Propuesta guía de métodos andragógicos. Tesis de Maestría en Docencia y Gerencia en Educación Superior. Guayaquil: Universidad de Guayaquil, Facultad de Unidad de Postgrado, Investigación y Desarrollo. 2013. 295. p.

En conclusión, se detectó que los docentes no están preparados para la metodología andragógica y la que están aplicando crean ambientes de temor y estrés a los estudiantes. Por lo tanto, las estrategias aplicadas en este proyecto permiten mejorar la lectura crítica dando confiabilidad, el docente es un mediador de la enseñanza y un promotor del pensamiento crítico que beneficia a la comunidad educativa de la universidad.

“La lectura en dos contextos de enseñanza: conocimiento sobre cuentos y enciclopedias en niños pequeños de escuelas públicas”⁹. La anterior investigación fue desarrollada por la autora Kuperman Cinthia, en el año 2014 en Argentina, en la cual se desarrolló en cuatro jardines y cuatro primeros, grados de escuelas públicas pertenecientes a tres jurisdicciones CABA, Provincia de Buenos Aires y General Cabrera Córdoba donde acuden niños de una población de bajo recurso socio-económico. La investigación tiene como objetivos: a) Contrastar las respuestas de los niños que se encuentran culminando el Nivel Inicial y Primer Grado de la escuela primaria y que asisten a instituciones con prácticas de enseñanza diferentes. b) Analizar determinados conocimientos infantiles sobre diferentes libros - un cuento y una enciclopedia - en los que aparece el mismo tipo de insecto (abeja). c) Indagar las estrategias utilizadas para localizar información específica en una enciclopedia.

El diseño metodológico de esta investigación es mixto. La muestra se seleccionó niños de cuatro Jardines de Infantes y cuatro Primeros Grados de escuelas públicas a las que asisten poblaciones de bajos recursos socio- económicos. Los padres han asistido a la escuela primaria y en su mayoría han completado sólo ese nivel de

⁹KUPERMAN, Cinthia. La lectura en dos contextos de enseñanza: conocimiento sobre cuentos y enciclopedias en niños pequeños de escuelas públicas. Tesis de Maestría en Escritura y Alfabetización. Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.2014.159. p

escolaridad formal. Para la selección de los grupos escolares se utilizaron distintos procedimientos: entrevistas a supervisores, equipos directivos y docentes; análisis de documentos, observaciones y registros de un conjunto de situaciones didácticas desarrolladas que permitieron una descripción más detallada de algunas prácticas de enseñanza en torno a la lectura y la escritura. Se constituyeron, entonces, cuatro grupos, dos de cada nivel de escolaridad (Inicial y Primario) y, en cada nivel, uno de los grupos se caracterizaba por prácticas de enseñanza usual (JX y PX) y el otro, por prácticas constructivistas (JZ y PZ), a la vez fueron seleccionadas cuatro maestras que se desempeñaban en las cuatro instituciones

La autora concluyó que su interés es el de identificar como los niños daban respuesta a temas y como localizaban la información, puesto que las justificaciones dadas por ellos se basaban en las ilustraciones encontradas y en las características entre los libros de cuento y de enciclopedia, esto indica que el contacto a la información y el uso de la biblioteca garantiza, fomenta y motiva a los estudiantes en la lectura, además la práctica constante con los libros hace que los niños se apropien y aprendan a leer de manera comprensible.

“Implementación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos (as) del sexto grado “b” de educación primaria de la Institución Educativa “fe y alegría n° 49” – Piura”¹⁰. La siguiente investigación fue desarrollada por la autora Eva Patricia Carmen Gutiérrez que tuvo como objetivo comprobar los efectos de la aplicación de las estrategias participativas para desarrollar la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa mencionada.

El método que se aplicó es cuantitativo y el diseño de investigación fue denominado diseño Pre experimental de pre prueba - pos prueba con un solo grupo. La muestra

¹⁰GUTIERREZ, Eva Patricia Carmen. Implementación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos (as) del sexto grado “b” de educación primaria de la Institución Educativa “Fe y alegría n° 49” – Piura. Tesis de maestría en Educación. Perú. Universidad de Piura. Facultad de ciencias de la Educación. 2013. 124. p.

de estudio estuvo constituida por la totalidad de alumnos del sexto grado sección “B” de educación Primaria y la docente de aula de la institución educativa, a la vez con el manejo de dos variables independientes y dependientes; las técnicas e instrumentos aplicadas son prueba de entrada, de proceso y de salida, Por otra parte para obtener datos sobre la variable estrategias participativas se aplicó la técnica de observación, durante la aplicación de las mismas en las sesiones de aprendizaje, con la revisión de trabajos realizados en clase. Estas estrategias tuvieron como objetivo el trabajo colectivo y solidario.

Por consiguiente, estos resultados evidenciaron en el avance de los procesos de comprensión lectora en los niveles de lectura con cada una de las estrategias desarrolladas, el estudiante fue el eje principal del aprendizaje y el docente un facilitador a través de la aplicación de estrategias novedosas y creativas, por tal razón, la comprensión lectora se supera si el uso de estrategias adecuadas con cierto grado de atención, conciencia, planificación, supervisión y control están especificadas en el momento de ser ejecutas y por último la aplicación de estrategias de comprensión son las que desarrollan la capacidad intelectual e interpretativa.

4.1.2 Antecedentes Nacionales

En la exploración de los antecedentes nacionales se realizó un barrido documental a través del cual se identificó que en ciudades y municipios como Bogotá, Barranquilla, Coello (Tolima) y Armenia se exponen estrategias para desarrollar el pensamiento crítico y fortalecer la comprensión de lectura.

“Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica”¹¹. Esta investigación fue desarrollada por la autora Diana Vargas

¹¹VARGAS RODRÍGUEZ, Diana. Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica. Tesis de maestría en pedagogía de la lengua materna. Bogotá. Universidad distrital Francisco José de Caldas. Facultad de ciencias y Educación. 2015. 144. p.

Rodríguez en el año 2015, con un grupo de estudiantes de grado noveno de una Institución Educativa privada ubicada en Suba en la ciudad de Bogotá. Tiene como objetivo desarrollar la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia como habilidades de pensamiento crítico en las estudiantes de ese grado, mediante una estrategia didáctica centrada en la comprensión de la estructura narrativa del cine, en la consecución de sus niveles de lectura crítica.

La metodología aplicada fue de investigación acción desde un enfoque cualitativo, requiriendo que su diseño fuera participativo, de diálogo, de confrontaciones entre los docentes y estudiantes. La recolección de los datos se dio a partir de cuestionarios, productos escritos de carácter expositivo-argumentativo y del desarrollo de las actividades propuestas en cada una de las fases. La investigación se realiza con un grupo de 20 estudiantes entre los 15 y 16 años de noveno grado de una Institución de carácter privado, ubicada en la localidad de Suba.

Se reflexionó en las estrategias que desarrollan el pensamiento crítico, en la cual se tuvo en cuenta las habilidades cognitivas y de pensamiento esto se desarrolló a través de la secuencia didáctica que se estableció en intervención-exploración, intervención-comprensión e intervención-dominio, por lo tanto su objetivo central era mejorar en las estudiantes de noveno grado, sus habilidades para el reconocimiento de la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia como procesos de comprensión de lectura en el nivel crítico, a través de ejercicios que evidencien la comprensión de las películas propuesta; igualmente en la motivación de despertar ese espíritu que hace explorar más allá de una mera lectura, logrando que no se queden en ser unos receptores del conocimiento, sino siendo personas que expongan y evalúen todos los aprendizajes. Se reconoce que el cine es un mediador en la formación, en la reflexión, en el pensamiento, en la interpretación y posibilita la producción oral y escrita, debido a que las estudiantes reconocen el contexto social y cultural del autor.

“Didáctica de los fragmentos literarios: una forma de mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 2° grado de básica primaria de la Institución Educativa distrital Santa Bernardita de la ciudad de Barranquilla”¹². Los autores de esta investigación determinaron que la problemática que presentaban los estudiantes de segundo de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Santa Bernardita de la ciudad de Barranquilla, fue en la comprensión lectora, el realizar inferencias, el detectar la idea principal, la incapacidad de relacionar los contextos; de esta dificultad surge la propuesta de usar fragmentos literarios como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión de lectura y crear hábitos que permitan adquirir conocimientos, que con lleven al mejoramiento de los resultados en las pruebas.

Este estudio se ejecutó con una metodología de investigación acción y un enfoque cualitativo, las técnicas e instrumentos de recolección para esta investigación se basaron en la observación directa, la entrevista, talleres y se utilizó las rejillas de análisis.

Por lo tanto, se concluye que los fragmentos literarios basados en cuentos, audio-cuentos y otros son una herramienta didáctica fundamental que mejora el proceso de comprensión lectora, y así mismo desarrollan competencias básicas que fortalecen su capacidad de lecto-escritura.

“Club de lectores: un espacio lúdico para incentivar el gusto por la lectura en los estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Simón Bolívar de Coello en el 2015”¹³ La siguiente propuesta de investigación fue desarrollada

¹²García PADILLA, Jholman Luis. LIDUEÑA SÁNCHEZ, Tracy De Jesús. Didáctica de los fragmentos literarios: una forma de mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 2° segundo de básica primaria de la Institución Educativa distrital Santa Bernardita de la ciudad de Barranquilla. Tesis maestría en Educación. Barranquilla. Universidad de la costa. Departamento de humanidades. 2014. 157. p.

¹³OSMA PIRAZAN, Adriana Verónica. MARTÍNEZ, Mónica Andrea. club de lectores: un espacio lúdico para incentivar el gusto por la lectura en los estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Simón

por las autoras Adriana Verónica Osma Pirazan y Mónica Andrea Martínez en el departamento de Tolima. Por lo tanto, el objetivo que se implementó para esta propuesta es diseñar un Club de Lectores para incentivar el gusto por la lectura en los estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Simón Bolívar de Coello en el 2015.

La metodología que aplicaron se llevó a cabo mediante la modalidad cualitativa, ya que se basó en los testimonios de quienes hicieron parte de ella. Ahora bien, se escogió el método de investigación-Acción con una población de 300 estudiantes y una muestra de 20 de ellos en edades de 7 y 8 años. Sus fases establecidas en el primer momento la encuesta a estudiantes, en el segundo momento la implementación del club de lectores, en el tercer momento la recolección de datos en el diario de campo y entrevista estudiantes y cuarto momento interpretación de la información.

Resultando que los estudiantes prefieren y les gusta realizar actividades complementarias con las lecturas que realizan, también se vio la necesidad de continuar con el Club de Lectores y por supuesto, ampliarlo para que todos los cursos hagan parte del mismo. En este sentido, la investigación da resultados favorables y deja abierta la puerta para que se realice un trabajo mucho más amplio. ***“Incidencia de una secuencia didáctica basada en el análisis de las estructuras organizacionales del cuento, en la comprensión lectora de los estudiantes del grado transición”***¹⁴. El objetivo que se propusieron las autoras en esta investigación fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica, basada en el análisis de las estructuras organizacionales del cuento, en la

bolívar de Coello en el 2015. Tesis de maestría en Educación. Ibagué- Tolima Universidad Del Tolima Facultad de Ciencias de la Educación 2015. 102. p.

¹⁴BEDOYA SERNA, Carmen Sandra. GÓMEZ PINEDA, Mary Isabel. Incidencia de una secuencia didáctica basada en el análisis de las estructuras organizacionales del cuento, en la comprensión lectora de los estudiantes del grado transición. Tesis de maestría en Educación. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación.2014. 237. p.

comprensión lectora de los estudiantes de grado Transición de la Institución Educativa ciudad Armenia.

La metodología que se utilizó fue el paradigma cuantitativo, el cual se orienta a la elaboración de explicaciones de los fenómenos de la realidad. Esta investigación se pretendió determinar el efecto de la variable independiente (secuencia didáctica) sobre la variable dependiente (comprensión lectora), se considera que es cuasi-experimental, el diseño es de un sólo grupo, al cual se le aplicó un pre-test, luego se llevó a cabo la intervención por parte del investigador, y posteriormente se aplicó el pos-test. La muestra se mantuvo compuesta en 20 estudiantes de transición entre edades de 5 y 6 años.

En conclusión, se obtuvieron los siguientes resultados: se pudo evidenciar que la comprensión lectora en los estudiantes de grado transición mejoró significativamente después de la implementación de la secuencia didáctica, en la cual se enfatizó, entre otros aspectos, en el reconocimiento de la estructura del cuento. Por lo anterior se puede decir que una secuencia didáctica basada en el análisis de las estructuras organizacionales del cuento se utiliza la re- narración como estrategia y como evaluación, puede mejorar de manera significativa la comprensión lectora de los estudiantes de transición.

4.1.3 Antecedentes Locales En la búsqueda de los antecedentes locales se presentan las siguientes investigaciones.

“Dimensión del aprendizaje: refinamiento y profundización del conocimiento en la comprensión lectora”¹⁵. El propósito de esta investigación es implementar un programa para fortalecer las operaciones cognitivas por medio de la comprensión

¹⁵MOLINA GUZMAN, Mónica Trinidad. Dimensión del aprendizaje: refinamiento y profundización del conocimiento en la comprensión lectora. Tesis de Maestría en Pedagogía. Bucaramanga. Universidad industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas.2011. 307 p.

lectora en los estudiantes de psicología I de la escuela de trabajo social de la Universidad Industrial de Santander, fue desarrollada por la autora Mónica Trinidad Molina Guzmán en el año 2011.

Para lograr lo anterior se aplicó la metodología de investigación-Acción y enfoque cualitativo, pues la participación de docentes y estudiantes es un factor primordial en la búsqueda de una transformación social que direcciona a lograr el mejoramiento del rendimiento académico. La población estuvo compuesta por estudiantes de trabajo Social, solo se seleccionaron por conveniencia de acuerdo al criterio de resultados más bajos en comprensión lectora. Las técnicas e instrumentos que se aplicaron fueron la prueba piloto con selección múltiple con única y múltiples respuestas, prueba piloto con operaciones cognitivas, entrevista, notas de campo y grabaciones.

En conclusión, la autora registra que los docentes deben aplicar estrategias que incentiven el interés por la lectura, a la discusión sobre lo leído y a la comprensión de los contenidos, también se logra que los estudiantes fortalezcan las operaciones cognitivas con estrategias que permitan aprender nuevos significados que mejoren el rendimiento académico. A la vez el proceso deja consciencia en los estudiantes que debe existir un propósito explícito para la lectura y tener en cuenta estrategias como la elaboración de mapas conceptuales.

“Lectura de historietas: apuestas para el desarrollo de la argumentación con estudiantes en el sector rural”¹⁶. Esta investigación fue desarrollada en el año 2016 por la autora Yannit Irene Armenta Castellanos con los estudiantes de la Institución Educativa el Pórtico, sede D cántabra del municipio de Aracatocha - Santander, en la modalidad de escuela Nueva. Este estudio tiene como objetivo determinar de qué

¹⁶ARMENTA CASTELLANOS, Yannit Irene. Lectura de historietas: apuestas para el desarrollo de la argumentación con estudiantes en el sector rural. Tesis de maestría en pedagogía. Bucaramanga. Universidad industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas.2016. 428. p.

manera la lectura de historietas fortalece el proceso de desarrollo de la argumentación en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa el Pórtico, sede D cántabra del municipio de Aracatoca – Santander.

La siguiente investigación tiene como enfoque cualitativo y como diseño metodológico de investigación-Acción, dado que su principal interés es la transformación de la realidad de una manera participativa teniendo en cuenta la intersubjetividad. El modelo del proceso fue sujeto al de Mckernan por cinco fases. Los participantes fueron 11 estudiantes del grado noveno y tres docentes de Postprimaria; la investigadora para este estudio tuvo en cuenta las siguientes técnicas e instrumentos como: el grupo focal y su protocolo, la prueba de lectura y la guía de lectura, la entrevista semiestructurada y la guía semiestructurada, la observación participante y las notas de campo, los talleres investigativos, las grabaciones de videos, la lista de chequeo.

Se culminó con las siguientes conclusiones: para emprender la lectura y motivar a los estudiantes se debe exponer textos llamativos, diseñar e implementar estrategias que no se aparten de los saberes previos de los educandos, siendo esto una de las claves para lograr un aprendizaje significativo, teniendo en cuenta que la argumentación es una posibilidad y oportunidad de participación activa donde se requiere conocimiento y por último desarrolla procesos de pensamiento, comprensión, lectura crítica y habilidades lectoras. A la vez para determinar el proceso de desarrollo de la argumentación se tuvo en cuenta para esta propuesta algunas técnicas de lectura crítica de Daniel Cassany; estas técnicas están agrupadas 8 para identificar y conocer el mundo del autor, 8 para reconocer el género discursivo y 6 para las interpretaciones la cual permitieron que los estudiantes participaran en discusiones, en replanteamiento de ideas y a la vez transformar formas de pensar y no que darse con solo ser un consumidor de información.

“Fomento de la lectura: significado de una experiencia entre pares desde el libro álbum”¹⁷. La autora Martha Mireya Maldonado Moreno en el año 2013 se inquietó debido a la preocupación de cómo promover en el establecimiento educativo el desarrollo por una buena lectura que supere las obligaciones y no dependa de los maestros de lenguaje. El objetivo propuesto por la autora es caracterizar el significado de una experiencia de fomentar el hábito por la lectura con niños de quinto grado de una institución Santandereana formadora de docentes.

El diseño metodológico implementado fue desde un enfoque cualitativo, ya que le permite al investigador emergerse en la realidad sociocultural de los sujetos. El diseño escogido es el etnográfico, la cual hace un estudio desde lo particular hasta recuperar información sobre la realidad del sujeto. Para la investigación participaron 22 niños líderes de los clubes, 15 niños de primaria, cinco docentes y un directivo docente. De igual forma la investigadora para la recolección de la información tuvo en cuenta varias técnicas como cuestionario, grupo focal y análisis documental y como instrumentos las notas de campo y grabaciones.

Se concluyó que el club de lectura y comunicación están conectados a los beneficios y valores que representa y que se alimenta de una lectura compartida dado que los autores son los niños. También los alcances de esa formación de pares en la que todos tienen un papel importante permitiendo crecer integralmente, en la cual, ellos asumen que son unos buenos lectores porque hay un mayor interés por leer, el gusto por los textos y por compartir con los otros niños. Ahora concerniente al libro álbum se dice que este tipo de texto favorece una lectura detallada, tranquila, reflexiva y alienta al lector en un papel constructor.

¹⁷MALDONADO MORENO, Martha Mireya. Fomento de la lectura: significado de una experiencia entre pares desde el libro álbum. Tesis en maestría en pedagogía. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas.2013. 160. p.

“prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de lengua castellana en la básica secundaria y media”¹⁸. La autora de esta investigación María del Pilar Vargas Daza, en el año 2013 desarrolló este estudio con el objetivo de determinar las prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en la clase de lengua castellana de la básica secundaria.

Su enfoque es cualitativo tipo etnográfico, que fue desarrollado con estudiantes del grado sexto a undécimo de una institución pública de Bucaramanga. La muestra fue homogénea con el propósito de capturar y tipificar las realidades humanas. Para la recolección de la información se tuvo en cuenta la observación participante y los diarios de campo, las entrevistas individuales estructuradas y formatos de los cuestionarios, las encuestas y los formatos para la misma.

Como conclusión de la investigación se logró determinar que los docentes no tienen las herramientas conceptuales suficientes para brindar a los alumnos la información necesaria para hacer una lectura apropiada de otros sistemas simbólicos. Es necesario la inclusión de una pedagogía de otros sistemas simbólicos convirtiéndose en un acercamiento a la realidad de los procesos de formación. Se recomienda reformular el papel de los signos visuales para que sean vistos como objetos de enseñanza y aprendizaje con el fin de promover procesos de pensamiento.

4.2 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

La conceptualización de la investigación objeto de estudio tiene como objetivo determinar de qué manera una secuencia didáctica realizada a partir del cuento

¹⁸VARGAS DAZA, María del Pilar. prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de lengua castellana en la básica secundaria y media. Tesis en maestría en pedagogía. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas.2013. 146. p.

desarrolla la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto, por tal razón es de importancia analizar e indagar estudios por expertos que sustenten que la lectura es la herramienta primordial en la vida de los individuos y que permiten el mejoramiento educativo.

En esta sección se hace relevante referenciar algunos teóricos relacionados con ¿Qué es aprender? ¿Cómo aprenden los estudiantes? ¿Qué es leer?, conceptos de lectura, lectura crítica, los componentes de lectura, conocer los niveles de comprensión de lectura, estrategias de lectura, concepto de pensamiento crítico, ¿Qué es una estrategia didáctica?, la intertextualidad, por último, el cuento y el cuento como estrategia y la revisión crítica del cuento, para desarrollar en los estudiantes la lectura crítica con una herramienta más interesante y motivadora.

4.2.1 ¿Qué es aprender?

Aprender es adquirir conocimiento de algo, aprender es apropiarse del conocimiento, aprender es establecer conceptos a partir de algo, aprender también es desaprender; la conceptualización de que es aprender no tiene límite cada persona puede tener una teoría para el significado de aprender.

En el libro *Herramientas de la Mente. El Aprendizaje en la Infancia desde la Perspectiva de Vygotsky*, menciona que el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. El contexto social debe ser considerado en diversos niveles: El nivel interactivo inmediato, constituido por los individuos con quien (es) el niño interactúa en esos momentos, el nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela y el nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología”, según lo expresado por el autor, significa que el niño aprende teniendo en cuenta varios factores que lo motivan, por

eso es importante crear al educando un ambiente motivador de igual manera se relacione con su aprendizaje¹⁹.

Díaz-Barriga y Hernández citado por Rodriguez Ada Nelly señalan que los aprendizajes deben ser construidos por los estudiantes en contextos determinados partiendo de sus experiencias y conocimientos previos; por ello señala que “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”²⁰. El mundo que rodea al estudiante está lleno de cosas que lo invita a aprender.

Es por eso, que el aprendizaje está lleno de experiencias como lo menciona Ausubel²¹ en *Teorías del Aprendizaje*, el plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, es decir el proceso de orientación del aprendizaje es de vital importancia, ya que el estudiante posee conceptos y proposiciones adecuadas a su grado, por lo tanto el docente no inicia de cero, comienza con saberes que afectan el aprendizaje y debe ser aprovechado.

Ausubel²² alude que el aprendizaje mecánico es cuando “el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativo” en efecto la memorización en

¹⁹VIGOSKY, Lev. *Tools of the Mind: Approach to Early childhood*. Traducido por JIMENEZ Amparo. *Herramientas de la mente. El Aprendizaje en la Infancia desde la Perspectiva de Vygotsky*. ISBN 970-26-0576-8. México. 2004. p.120.

Disponible en: https://issuu.com/hansmejiaguerrero/docs/herramientas_de_la_mente

²⁰RODRÍGUEZ, Ada Nelly. *Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística*. En: *Revista en educación Laurus. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela*. vol. 13, núm. 25, [citado septiembre-diciembre, 2007], p.8. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/761/76111479012.pdf>>

²¹AUSUBEL David. *Teoría del Aprendizaje Significativo*. P.p 1-2 Disponible en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1517457415&Signature=cGI9fdfE1NLa1FrEfrF766hWoGA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_TEOR.pdf

²²Ibíd., p. 3

momentos para el aprendizaje es esencial pero se corre el riesgo del olvido con facilidad.

Para aprender a leer, o cualquier arte, se debe tener disciplina y dedicación para lograr los objetivos, es por eso que Isabel Solé menciona que cuando leemos para aprender a partir de un texto, la lectura es distinta, más consciente y dirigida, más controlada, más pendiente de un objetivo o demanda externa. Sabemos, además, que los textos que enfrentamos en esas ocasiones presentan un conjunto de particularidades que requieren atención y procesamiento específico²³.

4.2.1.1 ¿Cómo aprenden los estudiantes? Los estudiantes aprenden de diferentes maneras unos de forma repetitiva otros por asimilación, y otros por aprendizaje dirigido o autodirigido. Por lo tanto, el aprendizaje según Piaget se aprende por asimilación y acomodación que es estar en un proceso de equilibración, de igual manera habla sobre los estadios del desarrollo cognitivo que implica desde la infancia hasta la vida adulta.

De igual manera, en el texto *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores* Vigotsky habla de la Zona de Desarrollo Próximo, que es concebida como la consecuencia y la acción que está determinada por el contexto histórico-cultural del niño. Esto para Vigotsky no solamente le interesaba quién aprende y quién enseña, sino también la relación entre ambos. De esta manera, la relación entre enseñanza y aprendizaje que implica la zona no hará referencia exclusivamente al aprendizaje formal o escolar, sino a toda situación en la que se confronten dos formas de hacer o saber.

²³SOLÉ Isabel. El placer de leer. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y vida N°3 ISSN0325-8693. Universidad de Barcelona, España.1995. Disponible: www.oei.es/historico/fomentolectura/placer_leer_sole.pdf

La zona de desarrollo en forma breve se puede decir que está formada por dos componentes: por el nivel evolutivo real, esto es, todo aquello que el niño ya ha incorporado a su persona, habilidades y funciones que maneja y domina independientemente del entorno, ciclos evolutivos que han sido llevados a cabo, funciones que han madurado, productos finales del desarrollo, y que es el obtenido en toda evaluación psicológica, que lo único que logra hacer es dar el perfil de lo ya logrado por el niño, es decir, de su historia. En otras palabras, indica el desarrollo mental retrospectivamente.

Por lo tanto, Vigotsky en el nivel evolutivo potencial que, a diferencia del anterior, serían los procesos que el niño está en vías de dominar e incorporar y que, para ser llevados a cabo, requiere de la asistencia o ayuda de un adulto o de un niño más capaz. La relación entre ambos genera lo que el autor denominó zona de desarrollo inmediato y que definió así: “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”²⁴.

En los inicios del aprendizaje hay que estar atentos al hecho de que leer siempre implica construir un significado, y al hecho de que los niños poseen numerosos conocimientos previos que les ayudan a hacer esa construcción y han visto letras en carteles, en televisión, en los productos de consumo habitual, en libros y diarios; tienen sus ideas acerca de lo que puede ser escrito y lo que no; utilizan sus hipótesis para aventurar lo que dice un texto; establecen relaciones entre lo escrito y lo ilustrado... saben, en general, que leer sirve para acceder a un mensaje²⁵. La explicación es que los niños hoy en día están expuestos a un mundo de lecturas

²⁴Ibíd., p.133.

²⁵SOLÉ. Op. cit., p. 8.

que algunas veces son utilizadas de manera correcta y otras se vuelven una repetición sin significado.

Por lo tanto, la lectura para los niños que han compartido con sus padres es algo fascinante y atractivo, en la cual descubren el conocimiento, entran a un mundo de ideas y de expresiones verbales eficaces desde su temprana edad, ahora para aquellos niños que no han tenido la oportunidad de disfrutar un libro o de relacionarse con los textos, la escuela se convierte en el lugar donde ellos los descubren y el maestro un mediador que posibilite el vínculo con la lectura.

4.2.2 ¿Qué es leer?

En la actualidad se identifica que leer es una interacción entre el texto, el lector y el contexto del autor, leer no es solo codificar signos, es codificar todo lo que se considere un código completamente escrito con coherencia y cohesión. Isabel Solé menciona que: la concepción interactiva de la lectura establece que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito.

En él intervienen simultáneamente procesamientos descendentes y ascendentes, y el lector eficiente es aquél que utiliza diversas fuentes de información textuales en sentido amplio, paratextuales y contextuales para construir el significado del texto²⁶.

Leer es animar y animarse a entender el tipo de texto, interpretarlo y conseguir producir un análisis crítico de lo expuesto, a su vez lograr superar lo que el autor nos quiere transmitir sin dejarse llevar de los comentarios que otros realizan de ella.

Se puede decir que la forma de leer ha cambiado, Cassany²⁷ describe los siguientes puntos que son comentados: que actualmente leemos más, ya que accedemos a más textos y participamos en más prácticas letradas, también que leemos de

²⁶SOLÉ, Isabel. De la lectura al aprendizaje. Signos, teorías y prácticas de la educación ISBN 1131-8600. 1997. P.3. En: http://cursos.cepcastilleja.org/plyb/documentos/de_la_lectura_al_aprendizaje.pdf

²⁷CASSANY, Daniel. Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. Leer.es. Ministerio de Educación España. 2008. p.23.

manera más diversa, debido a que usamos artefactos variados, en varios idiomas y con multimodalidad, esto indica que accedemos a textos de comunidades no familiares, porque hoy leemos discursos de autores procedentes de etnias, culturas, idiomas, religiones, disciplinas y puntos de vista muy diferentes, mientras que hace solo unos pocos años solo podíamos leer textos escritos por hombres españoles, blancos, católicos, adultos y franquistas, pero, que también leemos más basura sobre todo en internet y en otros medios, en definitiva que leer es más complejo, porque ya no basta solo con procesar el texto, recuperar la inferencia y construir un significado coherente, y pues se acaba la idea que un buen lector lo entiende siempre todo.

La autora Braslavsk Berta²⁸ en su texto toma varios conceptos del acto de leer dado por varios autores como: Platón dice que el acto de leer “es distinguir entre las letras separadas a la vez por el ojo y por el oído en orden que, cuando más tarde se lo escuche hablando o se lo vea escrito no será confundido por su posición”. También algunas definiciones del siglo XX afirman que “leer es producir respuesta a los símbolos gráficos” o “decodificar símbolos gráficos en palabras”, ahora según Bloomfield decía que leer no es nada más que la correlación de la imagen sonora con sus correspondiente imagen visual”. Es decir, el acto de leer según estos conceptos era aprender a decodificar las letras para reconstruir lo escrito por el autor.

Después de la evolución el acto de leer hace énfasis en lo cognitivo como lo sugiere Goodman citado por Braslavsk Berta que “es una interacción entre el lector y el lenguaje escrito a través de la cual el lector llega a reconstruir el mensaje del escritor”. Esto quiere decir los lectores actúan y transactúan a través de los textos

²⁸BRASLAVSK, Berta. Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Primera edición Buenos Aires (Argentina) 2005.p.p.45.46. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/111369638/Braslavsky-Berta-Ensenar-a-entender-lo-que-se-lee>

debido a que el lector aporta conocimiento, valores, experiencia y creencias, es tan importante como lo que el autor aporta a la creación del texto²⁹.

La autora Frank Smith³⁰ en su texto *Comprensión de la Lectura: Análisis Psicolingüístico de la Lectura y su Aprendizaje* menciona que “leer implica claramente comprensión”. En otras palabras, cuando leemos predecimos, surgen preguntas que a medida que se lee, también surgen las respuestas, esto se conoce como un proceso de comprensión.

De igual manera la autora dice que para aprender a leer no se necesita de la memorización, ni de lista de palabras, tampoco es cuestionarse si posee alguna experiencia en la lectura y que no se necesita decir si lo está haciendo mal; una de las formas es desarrollar la destreza eficientemente la información no visual. Es evidente que los niños aprenden a leer cuando están sumergidos en el mundo de los libros, los pueden observar, que tengan la oportunidad de explorar y comprobar con el material lo significativo que es, así puede que ellos tengan éxito en aprender a leer. Es aquí donde el maestro es un promotor, un facilitador, una guía y un mediador para desarrollar la intuición, comprensión y el conocimiento que se requiere para ayudar a los niños a leer.

Entre los conceptos mencionados Paulo Freire³¹ argumenta en su texto *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación*, que el auténtico acto de leer es un proceso que sintetiza la relación entre conocimiento y transformación del mundo y de nosotros mismos, es decir leer es expresar al mundo la codificación de las palabras, y conocerlas de manera crítica para que exista una transformación.

²⁹Ibíd., p.46.

³⁰SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Editorial Trillas, México. 1983. p. 247. Disponible en: <https://view.publitas.com/p222-1415/frank-smith-la-lectura-y-su-aprendizaje/page/10-11>

³¹FREIRE, Paulo. *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación*. Siglo xxi, editores S.A, decimosexta edición. Buenos Aires Argentina. ISBN 968-23-1593. 2004. 2004. p.180.

Igualmente para Freire esto es el punto de partida para comprender las dimensiones históricas y sociales que permiten un conocimiento crítico.

4.2.2.1 La lectura Hoy en día, existen muchas estrategias para desarrollar la comprensión de la lectura, pero lo que debe interesar es que en cada estudiante fluya la pasión por tomar un texto y el placer por leerlo e interpretarlo con el mayor de los gustos. Estanislao Zuleta³² menciona que el hombre moderno es el hombre que está de afán, que quiere rápidamente asimilar; “por el contrario, mi obra requiere de lectores que tengan carácter de vacas, que sean capaces de rumiar, de estar tranquilos”. Mientras que Nietzsche dice que “existe la ilusión de haber leído, cuando todavía no se ha interpretado el texto. Y esa ilusión existe por el estilo mísero en que se escribe.³³ Además la lectura facilita el conocimiento, regala la diversión y promete desarrollar la creatividad en la redacción.

La lectura es un instrumento que permite recoger información y conocimientos a la vez, es un medio, que se obtiene en cualquier momento; por ejemplo, los periódicos, los textos y otros. Aunque existen textos fáciles de entender y otros que se complica en sus interpretación, según Estanislao Zuleta dice que “No hay textos fáciles; no busquen facilidad por ninguna parte, no busquen la escalera; no hay autores fáciles, lo que hay son lectores fáciles, que leen con facilidad porque no saben que no están entendiendo, por eso les parece más sencillo Descartes que Hegel. Toda lectura es ardua y es un trabajo de interpretación: fundación de un código a partir del texto, no de la ideología dominante preasignada a los términos.³⁴ Se considera que la lectura es más que un compromiso individual es un todo que debo aprender a interpretar.

³²ZULETA, Estanislao. Sobre la lectura. Medellín, junio 8 de 1982.

Recuperado:<http://www.mineducación.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf>

³³Ibíd., 2/18

³⁴ Ibíd., p. 9

La lectura se complementa con el contexto del autor y del lector, es por eso que para Daniel Cassany “en la propuesta sociocultural, la lectura deja de ser una técnica individual y se considera una práctica social, vinculada a unas instituciones y modelada por unos valores y un orden preestablecidos. Al leer el aprendiz comprende el significado, adopta un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad”³⁵, es decir que la lectura de códigos es un trabajo simple lo difícil es comprender estos códigos y divulgar sus significado con palabras propias del lector sin salirnos del contexto del autor.

Al mencionar varios conceptos de lectura Daniel Cassany³⁶ traza algunas ideas básicas en la práctica lectora que está vinculadas con el entorno social del estudiante, donde el lee, discute los textos, muestra el interés y su utilidad para la sociedad. Además, adopta una actitud crítica, debido a que comprende, construye y descubre su punto de vista formando ideas propias. Al mismo tiempo, discute las prácticas establecidas porque asume y refleja las relaciones de poder, puesto que persigue la justicia y la igualdad, se propone darle al estudiante el poder para que desarrolle sus propias prácticas, con su ideología propia. Por lo tanto, el interés siempre está en el lector, el deseo que quiere conseguir con una lectura que le permita aprender a ser más crítico y espontáneo en el momento de formalizar sus pensamientos para que sean divulgados a otros lectores.

Existen tres concepciones sobre la lectura que propone Cassany³⁷ en su texto *Tras las Líneas*, sobre la lectura contemporánea que son: **la lingüística** que propone el significado del texto, se relaciona las palabras anteriores y posteriores y este significado es único, estable, independiente de los lectores pero condición de la lectura. **La psicolingüística** define que el significado no está solo en el texto sino en la mente del lector, y se relaciona con el texto. El autor no explica todos los

³⁵CASSANY, Daniel. Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Grupo Planeta. España. 2004.

³⁶ Ibíd. p.35

³⁷CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006. 24.35. p.p

detalles del texto, se requiere de las habilidades cognitivas para crear inferencias y lograr entender el texto. Finalmente, **la sociocultural** plantea que el significado de las palabras tiene origen social, el discurso refleja los puntos de vista según la visión del mundo y cada uno tiene una identidad y una historia que son irrepetibles. De tal manera que leer se realiza de una forma integral para así poder comprender el texto.

Por eso, es muy importante que los criterios que se expongan para la selección de los libros de lectura en los niños se debe tener en cuenta las edades, según Jean Piaget que es citado por varios autores en el libro *la Formación de Mediadores para la Promoción de la Lectura*³⁸ explica los estadios en la evolución del niño para el desarrollo cognitivo de la lectura, entre ellas se pueden mencionar:

El estadio sensomotor. Está comprendido entre el nacimiento y los dos años, es un periodo de movimiento y de curiosidad, por lo tanto, al niño los cantos, las rimas y los versos están acompañados de ritmo y movimiento, debido a que se produce la imitación, aunque ellos no entiendan el significado, pero mantener el ritmo y el escuchar la música les agrada.

Estadio preoperacional. Inicia desde los tres a los seis años, en esta etapa es la preparación a la lectura y a la escritura. El niño empieza a tener contacto con los libros en que las imágenes son leídas con acompañamiento de algunas palabras que el interpreta de lo que ve, así construye una historia. Al finalizar esta etapa los niños producen una lectura mecánica o deletreo. Las lecturas en esta edad deben ser con escasa carga conceptual, breve y clara.

³⁸PIAGET, Jean. Citado por: Cerrillo Torremocha Pedro C. , Yubero Jiménez Santiago , Martínez Soria Carlos Julián , Albentosa Hernández José Ignacio. La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Universidad de Castilla La Mancha, 2007 - 342 p.

El estadio de operaciones concretas. (I, II) Está comprendido entre los siete a los 11 años, en la primera etapa el niño se orienta al mundo del objetivo, desarrolla un pensamiento formal es capaz de razonar, aquí el niño se interesa más por aquello que le llame la atención, es por eso que los cuentos son de su agrado. En la segunda etapa de operaciones concretas los niños más grandes se interesan por su mundo exterior, puesto que las primeras lecturas que con las que más se identifican son aquellas de literatura fantástica, donde existe la aventura, es por eso que los cuentos fantásticos, de terror, los juegos, el humor... son reflexionados de manera clara y argumentada, dado que los problemas que se plantean tienen solución.

El estadio de las operaciones formales. Va desde los doce a los catorce años, es la etapa donde se gradúa la personalidad del pre-adolescente. El empieza a enfrentarse y a comprender la realidad que vive, a la vez se interesa más por los enunciados que encuentra, por la literatura de aventura, de misterio y sentimientos, y por otros textos con mayor acción, lo cual el emite e interpreta de manera crítica lo que le gusta y lo que no le gusta de las lecturas.

Por último, **el estadio de maduración.** Inicia a partir de los 15 años que es el paso a la pubertad, Aquí la lectura es compleja debido a que es estética literaria, es decir el desarrollo lector es completo.

En conclusión, hoy aprender a leer y enseñar a leer es un desafío que permite colocar en marcha las habilidades que el estudiante tiene, dado que existe variedad de lecturas que se pueden facilitar para toda clase de gustos. Es claro que desde esta perspectiva, “leer” resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente³⁹. Y además fomentar la lectura es abrir al niño a que reclame el placer por deleitar un libro a su gusto, es por eso que el maestro teniendo en cuenta estos estadios debe convertirse en un mediador de la lectura él es el

³⁹Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares de lengua castellana. 7 de junio de 1998 Santa Fe de Bogotá, D.C., Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

punto para que los educandos en la escuela faciliten el diálogo directo con los libros y a la vez promuevan hábitos lectores que perduren por muchos años.

Otro argumento, más específico mencionado por Isabel Solé⁴⁰ en su texto *Placer por Leer*, es que la lectura no sólo es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para acceder y apropiarnos de la información; también es un instrumento para el ocio y la diversión, una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginados; que nos acerca a otras personas y a sus ideas, que nos convierte en exploradores de un universo que construimos en nuestra imaginación. La lectura recrea y transmite conocimiento de ciertas cosas que a veces desconocemos.

4.2.2.2 Lectura Crítica La lectura crítica es el desarrollo interpretativo del cualquier tipo de texto entendida desde su dimensión sociocultural que lleva al aprendizaje en todos los niveles educativos, lo cual el lector crítico compara el contexto y cuestiona las razones del autor. Sin embargo, la lectura crítica es activa porque promueven en el estudiante la aptitud de comprender lo escrito y evaluar lo que dice el autor.⁴¹

Cassany⁴² menciona que se debe tener en cuenta estos puntos para resolver y comprender críticamente una lectura:

1. Identificar el contexto de partida: quién es el autor, sus propósitos, su imagen (cara, máscara o face), sus opositores, etc. El lector debe tomar conciencia que el texto que lee es el producto realizado por otra persona, que escribe desde un contexto diferente al suyo, para alcanzar algunos objetivos: debe identificar a ese autor y situarlo en su mundo, descubrir lo que pretende conseguir con su texto, lo

⁴⁰SOLÉ, Isabel. El placer de leer. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y vida Nº3 ISSN 0325-8693. Universidad de Barcelona, España.1995. En: http://cursos.cepcastilleja.org/plyb/documentos/de_la_lectura_al_aprendizaje.pdf

⁴¹CASSANY, Daniel. Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. Leer.es. Ministerio de Educación España. 2008

⁴²Ibíd., p.23

cual implica descubrir también qué personas piensan lo contrario o tienen objetivos diferentes u opuestos y por qué motivos.

2. Reconocer el género discursivo: qué tipo de texto se está leyendo, cómo se ha apropiado el autor del mismo, cómo se actualizan las voces y los temas, etc. El lector debe identificar el género o tipo de texto (columna editorial, carta, artículo científico, homilía religiosa, etc.) que está leyendo, debe reconocer los elementos característicos del mismo, los que el autor ha tomado de la tradición y repite y los que ha incorporado por su cuenta como novedad.

3. Identificar el contexto de llegada: qué opinión tengo sobre el tema y las intenciones del texto y cómo lo entenderían otras personas de mi comunidad. El lector debe distinguir entre las ideas del autor, las suyas propias y las de otras personas de su comunidad, con relación al tema (objetivos, puntos de vista) que presenta el texto.

4. Reaccionar: cómo afecta a mi vida este texto (su autor, sus propósitos), qué debo hacer para defender mis intereses. Puesto que la lectura se concibe como una práctica social integrada en la comunidad, vinculada a la vida, al día a día y al poder, el lector debe plantearse también cómo se relaciona.⁴³

Por otra parte, el autor menciona que la lectura crítica también obtiene datos que van más allá del significado y esto contribuye a evaluar las prácticas comunicativas, es decir el lector crítico obtiene datos sobre: el lugar, el momento, las circunstancias, la cultura en la cual procede, el discurso como está organizado y constituido, el perfil del lector, sus conocimientos, la identidad del autor, el vocabulario usado por el autor, la historia del tema concreto o la estructura que adopta cada discurso⁴⁴. Es

⁴³Ibíd., p.23.

⁴⁴CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. ISBN 843396236-1. 2006. .52.p

decir, el lector crítico debe construir su propia enciclopedia para que en el momento de dar su criterio sea capaz de desarrollar un léxico oportuno y adecuado, por consiguiente su interpretación va estar más allá de un simple comentario.

Para enfrentarse a los textos se debe tener una actitud y aptitud positiva hacia la lectura, según Cassany⁴⁵. en su texto *Aproximación a la Literacidad Crítica* expone que hay varias que están asociadas con la lectura crítica, según el lector, el texto que se lee, el interés por el tema, la función del acto de lectura e, incluso, factores poco controlables como la hora del día, el cansancio, etc. Dado que la lectura crítica es capaz de transformar, elaborar, es exploradora, es discutible, cambia de opinión de forma razonada; es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social, y a transformarlo si es preciso. Al contrario, la acrítica se nos representa como una lectura sencilla, directa, autosatisfecha, esquemática y muchos otros adjetivos, se puede decir que no se tiene en cuenta los conocimientos previos, no analiza los alcances que le puede proporcionar la lectura para crear una discusión o una opinión.

Se reconoce entre un lector acrítico y un lector crítico como se menciona en la siguiente tabla 4:

Tabla 1. Diferencia entre lector crítico y lector acrítico. Daniel Cassany

LECTOR CRÍTICO	LECTOR ACRÍTICO
La lectura es compleja.	La lectura es literal.
Utiliza el contexto.	Poco tiene en cuenta el contexto.
Distingue, relaciona y cuestiona.	Tiende a creer todo o nada
Piensa que las cosas cambian según el punto vista.	Piensa que las cosas son de una sola manera.
Cuestiona la veracidad de la información, coherencia y pregunta	Acepta las cosas como se las explica.

⁴⁵CASSANY, Daniel. CASTELLA, Josep M. *Aproximación a la literacidad crítica*. PERSPECTIVA, Florianópolis, España. v. 28, n. 2, 353-374, 2011. 365-366. p. p

Ama la precisión, piensa que el resumen oculta aspectos importantes.	Simplifica los mensajes que lee.
Requiere de mucha información	Tiene poca información
Se interesa por el mundo que lo rodea.	Se interesa por pocos temas
Se fija en las palabras y el significado.	No le interesa el lenguaje
Analiza y juzga los textos según su coherencia, su calidad argumentativa, etc.	No analiza el texto, su estructura o su argumentación
Adopta una actitud activa e interactiva, habla y actúa	Demuestra una actitud pasiva después de la lectura y comprensión.
En la lectura de estudio, tiende a relacionar y a argumentar.	En la lectura de estudio, tiende sólo a memorizar y lo hace sin placer.

Fuente: Tomado y adaptado de la teoría de Daniel Cassany.

Entendemos que la lectura crítica desde su perspectiva se observa que es compleja, que requiere un nivel alto en comprensión, es importante los conocimientos previos que tenga el sujeto, a la vez se requiere conocer los niveles de comprensión del texto y por último, exige respuestas personales frente al texto, punto de vista, intenciones, supuestos, un mundo de preguntas que permiten analizar a fondo lo leído.

Según Braslavsk cita Vigotsky en el texto Enseñar a Entender lo que Lee que dice "la palabra cobra sentido en el contexto de la frase, pero la frase lo toma a su vez del contexto del párrafo, el párrafo lo debe al contexto del libro y el libro lo adquiere en el contexto de toda la creación del autor"⁴⁶. Hace referencia que la lectura parte de forma general a lo específico o de lo específico a lo general es decir, que el sujeto interpreta los significados para lograr la comprensión de la lectura.

4.2.3 Componentes de lectura

Dentro de las competencias de lectura que evalúa ICFES se encuentra los componentes, la cual es la que explora la forma como los estudiantes leen e

⁴⁶BRASLAVSK, Berta. Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Primera edición Buenos Aires (Argentina) 2005. 149. p.

interpretan diferentes tipos de textos⁴⁷. En relación con el proceso lector se espera que los estudiantes evaluados comprendan la información explícita como la implícita en los textos, establezcan relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos⁴⁸.

Para lograr lo esperado la competencia lectora considera tres componentes transversales que son: **semántico**: hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto. **Sintáctico**: se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice. **Pragmático**: tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación⁴⁹.

4.2.3.1 Niveles de comprensión de lectura A continuación se explicarán los niveles que se han definido como referentes para caracterizar modos de leer; dichos niveles son una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura tanto para la básica primaria como para la secundaria.

Nivel literal. En este nivel hay dos variantes: En la literalidad transcripiva, el lector reconoce palabras y frases, con significados de “diccionario”. En la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica**, según Eco, Se trata cuando el lector parafrasea, resume lo que lee. Se activan aquí las macro-reglas, enunciadas por Van Dijk, necesarias en toda comprensión de texto, y que consisten en generalizar, seleccionar, omitir e integrar la información fundamental. En general, las lecturas de primer nivel, o literales, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas

⁴⁷ ICFES. Pruebas Saber 3º, 5º y 9º. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016. Bogotá D.C., agosto de 2016. p.21

⁴⁸ Ibíd. p.21

⁴⁹ Ibíd. p.23

instauradas en el marco del “diccionario” o de los significados “estables” integrados a las estructuras superficiales de los textos⁵⁰.

Nivel inferencial: El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto. Se puede afirmar que si en las lecturas de carácter literal predominan los mecanismos de asociaciones automáticas y detección de lugares comunes (o hipercodificación), en la inferencia se hallan los procedimientos propios de la presuposición (o hipocodificación). Y, desde la perspectiva del enfoque semántico comunicativo⁵¹.

Nivel crítico-intertextual: En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada por Eco llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura.⁵².

Daniel Cassany⁵³ alude en su texto *Tras las Líneas*, en el capítulo comprender la ideología que se distingue tres planos: las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas. Es decir comprender **las líneas** de un texto se refiere comprender el significado literal, según esto es la suma del significado semántico de todas sus

(**)Se refiere al estudio de la ortografía y frásica es relativo a la frase

⁵⁰MEN. Lineamientos curriculares. [online]. 04-abr-2014 p.74. Disponible en : <http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf>

⁵¹Ibíd.p.75

⁵²Ibíd.p.75

⁵³CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. ISBN 843396236-1. 2006. 52.p.

palabras, ahora mencionar **entre líneas** el autor hace referencia a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente, las inferencias, las suposiciones, la ironía etc... y por ultimo **detrás de las líneas** es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor.

4.2.4 ¿Qué es comprensión lectora?

La comprensión lectora trae una transcendencia en las épocas antiguas que era “extraer o aplicar significado de un texto”⁵⁴. Otros especialistas señalan que es el resultado directo de la decodificación, es decir que los estudiantes son capaces de explicar las palabras automáticamente; algunos maestros se fundamentan con la taxonomía de Barret que tomo auge en las preguntas saliendo de lo literal a lo inferencial y a lo crítico.

Cooper⁵⁵ en su texto *cómo mejorar la comprensión lectora* indica que la comprensión se concibe como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, es decir el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información que el lector tiene en sus saberes.

Cooper menciona además unas habilidades de comprensión de lectura, es aquí donde los lectores colocan en juego procesos de comprensión de formas diferentes cuando leen distintos tipos de texto, es decir tienen en cuenta la identificación del significado de la palabra, secuencia de hechos, los detalles, las relaciones causa efecto y entre otras, esto no significa que el lector no pueda evidenciar otras maneras de obtener un proceso de comprensión.

De igual manera, puede dar a conocer la idea principal del texto, la información relevante, el análisis estructural del texto, pueda inferir o expresar críticamente el

⁵⁴COOPER, David. ¿Cómo mejorar la comprensión lectora? Colección aprendizaje Visor. España. 1998. 460.p.

⁵⁵Ibíd., p.18.

contenido, esto permite que el lector tenga un propósito del porque va a leer y cómo lograr su comprensión.

Es por eso que Cooper señala que el lector debe tener un propósito al leer, que esto influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina su atención⁵⁶, de tal forma los saberes previos que el estudiante tiene y su estado emocional les permite interactuar con los textos de una manera fluida.

Ahora según Isabel Solé⁵⁷ la competencia lectora se asienta sobre tres ejes:

- Aprender a leer.
- Leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida.
- Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona.

Claro está que comprender la lectura y aprender están totalmente unidas, ya que el lector planifica y tiene un propósito cuando inicia un texto.

4.2.5 Estrategia de lectura

Las instrucciones dadas por el maestro que son estrategia tienen importancia en el momento que el educando las aplica, es por eso que Braslavsk Berta alude que las estrategias que utiliza los estudiantes para leer y comprender el texto, ya sea porque conoce el contenido de lo que va a leer o porque es un cuento que le han relatado o le han leído en alguna de sus versiones, o alguna información que ha escuchado o ha adquirido en su experiencia cotidiana, se orientará por los colores, el formato, el tamaño u otros signos para reconocer logos, palabras, letras, números. Son pistas

⁵⁶ *Ibíd.*, p.32.

⁵⁷ SOLÉ, Isabel. Competencia lectora y aprendizaje. Monografía. P.50.
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59387/1/616006.pdf>

que él encuentra ante la necesidad de leer que le presentan las circunstancias reales o generadas por el maestro⁵⁸.

Un lector competente tiene un plan para comprender. Y para eso, entre otras cosas, dice Josette Jolibert citada por Braslavsk, los docentes debemos "ayudar a los niños a dilucidar sus propias estrategias de lectura"⁵⁹, es por eso que cuando el maestro ejecuta una estrategia debe estar bien planificada y estructurada para lograr así una explicación eficiente al estudiante sobre cómo desarrollar la comprensión de lectura y no dejando dudas sobre su ejecución.

Para Solé en el texto *Estrategias de la Lectura*⁶⁰, se tiene en cuenta los subproceso que son en primer lugar que sea anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer está la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados. Por lo tanto, las estrategias para la lectura enseñadas por la autora son:

Antes de la Lectura se tiene en cuenta los conocimientos previos, los esquemas mentales, el mapeo semántico, los objetivos y propósitos, los preinterrogantes y otros, mientras en esta etapa y las condiciones previas se enriquecen dichas dinámicas con otros elementos sustantivos: el lenguaje, los interrogantes e hipótesis, recuerdos evocados, familiarización con el material escrito, una necesidad y un objetivo de interés del lector, no del maestro únicamente.

⁵⁸BRASLAVSK, Berta. Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Primera edición Buenos Aires (Argentina) 2005. 149. p.

⁵⁹Ibíd., p. 151.

⁶⁰SOLE, Isabel. Estrategias de la lectura. p.p.77,101,117

Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/152848902/Estrategias-de-Lectura-Isabel-Sole>.

Durante la Lectura se tiene en cuenta la estructura del texto, las preguntas intercaladas, las suposiciones, los hechos, opiniones, los mapas conceptuales y otros; debido a que es necesario que se hagan una lectura de reconocimiento, en forma individual, para familiarizarse con el contenido general del texto. Seguidamente, pueden leer en pares o pequeños grupos.

Después de la lectura De acuerdo con el enfoque socio-cultural de Vygotsky, la primera y segunda etapa del proceso se propicia un ambiente socializado y dialógico, de mutua comprensión. En esta etapa todavía está vigente la interacción y el uso del lenguaje, cuando se les propone a los estudiantes la elaboración de esquemas, resúmenes, comentarios, etc. Aquí el trabajo es más reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico; o sea que el aprendizaje entra a un nivel intrapsicológico.

Ahora, Daniel Cassany⁶¹ sugiere en su libro *Tras las Líneas* algunos recursos como las veintidós técnicas para fomentar la lectura, estas son estrategias que el educador puede tener en cuenta en el momento de desarrollar un proceso lector. La tabla muestra de manera explicativa las técnicas que expone el autor.

Tabla 2. Veintidós técnicas de Daniel Cassany

TIPOS	TÉCNICAS	PREGUNTAS DE REFLEXIÓN
	1. Identifica el propósito	¿Qué quiere el autor? ¿Qué desea cambiar? ¿Qué espera del autor?
	2. Descubre las conexiones	¿Dónde se sitúa el texto? ¿Cuándo? ¿A quién se refiere? ¿Qué menciona? Identifica las referencias del texto a la realidad: el aquí, el ayer y a los interlocutores.
	3. Retrata al autor	¿Qué sabes del autor? ¿Cómo se le valora en la comunidad? ¿Por qué escribe? ¿Cómo? Cuando

⁶¹CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona. ISBN 843396236-1. 2006. 115.p

Explorar el mundo del autor		conocemos al autor el texto se hace más familiar. Biografía.
	4. Describe su Idiolecto	¿Cómo utiliza la escritura el autor? ¿Detecta alguna variedad geográfica, social? ¿Hay rastros de algún tipo lingüístico? ¿Has descubierto alguna muletilla o tic? Anota todas las características particulares.
	5. Rastrea la subjetividad	¿Qué se puede inferir del discurso? ¿Qué nos dice de sí mismo el autor? ¿Cómo te la imaginas? ¿Qué máscara cara ofrece? El lenguaje desliza las actitudes, las opiniones y las realidades del autor.
	6. Detecta posicionamientos.	Estereotipos, las representaciones culturales y formas de vida. ¿El autor es? ¿Respetuoso con toda las identidades? ¿Con el medio ambiente? Solo interesa tomar conciencia de las elecciones que toma del autor.
	7. Descubre lo oculto	Fijase en las lagunas, los silencios, los saltos, todo o que este presupuesto, implícito o tácito. Barre el texto, anota todo lo que sea necesario. ¿Estás de acuerdo con esas ideas? ¿Es coherente el texto con todos los datos?
	8. Dibuja el mapa sociocultural	Has una lista de todo lo que dice el texto y otra de lo que tú sabes del mismo tema, que no se mencione. Has una segunda lista con todo lo que recuerde. Compara las dos listas ¿Qué expone el texto y que calla?
	9. Identifica el género y descríbelo	¿Qué tipo de texto estamos leyendo? ¿Utiliza los recursos convencionales de cada género? Cada género tiene sus propios parámetros.
	10. Enumera a los contrincantes	¿Contra quién escribe el autor? ¿Qué persona se opone a sus deseos? ¿Qué propósitos tiene? ¿Por qué? Realice una lista de los grupos que no coinciden con el autor. Para leer críticamente no basta formular el propósito del autor
	11. Haz un listado de voces	Relee el texto, has una lista de citas literales, indirectas o encubiertas. Identifica las palabras que se refieren a lo que dijeron otras personas, las palabras tomadas en otro texto, las que hablan en contra, las que nos critican.

	12. Analiza las voces incorporadas.	Son las citas que han dicho otras personas, si el significado depende del contexto que se utiliza la palabra o expresión por que puede cambiar su significado.
	13. Lee los nombres propios.	¿Cómo se denominan los protagonistas? ¿Qué lugares se mencionan? ¿Qué épocas?
	14. Verifica la solidez y la fuerza	Los argumentos y los razonamientos ¿de qué tipo son? ¿Son lógicos? ¿Apelan a los sentimientos, a las emociones?
	15. Halla las palabras disfrazadas.	Fíjate ahora la manera de utilizar el lenguaje ¿Hay algún vocablo en particular? ¿Alguna palabra adquiere un significado diferente? ¿Hay metáforas, comparaciones, ironía o humor, sarcasmos o parodia? En el diccionario encontramos varios conceptos mientras que en el discurso son piezas concretas, es decir no siempre coinciden el significado de una expresión.
	16. Analiza la jerarquía informativa.	¿Cuáles son los datos destacados y los que se presentan como detalles? Se tiene en cuenta los parámetros del género discursivo que utiliza e autor sus intenciones sus ideas.
Predecir las interpretaciones	17. Define tus propósitos.	¿Qué busca en el texto? ¿Por qué lo lees? ¿Qué esperas encontrar? Antes de empezar formula lo que quieres saber, tener o conseguir.
	18. Analiza la sombra del lector.	¿A quién se dirige el texto? ¿Qué presupone el lector sabe o no sabe? ¿Qué datos expone? ¿Qué perfil de destinatario esboza? ¿Por qué se dirige a este tipo de autor y no a otro?
	19. Acuerdos y desacuerdos.	Releer el texto y compara lo que dice con lo ¿qué tú crees? Marca con signo de suma con lo que estás de acuerdo. Y con un signo menos con los que no estás de acuerdo. Leer críticamente es también reaccionar ante los discursos de otros.
	20. Imagina que eres...	¿Cómo van a leer el texto? ¿Cómo lo interpretarán? ¿En qué puntos estarías de acuerdo y cuáles no? Relee el texto intenta imaginar lo que entenderías y las

		reacciones que tendrías. Solo podremos llegar a comprender un texto si conocemos sus interpretaciones.
	21. El resumen...	¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto? ¿Cuál es la impresión general, teniendo en cuenta todas sus varias posibles interpretaciones? ¿Qué efecto causa?
	22. Medita tus reacciones.	Después de leerlo ¿qué vas hacer con el texto? ¿Replicarás o responderás? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Por qué?

adaptado de la teoría de Daniel Cassany.

Intertextualidad Es un nivel que permite comparar diferentes textos como hilo conductor, observándolos desde la visión de varios autores. Es la interconexión de textos y significaciones, que abre oportunidades al lector para analizar e interpretar diferentes procesos que transforman y construyen de forma explícita o implícita su contenido.

Julia Kristeva citado por Genette en su libro *Palimpsestos la literatura en segundo grado* menciona que la intertextualidad es como una relación copresencia entre dos o más textos, es decir *eidéticamente* (**) y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro. Es la forma literal y explícita de una cita, es una forma menos canónica el plagio, que es una copia no declarada pero literal, la alusión⁶².

La intertextualidad es el juego entre textos que permite un accionar en el lector, recordando en que historia o texto señalan dicha frase o elemento que lo constituye propio, pero es tomado por otros, los textos narrativos son uno de ellos. Riffaterre citado por Genette se refiere que el intertexto es la percepción, por el lector, de

⁶²GENETTE. Gérard. *Palimpsestos la literatura en segundo grado* traducido por Prieto Fernández Celia. Editorial Taurus. ISBN 2-02-006116-3, 1962 p.520. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/89426188/Gerard-Genette-Palimpsestos> p. 10.

(**)Eidético. Se trata de un término de origen griego, significa que es capaz de proyectar aquellas imágenes o vivencias que vio o imagino con anticipación. Tomado de: <https://definicion.de/eidetico/>

relaciones entre una obra y otras que la han precedido o seguido⁶³. De igual forma, dice que la intertextualidad es propio de la lectura literaria.

Para el MEN son procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria.⁶⁴

Según Parra Rozo⁶⁵ en su libro *Lo trascendente en la literatura infantil. Una visión crítica de la narrativa de Jairo Aníbal Niño*. Menciona que la intertextualidad se encuentra de manera repetitiva, reelaborados, reinterpretada en distintos relatos, esto constituye a los intertexto, ya que la cultura griega entrecruzaban textos de uno a u otro autor.

Los intertextos generalmente se utilizan con base a las lecturas antiguas y autores que han creado unas concepciones en dichos escritos, durante estos procesos toma fuerza en las escuelas las concepciones de enseñar a leer, en la cual en el ámbito literario se observa muchas obras intertextuales que van desde historias sencillas hasta recopiladores. Es decir, obras que van desde cuentos populares que son tomados por los hermanos Grimm y otros autores que hacen de estos cuentos otros cuentos que no pierden la interpretación.

⁶³Ibíd., p. 11.

⁶⁴Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares de lengua castellana. 7 de junio de 1998 Santa Fe de Bogotá, D.C., Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

⁶⁵PARRA, Rozo Omar. Lo trascendente en la literatura infantil. Una visión crítica de la narrativa de Jairo Aníbal Niño. Universidad Santo Tomás. Bogotá. 2007. P.74-76

4.2.6 Pensamiento crítico

En la edad antigua el pensamiento crítico fue reconocido por Sócrates él fue el que desafió los pensamientos de los hombres y creo el raciocinio y el análisis. En la edad media y el renacimiento los pensadores franciscanos, entre ellos San Tomas de Aquino, tuvieron una gran influencia ya que tenían una técnica de cuestión crítica sus propias ideas antes de empezar a escribir.

En la edad moderna se destacan Thomas More con su novela Utopía, crítica la política inglesa de su época. En la edad contemporánea varios autores se destacaron por sus grandes obras en la cual enfocan el pensamiento crítico con los problemas del mundo, programas que promueven el desarrollo del pensamiento⁶⁶.

John Dewey incluye el concepto de pensamiento crítico como la solución de problemas, indagación y reflexión, de igual manera él prefiere utilizar el término pensamiento reflexivo, ya que lo considera activo, persistente y cuidadoso o forma supuesta de conocimiento⁶⁷.

Entre otros autores que definen el pensamiento crítico tenemos a Peter Facione quien sostiene que “es el juicio deliberado y autorregulado que se usa para interpretar, analizar, evaluar e inferir, así como para explicar las consideraciones conceptuales, metodológicas, de criterio, de evidencia y contextuales en las cuales se basa el juicio dado”⁶⁸.

La importancia del pensamiento crítico es que cada persona puede cuestionar desde su contexto los hechos que ocurren dando una solución clara, le permite sugerir y producir información con base a sus conocimientos. Sobra recordar que

⁶⁶CAMPOS ARENAS, Agustín. Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Colección aula abierta. 2007.p. 18

⁶⁷Ibíd. p.18.

⁶⁸Ibíd.p.19.

nos encontramos cada vez más en un mundo complejo de sucesos que nos llevan a pensar de manera crítica, pero respetuosa.

En el recorrido sobre los argumentos que muchos autores dan sobre pensamiento crítico se valora el conocimiento, Cassany⁶⁹ menciona que entre otras consideraciones Giroux describe dos características del pensamiento crítico:

1. no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos;
2. ningún conocimiento carece de interés normas y valores humanos subyacentes, por lo que resulta fundamental poder adoptar varios puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico.

Klooster citado por Daniel Cassany⁷⁰ indica que nos aporta cinco rasgos de lo que sí es pensamiento crítico: primero, la independencia que se construye de la individualidad, segundo, el conocimiento de la información, tercero, el cuestionar con preguntas el problema que le interesa al sujeto, cuarto las razones con argumentos y por último, lo social que compara las ideas con otros aunque inicialmente sea individual. Es decir, el sujeto construye su pensamiento crítico basado en el problema pero con conocimiento y razones, la cual se verifica y sea apodera de sus propios argumentos.

Se considera que un pensador crítico, desde su contexto que está integrado a una serie de problemas, él es capaz de evaluar y formular sus propias preguntas, descarta los supuestos e integra los conocimientos para dar soluciones viables y emite sus razones que le permiten lograr una comunicación con eficiencia. De la misma manera, invitan al estudiante aprender a pensar, que no significa que

⁶⁹CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona. ISBN 843396236-1. 2006.p.70

⁷⁰ *Ibíd.*, p.71.

memorice los conocimientos sino que aprenda a relacionar a saber por qué de las cosas, a comparar, a dar opiniones diferentes.

En el libro *La Formación del Pensamiento Crítico* el autor Jacques Boisvert cita a Romano⁷¹ que define tres categorías de habilidades de pensamiento, estas son habilidades básicas, estrategias del pensamiento y habilidades metacognitivo, esto significa la primera constituye la base del pensamiento es la que sirve para analizar, inferir, comparar, predecir entre otras, la segunda es el conjunto de operaciones que se efectúa en secuencia como la resolución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico y forma los conceptos y por último, la metacognitiva permite dirigir las dos primeras por medio de la planeación, vigilancia y evaluación que realiza el sujeto en los procesos de su pensamiento.

El pensamiento crítico presenta varios conceptos, según Johnson citado por Jacques Boisvert⁷² quien efectuó un análisis crítico de varios autores entre ellos Ennis, Limpan, McPeck, Paul y Siegel. Los conceptos analizados fueron por Ennis “el pensamiento crítico es un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer”. Matthen Limpan dice que el pensamiento crítico “es un pensamiento que facilite el juicio, confía en el criterio, sea autocorrectivo y sea sensible al contexto”. John McPeck lo define como “la habilidad y la propensión a comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo” quiere decir que establece las razones de la normas científicas y lógicas. Richard W. Paul señala que el pensamiento crítico “es disciplinado y autodirigido y ejemplifica las percepciones del pensar adecuado ante un modo o área particulares de mentalidad”. Harvey Siegel presenta que “el acto de pensar crítico como el de un individuo que piensa y actúa de manera coherente con base en razones”. Este análisis destaca tres convergencias que salen de los cinco conceptos de los autores.

⁷¹ROMAN. Citado por: BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica. Traducido por Ricardo Rubio. México. 2004. 17-18. p.p

⁷²Ibíd. p.p. 31- 49.

- El pensamiento crítico apela a muchas habilidades de pensamiento.
- Para manifestarse requiere de información y de conocimiento.
- Implica una dimensión afectiva.

Por lo tanto, el pensamiento crítico permite al individuo la capacidad de analizar, organizar, discernir una realidad y evaluar la información que recibe de su contexto.

4.2.7 ¿Qué es una estrategia didáctica?

El término estrategia se define como un plan sistemático, conscientemente adaptado y monitoreado para mejorar el desempeño en el aprendizaje⁷³, permite ser planeadas con detalle y hacen del docente ser el mediador del proceso de la clase.

Coll citado por Isabel Solé⁷⁴ hace un pequeño recorrido sobre las estrategias de lectura que menciona ¿Qué es una estrategia? Se dice que es un procedimiento, -llamado también a menudo regla, técnica, método destreza o habilidades un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. O sea que una estrategia está enfocada en el cumplimiento completo de una tarea planteada.

Solé⁷⁵ también cita a otros autores como Nisbet y Shucksmick, que expresan, que cuando se refieren a las microestrategias (para nosotros, habilidades, técnicas, destrezas* ...) como procesos ejecutivos, ligados a tareas muy concretas, y conceden a las macroestrategias (nuestras estrategias) el carácter de capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición

⁷³BRASLAVSK, Berta. Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Buenos Aires (Argentina) Primera edición: 2005.12. p

⁷⁴SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona, 1998.

⁷⁵ibíd. p.16

-capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla- y que permiten controlar y regular la actuación inteligente.

Entonces, la palabra estrategia se refiere, a la habilidad o destreza para dirigir un asunto, es la manera como el docente dirige el aprendizaje de los estudiantes. Pues la estrategia didáctica se refiere a los actos que favorecen el aprendizaje; Daniel Cassany⁷⁶ presenta 10 claves para aprender interpretar la lectura que permiten favorecer los aprendizajes en los estudiantes, ya que se detalla cada una de las preguntas que hacen reflexión a los textos que los alumnos leen: a. ¿Quién es el autor? ¿Qué pretende? ¿Dónde y cuándo se ha publicado? ¿De qué tipo de texto se trata? ¿Qué tipo de transformación aporta? ¿Qué datos se destacan y se minimizan? ¿Qué es lo que se da entender? ¿A quién se cita y a quién no? ¿Qué palabras utiliza el texto? ¿Cuál es tu opinión? Además facilitan el reconocimiento de lo escrito y busca que se promueva respuestas diferentes, que permite interactuar con los otros.

Las propuestas didáctica según Daniel Cassany⁷⁷ tampoco son excluyentes en las prácticas educativas se busca combinar e integrar tres de ellas: tomar los textos del entorno del estudiante, centrarse en la descodificación individual de las palabras fomentando la inferencia en pareja o en grupo para promover el diálogo y el intercambio de ideas, sin olvidar que hay que discutir los valores ideológicos de cada texto formando sus propias ideas.

En las prácticas pedagógicas se utilizan variedad de estrategias didácticas que van centras en emitir un conocimiento y que el estudiante por medio de estas herramientas se apropie de un aprendizaje, ahora el compromiso es guiar a los

⁷⁶CASSANY, Daniel. Diez claves para aprender a interpretar. Leer.es. Ministerio de Educación España. 2012. p.23.

⁷⁷CASSANY, Daniel. Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Grupo Planeta España, 2004.

estudiantes a que desarrollen sus habilidades y sean activos al aprendizaje. Es decir, las estrategias son recursos que propician el aprendizaje significativo.

Las estrategias didácticas en la actualidad se entienden como la habilidad o destreza para dirigir, son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija el conocimiento a sus estudiantes. Es decir, la estrategia didáctica es la que favorece el aprendizaje. Existe tres tipos de estrategias didácticas: el método, las técnicas y los procedimientos didácticos⁷⁸.

En el portal de Colombia Aprende menciona que para desarrollar competencias y habilidades lectoras, es importante tener en cuenta tres elementos: interpretar, retener y organizar. En la cual consisten que interpretar es formar su propia opinión, inferir los significados con base a su contexto y reconocer las ideas principales, deducir y predecir las consecuencias. Retener se refiere a conceptos que fundamentan y detalla de manera aislada o coordinadamente, y por último organizar consiste en formular hipótesis y predicciones, establecer consecuencias, seguir instrucciones, resumir y generalizar, y encontrar datos concretos en la relecturas.

Es decir, estos elementos son esenciales para seguir el proceso de lectura, el cual está basado en las siguientes estrategias que para el Ministerio de Educación Nacional fortalece la comprensión, que son: visualizar lo que lee, infiere utilizando las ideas para poder concluir, identifica las ideas principales del texto, evalúa y elabora su opinión sobre el texto leído, conecta lo que lee con otras experiencias, predice el texto preguntándose de que trata, y se pregunta quien lo escribió, cómo, cuándo dónde, porqué para qué⁷⁹.

⁷⁸CARRASCO, José Bernardo. Una didáctica para hoy, como enseñar mejor. Ediciones Rialps. Madrid. ISBN 84321 3509-7. 2004. P.83

⁷⁹MEN. Colombia Aprende. La red del conocimiento. Estrategias para desarrollar la comprensión lectora. Creado el 23-02-2016. Disponible: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/agenda/noticias/estrategias-para-desarrollar-la-comprension-lectora>

4.2.8 El cuento

El autor Enrique A. Imbert⁸⁰ en el libro *Teoría y Técnicas del Cuento* realiza un recorrido sobre la palabra cuento, expresa que el cuento es el arte de contar, la palabra contar es la acepción de calcular y la de contar es la acepción de narrar, existieron narraciones medievales que hoy llamamos cuento, pero que antes se llamaban fábulas, la palabra cuento comienza a ganar aceptación desde el renacimiento donde Cervantes empleo novela para la narración escrita literaria, y dentro de la novela uso el termino cuento para una narración oral y popular.

La diferencia entre novela y cuento no es solo cosa de dimensión del espacio sino de actitud. Antes por los renacentistas el cuento es utilizado como para designar chistes, anécdotas, refranes, pero nunca su término que designado como único. También el termino cuento es una narración en prosa, o verso, de carácter fantástico.

La autora Mónica Bruder en su texto *El Cuento y sus Afectos* cita que en un artículo del pedagogo Gianni Rodari, expresa que: “la importancia de contar cuentos a los niños” ayuda a que ellos vivan un mundo de fantasía, la cual esto promueve la creatividad, el autor menciona que el cuento es un instrumento ideal para el adulto para que permanezca con el niño. Los cuentos son un buen camino para recuperar las emociones perdidas entre padres, amigos y profesores⁸¹.

Los cuentos incentivan, posibilitan el desarrollo de la lectoescritura en los niños, emitiendo mensajes, ideas, transmite pensamiento y transfiere conocimientos. Algunas clasificaciones del cuento: cuento de terror, cuento fantástico, cuento de ciencia ficción, cuento de hadas, cuento de comics, cuento de drama y cuentos infantiles. Estos son de importancia porque están orientados a las diferentes

⁸⁰IMBERT, Enrique Anderson. *Teorías y técnicas del cuento*. Editorial Ariel. Barcelona. Grupo Planeta. ISBN 97884 344 2513-2 (GBS), 2007 - 288 p.

⁸¹Ibíd., p.44.

situaciones en que una realidad ficticia invita a ser reflexionada y contribuyen al crecimiento de la imaginación en los niños.

El cuento es un texto corto, muy adecuado para ser introducido en su totalidad en el tiempo escolar. Aunque corto, es un relato completo que puede ser analizado sin tener que truncarlo como sucede con la novela. Es a la vez un todo y un elemento de una serie. Se sitúa en medio de un conjunto de variantes, de versiones, con las que resulta fácil establecer comparaciones⁸². Es por eso que a los niños se les debe proporcionar cuentos infantiles para que alimente la imaginación, teniendo en cuenta que el estudiante asimile cada momento leído, por lo tanto es de relevancia la edad de los niños para caracterizar los cuentos.

Bosh citado por María Correa que nombra la importancia del valor formativo del cuento infantil y la posibilidad de que se use como recurso para familiarizar a los niños y niñas los animales, minerales y vegetales. Por otra parte, se puede ver la oportunidad de aumentar el lenguaje de los estudiantes, fomentar la creatividad y su imaginación, desarrollar su afectividad partiendo de la base de la bondad y la belleza, y crear hábitos de sensibilidad artística, la solidaridad, la justicia y la verdad. Todo esto en el entendido de que cada acción debía establecer las bases para el desarrollo de un niño autónomo, creativo, digno y sujeto de los deberes, derechos y garantías constitucionales y sociales⁸³. Los niños son libres de pensamiento y de imaginación ellos pueden expresar de manera creativa lo que interpretan de un texto, a la vez el cuento le transmite al niño valores que se pueden reconocer con facilidad.

⁸²GONZÁLEZ GIL, María Dolores. El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica, n.º 9, 19861. 195 - 208 .p

⁸³CORREA Díaz, María. el cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. 15 de octubre de 2008. Red de revistas disponible:
<http://www.redalyc.org/html/356/35614571011/index.htm>

El cuento enseña a interpretar la emociones, pensamientos y reconoce sus tentaciones, fracasos y éxitos lo cual enriquece el vocabulario e intenta constantemente en transformar la realidad por fantasías en un lugar y tiempo determinado. Es importante señalar que los cuentos infantiles son los motivadores más relevantes en la etapa de adquisición de la lectura y la escritura, y uno de los medios más eficaces para crear y estimular el placer por los libros.

Vigotsky menciona en su libro *La Imaginación y el Arte en la Infancia* que si queremos proporcionarle al niño bases suficientes sólidas para su vida creadora es importante que vea, oiga, aprenda y asimile más elementos reales que disponga a su experiencia, de igual manera activa su imaginación, esto hace que el niño relacione la fantasía con la realidad. Pero el producto entre ellas es el cuento⁸⁴.

4.2.8.1 El cuento como recurso El cuento, como recurso didáctico, ofrece un amplio registro de posibilidades que estimula la creatividad y el pensamiento crítico, entonces ¿para qué sirven los cuentos? Los cuentos sirven para: el desarrollo de la creatividad, el desarrollo de la inteligencia, el desarrollo de las emociones, estimular el lenguaje, crecer, estimular el humor, discriminar fantasía de realidad, aprender a dar y a recibir, el desarrollo del arte, sublimar, jugar, aprender a enfrentar los conflictos y para desarrollar una identidad armónica⁸⁵.

Por otro lado contar cuentos es sin duda una experiencia muy gratificante que tiene una importancia para los niños porque les permite reflexionar, analizar, poner en orden y expresar sus pensamientos. Esto invita a los niños a crear sus propios cuentos. Existen cuatro recomendaciones para contar un cuento:

⁸⁴VIGOTSKY, Lev S. *la imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Coyoacán. ISBN 970-633-192-1. México. 2005. p.108.

⁸⁵BRUDER, Mónica. *El cuento y los afectos, los afectos no son cuentos*. Editorial Galerna. Buenos Aires. ISBN 9505564066. 2000. p.p. 27-28. p.39.

- Debe ser del gusto del narrador, que lo encuentre divertido, que disfrute transmitiéndolo.
- Saber explicar el cuento.
- Se debe tener en cuenta el tono de la voz, los gestos para mantener a los niños concentrados.
- Se debe variar los tipos de cuentos no enfrascarnos en una sola temática⁸⁶.

El cuento responde a las diferentes clases de las necesidades lingüísticas de los estudiantes, y además: permite expresarse de forma espontánea y natural; ayuda a colocar en contacto con los diferentes niveles de lectura y diferentes tipos de discurso; estimula su imaginación y creatividad⁸⁷. Esto permite que el cuento sea un facilitador en el proceso y comprensión de lectura, sea en el grado que el estudiante se encuentre.

Los libros de cuentos en donde los seres inanimados cobran vida, son de excelente ayuda en todas las etapas para el desarrollo y fomento de la lectura, dado que el interés está en sus escritos llamativos que permiten ser argumentados o analizados en cada uno de las edades de los estudiantes y a la vez desarrolla el interés por este tipo de textos.

Según Braslavsk Berta⁸⁸ expone una estrategia para evaluar la lectura de cuento que puede ser aplicada en una clase.

Antes de la lectura

- ❖ Muestre la tapa del libro. Estimule predicciones sobre el contenido.
- ❖ Discuta sobre el autor y el ilustrador.

⁸⁶VENTURA, Nubia. DURAN Teresa. Cuentacuentos. una colección para contar cuentos. España. ISBN 978843231333-2. Segunda Edición 2008.

⁸⁷GONZÁLEZ GIL, María Dolores. El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica, n.º 9, 1986 p. 195 - 208

⁸⁸BRASLAVSK, Berta. Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Buenos Aires (Argentina) Primera edición: 2005.1. 10.p

- ❖ Permítale a los niños discutir sobre sus propias experiencias y relacionarlas con el libro.
- ❖ Discuta con ellos sobre el tipo de texto que van a escuchar (cuentos de hadas, de ficción, realistas, fábulas).
- ❖ Presente a los personajes principales y el lugar.
- ❖ Presente el propósito con que los niños escucharán el cuento.

Durante la lectura

- ❖ Promueva la reacción de los niños para que hagan comentarios sobre lo que se lee.
- ❖ Elabore el texto, cuando corresponda, para ayudar a los niños a comprender la lengua escrita que se usa en el cuento y los componentes.
- ❖ Haga preguntas ocasionales para monitorear la comprensión.
- ❖ Relea el texto cuando advierta que no comprenden las ideas.
- ❖ En determinados puntos, pida que predigan lo que va a pasar a continuación.
- ❖ Permita que expresen su propia interpretación del cuento.

Después de la lectura

- ❖ Promueva la revisión de los componentes (lugar, problema, objetivos, resolución).
- ❖ Ayude a los niños a relacionar los eventos que involucran a los personajes con eventos similares de su propia vida.
- ❖ Promueva actividades para que los niños lleven a la práctica las ideas del texto.

4.2.8.2 La revisión crítica del cuento El cuento popular y el cuento literario van acompañados, ya que los cuentos literarios utiliza inspiraciones populares, según Baquero Goyanes⁸⁹ en su libro ¿Qué es la novela? ¿Qué es el cuento? menciona que el cuento popular es el que anónimamente, se transmite por tradición oral a lo largo del tiempo; en tanto que el cuento literario tiene un autor a quien corresponde plenamente su invención, su creación.

⁸⁹ BAQUERO. Goyanes Mariano. ¿Qué es la novela?, ¿qué es el cuento? Universidad de Murcia 1998. P.111 Disponible: https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2013/457/45484/1/Documento5.pdf.

Baquero⁹⁰ anuncia durante el describir la diferencia entre cuento, novela y poema algunas características que envuelve al cuento son:

La brevedad es el rasgo más característico del cuento, ya que se puede leer de una manera muy rápida no tarda días en terminar de ser leída. De igual manera es un texto que está escrito en prosa. El cuento es acudido a una trama, a la situación de tensión que persiste en un corto lapso. El cuento tiene tres momentos que son inicio, nudo y desenlace, en la cual aparecen tan apretados que el asunto o tema ha de ser sencillo. El cuento desde su primera línea debe atraer al lector. El tiempo y el espacio del cuento deben estar condenados a una alta presión de apertura y no dejar a un lado el tono y la estética que posee los diálogos entre pocos personajes, es decir así se describe las características de un cuento.

Malatesta Julián citado por Bonilla Betuel⁹¹ indica que el cuento popular tiende a clasificar o asociar el cuento como un relato donde se narra una anécdota, chiste o una fábula, un suceso o conjunto de hechos que la mayoría de las veces comprometen al narrador, tiene una estructura básica. De igual modo el cuento literario se diferencia radicalmente en medida que instauro el estatuto de la ficción, en el cual se consolida la construcción de mundos posibles.

Ahora Bonilla⁹² menciona seis modos de revisión crítica del cuento:

Un cuento siempre cuenta dos historias, aquí se tiene en cuenta el propósito del autor e incluso hasta la época.

La historia secreta configura la naturaleza del cuento en todas sus variaciones.

⁹⁰ *Ibíd.*, p.p 111-153

⁹¹ BONILLA, Rojas Betuel. *El arte del cuento*. Bogotá. Editores Trilce, 2009. p.248

⁹² *Ibíd.*, p. 148-152.

Existen tres elementos básicos en la composición del cuento: los personajes, las situaciones y el lenguaje de quien habla.

Control del estilo, es la precisión en su forma de escribir los cuidados que se deben tener.

Tiempo y espacio (intensidad y tensión) es una batalla contra el tiempo y el espacio donde tiene consecución la acción.

El punto de vista o la decisión narrativa, es la elección de los narradores en primera, segunda y tercera persona, la cual opera como un narrador anónimo.

Bonilla⁹³ caracteriza el cuento de la siguiente forma:

1. El narrador, es decir en toda historia alguien cuenta lo que sucede y que dentro de esa misma narración se escoge a alguien para que vea ciertas cosas.
2. El diálogo, es el vestuario que caracteriza al personaje, lo viste con palabras. Es la intensidad de la acción. Es el oír la voz de un personaje diferente.
3. Las descripciones, es definir las características de un personaje, lugar para generar tensión en el trama.
4. La imagen literaria, se describe como los detalles encontrados en las imágenes que el autor coloca en su historia.
5. Los personajes, son pocos y únicos, el autor los caracteriza.

⁹³Ibíd., p. 19-96.

6. Comienzos y finales, el cuento debe empezar interesando al lector, pueden estar distribuidos en finales lógicos de secuencia, finales satisfactorios, finales que cumplen una promesa, un final sorprendente. Pueden ser inicios indecisos o decididos.

7. La secuencia y los tiempos narrativos, todo cuento tiene una secuencia temporal y espacial, esto es debido a los movimientos de los personajes y sucesos.

8. Los títulos, es de interés para el lector es la puerta de entrada al contenido.

9. Brevedad, gracias a la brevedad el cuento permite que el lector libere inferencias, que realice interrupciones y que el comienzo y el final estén tan cerca que lo caracteriza de ser espontáneo. La brevedad es una ventaja que tiene el cuento sobre los demás géneros, la brevedad le sugiere ser de pocas palabras y riguroso en el momento de escribir.

Es así que, el cuento es una herramienta que estimula la imaginación y permite al estudiante aumentar el vocabulario, crea momentos de escritura para el diseño de diferentes finales, que su brevedad es la esencia para que se realice una lectura amena, el cuento para los educadores debe pasar a un pilar de desglosamiento de donde se extraiga los detalles relevantes que permitan crear espacios de opinión, rompiendo barreras de repetición y de monotonía.

4.2.9 Secuencia didáctica

Esta estrategia también recibe el nombre de planeación didáctica la cual reúne elementos que conforman una práctica con calidad y reflexión, por último, cada docente debe planear de acuerdo a su área, asignatura, tema o enfoque pedagógico.

Es de relevancia la planificación de la secuencia didáctica en la práctica pedagógica, porque está constituido por secciones que crean un ambiente de aprendizaje motivador, es por eso que Ángel Díaz Barriga, aporta una guía para la elaboración de la secuencia que consiste en organizar actividades de aprendizaje con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo⁹⁴

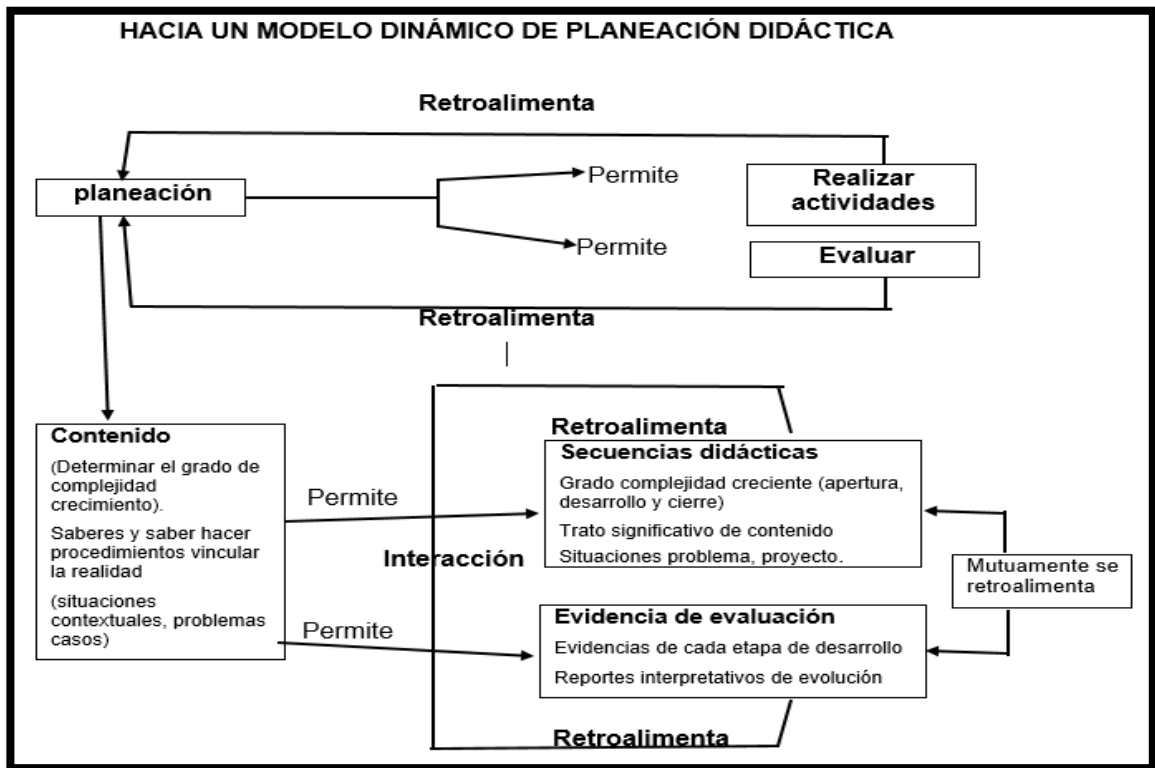
La secuencia integra de esta manera principios de aprendizaje que están relacionados con la evaluación en sus tres dimensiones: diagnóstica, formativa y continua. Es decir, la investigación comienza con una prueba inicial de lectura que es la diagnóstica, además en el desarrollo de la secuencia didáctica se estima la evaluación continua, es aquí donde se logró evidenciar las actividades que posibilitó cambiar el problema y por último la evaluación formativa que estuvo a cargo de la prueba final de lectura, puesto que se reflexionó si se logró algún cambio en el aprendizaje de los estudiantes. Esto ocurre en la fase de observación (aplicación) se colocó en función todos los elementos recogidos al inicio y la implementación de la misma.

Es diseñada bajo una estructura de producción, la cual su contexto es real, se genera dentro del aula, donde su contenido es de acuerdo a las necesidades ya planteadas en el problema, con el fin de desarrollar en los estudiantes de grado cuarto la lectura crítica a través de los cuentos populares y literarios. A continuación, mencionado por el autor se realizó una reflexión, debido a que la secuencia didáctica y la evaluación son elementos unidos y que influyen mutuamente. Esto se demuestra en la gráfica 5 adaptado por Ángel Díaz Barriga⁹⁵ con el propósito de reflexionar entre las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación, por consiguiente se tuvo en cuenta para la ejecución de la propuesta.

⁹⁴DIAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: Comunidad del conocimiento UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. 2013. p. 15.

⁹⁵Ibíd., p. 5.

Gráfica 1. Cuadro adaptado por Ángel Díaz Barriga



Fuente. Elaboración de Ángel Díaz Barriga.

Como se puede visualizar en el cuadro anterior, la elaboración de una secuencia didáctica se encuentra inscrita en el marco de un proceso de planeación dinámica, puesto que todos los factores de la planeación se afectan entre sí. Su punto de partida es la selección de un contenido (en el marco de la propuesta que tiene el programa de estudios en su conjunto) y la determinación de una intención de aprendizaje de ese contenido, sea expresada en términos de objetivos, finalidades o propósitos de acuerdo a la visión pedagógico-didáctica de cada docente⁹⁶.

A la vez esta secuencia didáctica se ejecutó bajo la supervisión de los referentes del Ministerio de Educación Nacional que permitieron entrelazar las teoría

⁹⁶Ibíd., .p.5.

expuestas por Charlotte Danielson⁹⁷ es quien creó el Marco Profesional o Marco para la enseñanza, persona que centraliza la clase en momentos claves y Ángel Díaz Barriga que con su modelo dinámico integran una estructura con elementos esenciales para la ejecución de la secuencia didáctica.

4.2.9.1 Formato de secuencia didáctica El siguiente formato contiene los principales elementos que conforma una planeación, esto es tomado de Ángel Díaz Barriga⁹⁸ y modificado con los referentes del Ministerio de Educación Nacional de acuerdo al propósito que presenta la autora Charlotte Danielson⁹⁹.

La secuencia didáctica está integrada por tres tipos de actividades, así mismo, cuenta con un momento de evaluación.

Exploración. La apertura es el primer momento que permite abrir el clima del aprendizaje, su actividad de inicio se puede desarrollar de manera individual o grupal, a la vez cualquier actividad planeada se puede tomar como el inicio y los recursos pueden variar según la intención que se tiene planeada para la clase.

Estructuración. El desarrollo en este momento se cuenta con los conocimientos previos, por lo tanto se interactúa con los contenidos de diversas formas como una exposición, discusión, un video etc... existen dos actividades de desarrollo que son relevantes, el trabajo intelectual con una información y el empleo de esa información en alguna situación problema.

⁹⁷MEN. Ministerio de Educación Nacional. Alianza Educativa. Menciona a CHARLOTTE Danielson. Marco para la enseñanza. Pioneros Todos Aprender. Dic. 04. 2016
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/AE3TAx2_Marco%20para%20la%20Ense%C3%B1anza.pdf

⁹⁸ DIAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: Comunidad del conocimiento UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. 2013. p. 5

⁹⁹MEN. Ministerio de Educación Nacional. Alianza Educativa. Menciona a CHARLOTTE Danielson. Marco para la enseñanza. Pioneros Todos Aprender. Dic. 04. 2016
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/AE3TAx2_Marco%20para%20la%20Ense%C3%B1anza.pdf

Transformación. El cierre es la síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado, se puede realizar de forma individual o grupal lo importante que los estudiantes cuenten con un espacio de acción intelectual y de comunicación.

4.3 FUNDAMENTOS LEGALES

Esta propuesta se fortalece con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que está fundamentada con La ley General de Educación, Lineamientos Generales, los Estándares Básico de Competencias en Lenguaje, matriz de referencia de lenguaje y los DBA.

La Ley General de Educación hace referencia en el artículo 5 con los Fines de la Educación que en conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, se desarrolla el siguiente fin que contextualizan la propuesta : desarrollar en el niño la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. A la vez el artículo 20 presenta los objetivos generales de la educación básica, la cual uno de ellos está orientado a desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente¹⁰⁰.

Igualmente el Ministerio de Educación Nacional, hace referencia que: “Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, 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”.

¹⁰⁰Congreso de la república de Colombia. Ley General de Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1194.

Por consiguiente la lectura es el pilar en la educación que permite integrar todas sus áreas que fortalecen los conocimientos y generan espacios de pensamiento¹⁰¹.

Además para el Ministerio de Educación Nacional en sus lineamientos generales se identifica que: “el acto de leer es 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. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto”¹⁰²

En consideración a los referentes legales el Ministerio de Educación Nacional sugiere diferentes formas de leer: **Leer en familia**, esta forma de leer acerca a los hijos con sus padres y propicia momentos de discusión, reflexión y diversión en un ambiente de cercanía e intimidad familiar. **Leer de forma autónoma**, es la lectura individual, puesto que el estudiante escoge su propio texto, ya que es importante para el desarrollo de las competencias lectoras porque él mismo lo reflexiona y da su criterio si le gusta para seguir leyéndolo o lo deja porque no es un tema de agrado. **Escuchar a otro que lee en voz alta**. Esta forma anima a otros a convertirse lectores. **Leer de forma guiada**. Esta forma tiene como propósito encaminar al desarrollo de las competencias lectoras. **Leer con otros**. Esta forma genera y puede desarrollar nuevas competencias lectoras con sus pares y descubrir el sentido del texto¹⁰³.

¹⁰¹Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares de lengua castellana. 7 de junio de 1998 Santa Fe de Bogotá, D.C., Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

¹⁰²Ibíd., Ministerio de Educación Nacional.

¹⁰³Ministerio de Educación Nacional. Colombia Aprende. La red del conocimiento. Formas de leer. Creado el 02-05-2016. Disponible: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/diferentes_formas_de_leer.pdf

Para el Ministerio de Educación Nacional en la serie de *Lineamientos Curriculares* se menciona que la lectura crítica se entiende como un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. Esto implica un proceso de lectura que va desde el nivel literal, inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase. En la cual el docente puede abordar con los estudiantes el dialogo o la intertextualidad¹⁰⁴.

Igualmente hace referencia que el planteamiento de David Perkins sobre la “cultura del pensamiento”, dice que se debe construir en las aulas un pensamiento de cultura con palabras que llenen y se refieran a los proceso de pensamientos como describir, sustentar, comparar, contrastar, sintetizar, clasificar, jerarquizar, argumentar... son usadas en las aulas pero su significado generalmente no es claro. El uso de este lenguaje desarrolla el pensamiento metacognitivo, en el sentido de controlar el uso del lenguaje tanto a nivel oral como escrito. Para este autor las palabras referidas al pensamiento son herramientas de precisión y su uso sistemático tiene implicaciones en el desarrollo cognitivo¹⁰⁵.

Seguidamente, los estándares básicos de competencias en Lenguaje, considera que el Lenguaje es la capacidad que tiene los seres humanos para comunicarse y compartir con los otros sus ideas, creencias, emociones y sentimientos por medio de los distintos sistemas sígnicos que podemos ubicar en dos grandes grupos: verbales y no verbales. Esto permite que los individuos participen en contextos sociales e interactúen con otros, compartiendo puntos de vista, intercambiando opiniones, llegando a consensos o reconociendo diferencias, construyendo conocimientos, creando arte, en fin, propiciando una dinámica propia de la vida en

¹⁰⁴Ibíd., Ministerio de Educación Nacional

¹⁰⁵Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares. [online]. 04-abr-2014.En: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>

comunidad y construyendo el universo cultural que caracteriza a cada grupo humano¹⁰⁶.

De igual manera, uno de los mecanismos que presenta el Ministerio de Educación Nacional dentro de la políticas educativas y en la caja herramientas se encuentra la Matriz de referencia de Lenguaje¹⁰⁷ que es un instrumento basado en los Estándares Básicos de Competencia, en dicha matriz presenta lo que ICFES evalúa en cada uno de los componentes, a la vez evidencia lo que el estudiante debería hacer; es un insumo para la prueba Saber que permite orientar procesos de planeación, desarrollo y evaluación formativa.

Para complementar este mecanismo el Ministerio de Educación fortalece la Matriz de referencia con los DBA¹⁰⁸ (Derecho Básico de Aprendizaje), en su conjunto explicitan los aprendizajes estructurales para cada grado, en la cual se establece que los aprendizajes es la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Los DBA se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados.

Por lo tanto, existen dos procesos: la comprensión y la producción, es decir son las actividades cognitivas básicas que el estudiante utiliza para: analizar, inferir, sintetizar, inducir, deducir, comparar, abstraer y asociar. Por otra parte, los

¹⁰⁶Ministerio de Educación Nacional. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. 1 ed. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia, 2006.

¹⁰⁷Ministerio de Educación Nacional. Matriz de referencia evidencia de aprendizaje de lenguaje. Siempre día E. la ruta hacia la excelencia educativa. 26-04-2016. Disponible en:
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf

¹⁰⁸Ministerio de Educación Nacional. DBA Derechos Básico de Aprendizaje. D isponible en:
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempre diae/93226>

estándares básicos de competencia están estructurados de acuerdo con los referentes expuestos por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5) a partir de cinco factores de organización. Ellos son:

- Producción textual
- Comprensión e interpretación textual
- Literatura
- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
- Ética de la comunicación.

En relación esta propuesta desarrollará la comprensión e interpretación textual de cuentos infantiles utilizando algunas estrategias donde el estudiante identifique, analice e interprete críticamente la información de los textos.

5. METODOLOGÍA

5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

Para la realización de este estudio se tuvo en cuenta el problema, la pregunta investigadora y los objetivos que se desarrollaron en esta investigación, el enfoque metodológico que se profundizó es cualitativo, ya que brinda espacios de exploración desde lo social hasta el sujeto, dado que se describieron las relaciones que presentan una realidad que requiere ser reflexionada y detallada para posibles soluciones al problema objeto de estudio.

Sandín propone una definición amplia de investigación cualitativa, en el libro de *Metodología de Investigación Educativa* coordinado por Rafael Bizquera Alzina en la que señala que “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”¹⁰⁹.

Se puede indicar que el enfoque cualitativo estudia el comportamiento humano y sus razones, en la cual busca la comprensión e interpretación de estas razones humanas y sociales, con el interés de tomar decisiones que permitan soluciones a cada una de las preguntas que el sujeto genera en su estudio, con la singularidad que esté entre su contexto histórico-cultural, por consiguiente que examine la realidad tal como se vive a partir de sus propios conceptos, creencias y valores. Esta investigación es cualitativa porque permitió ser observada desde su contexto natural, es de observación participativa debido a que el investigador es un sujeto de estudio junto al grupo que está focalizado, en la cual todos son participantes activos,

¹⁰⁹BISQUERRA ALZINA, Rafael (coordinador). Metodología de la investigación educativa. Universidad de Barcelona. Editorial la Muralla. 2004. p.139.

de hecho que la finalidad de esta investigación es comprender, interpretar y buscar cambios o transformaciones que favorezcan la calidad educativa; por lo tanto el lenguaje que se utilizó es único, es narrativo y subjetivo. Según Eisner que es sugerido por Rafael Bisquerra en su libro, presenta unos rasgos comunes en este enfoque: es un estudio centrado en un contexto específico, es natural y de la vida cotidiana, estudia los sucesos normales del aula de tal escuela y tal grado, determinando los estudiantes y el maestro. El investigador participa de su misma investigación, puesto que, él obtiene datos de su realidad, dado que el investigador en la recolección de información indaga, analiza y describe críticamente lo que está pasando¹¹⁰.

5.2 DISEÑO METODOLÓGICO

Esta propuesta de intervención se llevó a cabo con la metodología de la Investigación-Acción del enfoque cualitativo, que está centrado en determinar de qué manera una estrategia didáctica realizada a partir de una secuencia didáctica del cuento desarrolla la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto de una Institución oficial del municipio de Barrancabermeja.

La autora María Teresa Rojas citada por Carlos Arturo Sandoval menciona que la investigación acción es una metodología de las ciencias sociales que se propone favorecer procesos de diálogo y participación entre los investigados y los investigadores. Busca generar caminos y estrategias para comprender una realidad concreta, cotidiana, con miras a una intervención que mejore las condiciones de vida de una determinada población¹¹¹. Es necesario recalcar que la Investigación-Acción es un proceso participativo donde el maestro desde su práctica pedagógica

¹¹⁰Ibíd., p.279.

¹¹¹ROJAS, María Teresa. Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Educación. En el cuaderno de educación N 42, marzo de 2012. Citado por el doctor CASILIMAS SANDOVAL, Carlos Arturo. Curso de introducción a la investigación cualitativa. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Bucaramanga. 2016. Lectura 4 p.3.

es un elemento esencial para el cambio o la transformación en la Institución de objeto de estudio.

En el texto *Metodología Investigación Educativa* por Rafael Bisquerra define la investigación acción con el aporte dado por Stephen Kemmis, menciona que: la Investigación-Acción no sólo se constituyen como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la Investigación-Acción es: una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de las propias prácticas sociales o educativas; (aulas o escuelas, por ejemplo)¹¹². En esta investigación se tuvo en cuenta una forma holística que parte de algo muy particular para generalizar con sus partes, pues nada se puede quedar por fuera del estudio.

A la vez define los rasgos sobre Investigación-Acción según el autor citado anteriormente, en la cual detalla las características de estos rasgos que se destacan por ser participativo, colaborativo, sistemático, teorizador de la práctica, analizador de las reacciones y las impresiones del objeto de estudio, procede a cambios, posee unos ciclos de planificación, acción, observación y reflexión; esto pretendió lograr cambios en el quehacer pedagógico.

La Investigación-Acción establece que la enseñanza es un proceso de estudio que busca que el docente lo planifique y lo sistematice para que promueva el cambio desde su experiencia y su conocimiento. Elliot manifestó que “la Investigación-Acción es el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”¹¹³, en otras palabras, los profesionales en la educación

¹¹²BISQUERRA ALZINA, Rafael (coordinador). Metodología de la investigación educativa. Universidad de Barcelona. Editorial la Muralla. 2004. P.370

¹¹³LATORRE, Antonio. La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2003. Disponible en:

deben estar en la búsqueda de mejorar su quehacer, partiendo desde el análisis de la clase, la planeación, y no olvidar su contexto que tiene una realidad basada en las creencias socioculturales.

La Investigación-Acción en la propuesta de estudio es de relevancia ya que utilizó diversas perspectivas, entre ellas la reflexión de la práctica pedagógica, permitiendo la descripción de los procesos que se ejecutan en el aula, con fines de desarrollar un currículo, la planificación de la clase, mejoras para la práctica diarias, debido a que todas tienen un fin que es implementar técnicas e instrumentos que sean exactos para que proporcionen autonomía y flexibilidad en el área a enseñar.

5.2.1 Modelo de investigación

Teniendo en cuenta las etapas de adaptación que trabaja la maestría en los procesos de investigación, se realizó un empalme con los ciclos del investigador Stephen Kemmis que se tradujeron de la siguiente manera, la planificación se asemeja al diagnóstico, es el momento del desarrollo de la prueba de lectura inicial, entrevista y análisis documental; la acción hace referencia al diseño que se desarrolló con la elaboración de la secuencia didáctica; la observación es tomada como la aplicación, aquí se ejecutaron las intervenciones que estuvieron acompañadas de la observación participante, los diarios de campo, los videos y la prueba de lectura final; por último la reflexión que se encuentra presente en cada una de los ciclos mencionadas anteriormente, esto se adjuntó con 10 preguntas abiertas que se le realizaron a los estudiantes para conocer la opinión de estos procesos aplicados.

https://www.academia.edu/8755538/Antonio_Latorre_Qu%C3%A9_es_la_investigaci%C3%B3n_acci%C3%B3n

Tabla 3. Síntesis de las técnicas e instrumentos para cada ciclo de investigación

CICLOS	OBJETIVO	ESTRATEGIA	TÉCNICA	INSTRUMENTO
PLANIFICACIÓN (Diagnóstico)	Identificar las dificultades de lectura que presentan los estudiantes de grado cuarto.		Prueba de lectura inicial	Rejilla de valoración
	Determinar cuáles estrategias de comprensión de lectura emplean los docentes de grado cuarto.		Entrevista semiestructurada Análisis documental	Guión o protocolo de preguntas Guía de análisis documental.
ACCIÓN (Diseño)	Definir las características que debe tener un cuento para desarrollar la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto. Establecer las características de debe tener una secuencia didáctica que haga uso del cuento para el desarrollo de la lectura crítica.	SECUENCIA DIDÁCTICA	Observación participante	videos
	Definir las características que debe tener un cuento para		Observación participante	

OBSERVACIÓN (Aplicación)	desarrollar la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto. Establecer las características de debe tener una secuencia didáctica que haga uso del cuento para el desarrollo de la lectura crítica.	SECUENCIA DIDÁCTICA	Prueba de lectura final.	Formato de la secuencia didáctica Diario de campo Rejilla de valoración
REFLEXIÓN	Este ciclo se desarrolla en todos los momentos de la investigación, al final del diagnóstico se realiza la triangulación de técnicas y al final de la intervención la triangulación de actores, que se implementa con 10 preguntas abiertas a los estudiantes.			

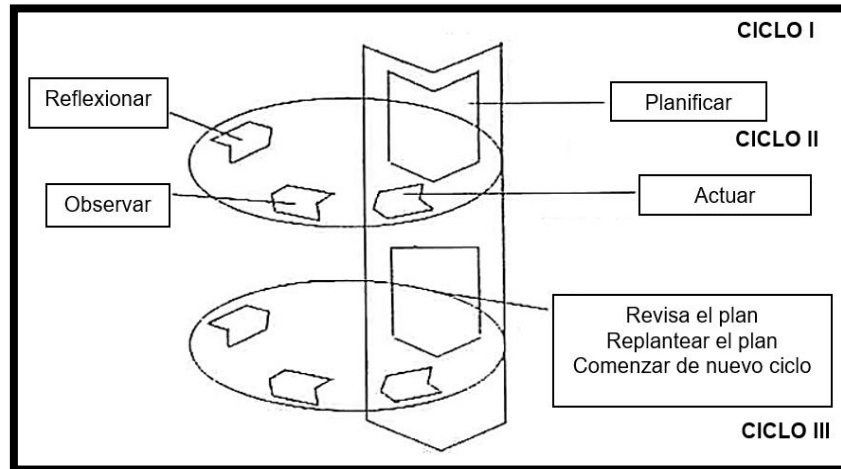
Fuente: La autora.

Teniendo en cuenta la pregunta problema, su análisis y los objetivos propuestos en esta investigación que se centró en la recolección de evidencia para guiar el mejoramiento en la calidad educativa a través del desarrollo de lectura crítica por medio de los cuentos infantiles, se adoptó la propuesta de los ciclos o fases que desarrolla Stephen Kemmis como el modelo a seguir para la organización de esta investigación.

Este ciclo es propuesto por Kemmis como lo muestra la gráfica 4, basado en el modelo de Lewin, que desarrollo su propio esquema, su estructura está organizado sobre dos ejes, la cual está constituido en lo estratégico que comprende la acción y la reflexión y el organizativo que comprende la planificación y la observación. Este ciclo permitió buscar estrategias para resolver los problemas y a la vez comprender

las prácticas pedagógicas propuestas por el maestro¹¹⁴. Se consideró que al describir el ciclo propuesto por el autor se revisa el planteamiento del problema para tener en cuenta algunos detalles que lleven a la acción, la observación y a la reflexión de los resultados obtenidos.

Gráfica 2. La espiral del ciclo, propuesto por Kemmis.



Fuente: Bisquerra Alzina, Rafael (coordinador). Metodología de la investigación educativa. Universidad de Barcelona. Editorial la Muralla. 2004. P.377.

De igual manera, los ciclos proponen la organización del proceso y el desarrollo de la investigación que se ejecutó, por lo tanto se analizó, detalló, planteó y evaluó con la finalidad de mejorar las prácticas pedagógicas para que se fundamenten en la implementación de una estrategia didáctica que le permita a los estudiantes de grado cuarto desarrollar la lectura crítica con base a los cuentos infantiles. Estas fases son obtenidas por el modelo de Kemmis que ofrece una flexibilidad, una recursividad a medida que se va obteniendo información.

¹¹⁴BISQUERRA ALZINA, Rafael (coordinador). Metodología de la investigación educativa. Universidad de Barcelona. Editorial la Muralla. 2004. P.377.

Ciclo 1: Planificación:

En la planeación el autor menciona tres aspectos a tener en cuenta: primero el problema o foco de investigación, segundo el diagnóstico y tercero la hipótesis o acción estratégica¹¹⁵; en estos puntos formulados por Kemmis permitieron reflexionar ¿Cuál es el problema de objeto de estudio? ¿Qué interés se tiene para resolverlo? De igual manera describir y explicar el diagnóstico para poder obtener evidencias que generen cambios, en lo cual se requiere una revisión documental o bibliografía destacando aquellas palabras que sustenten lo que se desea con autores que tengan trayectoria en estos estudios, por consiguiente la estrategia acción es la idea que lleva a un hecho, no indica que sea la solución al problema, también se puede basar en una pregunta ¿Cómo se puede lograr cambiar la práctica pedagógica para que los estudiantes desarrollen un nivel crítico de comprensión de lectura a través de los cuentos infantiles?.

Ciclo 2: Acción:

La acción es deliberada y está controlada, se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica. No está exenta de riesgo, pues se enfrenta a limitaciones, los planes deben ser flexibles y estar abiertos al cambio. Se desarrolla en un tiempo real¹¹⁶. Es decir la acción se sistematizó para que se pueda detallar que cambios se generan en el quehacer docente, dado que se evidenció datos que sean de relevancia para mejorar la situación problema, la cual se elaboró un listado de técnicas e instrumentos para recoger la información que se analizó.

Ciclo 3. Observación:

La observación implicó, la recogida y análisis de datos relacionados con las prácticas pedagógicas¹¹⁷, es así que la observación revisa, comprueba y registra el

¹¹⁵ *Ibíd.*, p.p.382-384.

¹¹⁶ *Ibíd.* p.384.

¹¹⁷*Ibíd.* p.385.

plan de acción, para conocer los registros que focalizan una reflexión y evaluación del objeto de estudio.

La observación proporciona suficiente información siempre y cuando tomemos los registros y los controles adecuadamente para afirmar que resultados logran cambios en la investigación, es así como se logró hacer una evaluación de la investigación de estudio, se identificó los criterios, se evidenció los cambios, donde lo propuesto al inicio se cumplió o que dificultades se presentaron durante el proceso y esto quedó debidamente sistematizado.

Igualmente el diario de campo, el registro de videos, audio, las notas de campo de los participantes o un cuestionario son evidencias que permiten recoger la información para concluir en que cambios se obtuvo y durante qué tiempo que se desarrolló la acción de la investigación.

Ciclo 4. La reflexión:

La reflexión es el ciclo del cierre del ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva¹¹⁸. Esta fase se ejecutó durante el tiempo que perduró la investigación, no se desarrolló al final.

Según el autor la reflexión o análisis de los datos es el conjunto de tareas donde se extrae lo más relevante de las evidencias del plan de acción, es decir constituye todo lo escrito de manera propia en un lugar real, dado que todo es significativo, aquí se demuestra los pro y los contra del quehacer pedagógico.

A continuación según el modelo de Kemmis se expone algunas tareas que se deben tener en cuenta en el momento de la reflexión o análisis de los datos:

¹¹⁸Ibíd. p.388.

- Recopilación de la información, se inicia por medio de transcribir las ideas de los documentos, lecturas con anotaciones, aquí se empieza a reducir la información.
- Reducción de la información, aquí se deduce, se categoriza las ideas relevantes.
- Representación de la información, se puede realizar por medio de gráficas, diagramas, matrices o procesos.
- Validación de la información, en esta se confirma, se le da la credibilidad, o se afirma que estrategias fueron aplicadas con calidad. Interpretación de la información, en este momento se dispone a dar una respuesta a la pregunta de la estrategia acción planteada, en forma clara desde su propio criterio como investigador, aquí surgen nuevas ideas, es decir lo que se hace en definitiva es comprobar si lo aplicado funcionó o no obtuvo ningún cambio en la práctica pedagógica. Según Kemmis es el momento de dar sentido a la categorización y de explicar con su propia teorización la respuesta a las observaciones, a las acciones de las prácticas¹¹⁹.

Para concluir, la reflexión es redactar el informe de la Investigación-Acción dando a conocer los resultados obtenidos durante el tiempo que perduró la recolección de datos del quehacer pedagógico, este informe debe estar expuesto para otros investigadores para que ellos opinen y reflexionen lo expuesto; también debe estar escrito con organización y claridad. A la vez se tuvo en cuenta los análisis que se realizaron a cada una de las sesiones, la cual se ejecutaron 10 preguntas abiertas a los estudiantes para conocer los conceptos que ellos obtuvieron sobre los cambios que se realizaron en la intervención.

¹¹⁹Ibíd. p.393.

5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

El proceso de recolección de datos se elaboró a través de unas técnicas e instrumentos que permitió al investigador organizar, acercarse más a los hechos, a los conocimientos y a las experiencias que se evidenció en las prácticas pedagógicas. Es por eso que desde la perspectiva de Carlos Sandoval el plan de recolección de información va completando y precisando en la misma medida que avanza el contacto con las personas y situaciones fuente de datos¹²⁰. Es decir, es recurrir o acceder a lo que se desea conseguir o entender, desde la indagación del investigador con el objetivo de buscar, sin perder el curso de lo que se pretende con la investigación.

5.3.1 Técnicas de recolección de la información

Existen varios conceptos de técnicas entre ellos tenemos a dos autores que son investigadores Deymor Centty Villafuerte y Oscar López Regalado, para López lo define como el conjunto de reglas y operaciones concretas para el manejo de los instrumentos, se sitúan a nivel de los hechos o de las etapas prácticas que permiten la aplicación del método¹²¹. Según Villafuerte son procedimientos metodológicos y sistemáticos que se encargan de operativizar e implementar los métodos de Investigación y que tienen la facilidad de recoger información de manera inmediata¹²². Es decir, las técnicas facilitaron la orientación y la sistematización de los datos recopilados según sea el instrumento.

¹²⁰SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Investigación cualitativa. Universidad Industrial de Santander, Barrancabermeja. Agosto. 2016. p.134

¹²¹REGALADO LOPEZ, Oscar. Metodología de la investigación científica. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información. Chiclayo, febrero 2014. Disponible en : <http://es.slideshare.net/oscarlopezregalado/marco-metodolgico-38046737>

¹²²CENTTY Villafuerte, Deymor B. Director General de Nuevo Mundo & Docente Universitario. Manual metodológico para el investigador científico. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Facultad de economía. 2006. Capítulo VI p.41

Las técnicas posibilitaron recoger la información de manera detallada en una realidad propia, a la vez está se emplearon para orientar, organizar, obtener datos y cuestionar la información recopilada; tiene como objetivo describir y evidenciar los sucesos en cada una de las actividades que se realizaron con los estudiantes y los maestros, aplicando instrumentos que permitieron procesar la información de manera correcta en la población objeto de estudio.

Las técnicas seleccionadas para esta propuesta son: prueba inicial y final de lectura, entrevista semiestructurada, observación participante, análisis documental y como estrategia la secuencia didáctica.

Para iniciar el proceso de investigación fue pertinente dar a conocer a la comunidad educativa las cartas de consentimiento que estuvieron establecidas de la siguiente manera:

Declaración del docente Investigador (ANEXO A), la cual certifica que la información obtenida durante este proceso es de confidencialidad.

Consentimiento informado a directivo docente (ANEXO B), es la solicitud de permiso para participar en una de las sedes, respetando la identificación de los estudiantes y docentes.

Consentimiento informado a padres de familia y estudiantes (ANEXO C-D) es la solicitud de autorización para que los estudiantes participen de manera voluntaria en este proceso, en la cual las clases serán grabadas y la identificación es totalmente codificada, respetando la confidencialidad de la información, solo será utilizada para el desarrollo de esta investigación.

5.3.1.1 Prueba inicial y final de lectura (ANEXO E-J) El objetivo de la prueba inicial es identificar aquellas falencias o dificultades que el estudiante presenta, para más adelante ser modificadas por un aprendizaje que promueva el desarrollo o la transformación de la misma.

Al definir que es una prueba que es sinónimo de evaluación se puede indicar que la evaluación de un modo más general, se podría conceptualizar como una obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitieron tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada¹²³.

Existen varias tipologías de evaluación mencionadas por Casanova entre ellas tenemos la evaluación o prueba inicial y la evaluación o prueba final, pues define que la evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación.

Esta evaluación es aplicada al inicio del año escolar, que es eminentemente una evaluación diagnóstica donde se identifica la recogida de datos de manera particular, oficial y de conocimiento. También puede ser aplicada al inicio de un tema o unidad para conocer que pre-saberes tiene el estudiante sobre lo que se va a estudiar, la cual esto sirve para organizar, adaptar o posponer los nuevos contenidos teniendo en cuenta el grado de madurez del educando.

Ahora, la evaluación prueba final es aquella que se realiza al terminar un proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque éste sea parcial. Una evaluación o prueba final puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una estrategia didáctica o del proceso habido a lo largo de un trimestre o año. En definitiva, supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas

¹²³CASANOVA, María Antonia. Capítulo 3. Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. 1998. Disponible: ursa.ihmc.us/rid=1303160302515_965178929_26374/EvaluacionConceptoTipologia_Y_Objeto.pdf

actividades y aprendizajes. La prueba tiene dos funciones: formativas o sumativa; en la formativa sirve para retroalimentar y adecuar la enseñanza al modo del aprendizaje del educando para así tomar decisiones que mejoren el proceso. En función sumativa, resultará imprescindible para tomar la decisión última sobre el grado de lo alcanzado por un alumno y obrar en consecuencia.

Según la autora los resultados de la evaluación final, pueden analizarse e interpretarse con tres referentes distintos: a) En relación con los objetivos y los criterios de evaluación establecidos por la estrategia didáctica, el final del trimestre, curso o ciclo, de manera que se determine la situación de cada alumno en relación con los aprendizajes. b) En relación con la evaluación inicial realizada a cada estudiante y las posibilidades de desarrollo y aprendizaje que se podría alcanzar. c) En relación con los resultados alcanzados por el grupo en la primera prueba se realizó una comparación con la última prueba de lectura final.

En el caso de la investigación se llevó a cabo una evaluación formativa, que sirvió de referente para conocer la situación y valorar la calidad educativa del quehacer pedagógico del maestro. Por último, la evaluación inicial y final constituyó un análisis y reflexión sobre los datos obtenidos, que llevó a la formulación de la valoración correspondiente. Esto se ejecutó en la fase de planificación (diagnóstico) y también en la fase de observación (aplicación). Por lo tanto, la prueba inicial y final de lectura se indagó por medio de un texto con preguntas de varios estilos para identificar las dificultades de lectura que presentan los estudiantes de grado cuarto de una Institución oficial de Barrancabermeja.

5.3.1.2 Entrevista semiestructurada (ANEXO F). La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona, como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está

estudiando¹²⁴. Ahora en este texto, la entrevista semiestructurada según el autor parte de un guión determinado para saber cuál es la información relevante que se necesita obtener. Las preguntas en este formato se elaboraron de forma abierta lo que permitió conseguir una información más significativa.

Es decir, se empleó para recabar datos en forma oral cuando el problema no se puede evidenciar, por consiguiente la entrevista semiestructurada se hace de manera espontánea dando la oportunidad de interactuar y de recibir información entrelazando los temas que se desean saber, la cual, se debe tener el poder de escucha, y para no fallar en esto se puede utilizar una grabadora de audio que es la herramienta para capturar todos los detalles que habla el entrevistador.

La entrevista semiestructurada se aplicó con el propósito de determinar cuáles son las estrategias de comprensión de lectura que emplean los docentes en las prácticas pedagógicas, esto se ejecutó en la fase de planificación (diagnóstico) ya que permitió identificar lo que opinan los maestros de una sede de la institución oficial de Barrancabermeja sobre las estrategias de comprensión de lectura.

5.3.1.3 Análisis documental (ANEXO G) Esta técnica puede ayudar a contrastar y validar la información obtenida, en la cual permitió conseguir detalles sobre la situación de objeto de estudio. Rincón citado por Bisquerra menciona que el análisis documental es una fuente de gran utilidad para obtener información referencial sobre una situación, un fenómeno o programa en concreto. Es decir, que el investigador debe sistematizar y planificar lo que examina en los documentos que están escritos, a través de los cuales es posible captar información valiosa y fiable que en ocasiones no se encuentra a través de otros medios¹²⁵.

¹²⁴BISQUERRA ALZINA, Rafael (coordinador). Metodología de la investigación educativa. Universidad de Barcelona. Editorial la Muralla. 2004. p.336

¹²⁵BISQUERRA, Op. cit., p. 335.

Sampieri, Fernández y Baptista¹²⁶ en su texto *Metodología de la Investigación que sugiere* varios grupos de focalización de los documentos, entre ellos los grupales e individuales; en los grupales encontramos todos los documentos que son de cierta finalidad oficial o públicos en la investigación se tendrá en cuenta la planeación del maestro que esta direccionado por el plan de estudio de la institución objeto de estudio, ahora en los individuales o documento personal tenemos el cuaderno de los estudiantes o evaluaciones que permite evidenciar el cómo el niño abstrae la información que el maestro da en su quehacer pedagógico.

Se realizó con el propósito de tomar nota si las estrategias de lectura que mencionan los maestros en la entrevista se ejecutó tal como ellos lo expresan, por lo tanto el instrumento aplicar es una guía de análisis documental donde se registra lo citado anteriormente. El análisis documental se desarrolló en la fase de planificación (diagnóstico).

5.3.1.4 La observación participante La observación participante consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando¹²⁷. Esta técnica es utilizada en varias profesiones su importancia es que se realiza desde adentro de una realidad propia del investigador. Según varios autores que cita Bisquerra en su texto, el investigador debe convivir, compartir, acompañar al grupo en todas las situaciones cotidianas que conforman esta realidad, de igual manera es comprometerse con el grupo para superar las dificultades que presentan. El grupo de objeto de estudio está compuesto por estudiantes de grado cuarto de una Institución oficial del municipio de Barrancabermeja, pues su muestra es solo uno de los cuartos de la sede A, que está comprendido por 34 estudiantes.

¹²⁶HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. Editorial Mc McGraw Hill. México. Cuarta edición 2006. 615. p.

¹²⁷BISQUERRA, Op. cit., p. 333.

La observación participante tiene un carácter inductivo, emergente y flexible donde el investigador se integra en una situación natural con interrogantes, la cual se va contando a medida que se genera¹²⁸, en otras palabras esta técnica le permitió al investigador visualizar de cerca su realidad, por eso la empleó para definir de forma concreta el problema de estudio para luego pasar a especificar, detallar que es lo que genera la dificultad o que posibles cambios se ejecutaron.

Esta técnica se desarrolló dentro del aula de clase de estudio con el propósito de observar y analizar el cómo se ejecuta una secuencia didáctica que la cual establece unas características que permita desarrollar la lectura crítica y el cómo los estudiantes reaccionan a la misma, esta propuesta tiene varios momentos sobre todo en la observación (aplicación), por lo tanto la observación participante tiene como instrumento el diario de campo y su herramienta necesaria para lograr captar con detalle la información es la cámara de video, dejando claro que con anticipación a esto el investigador llevará un formato donde registra el cómo va hacer su participación y a la vez como investigado.

5.3.2 Instrumentos de recolección de la información

Los instrumentos son los objetos concretos que facilitaron la aplicación precisa de la técnica y aún que poseen características propias deben adecuarse al objeto de estudio¹²⁹.

El instrumento es la herramienta que se utilizó para desarrollar la técnica, se emplea para orientar y organizar el proceso, por lo tanto, en el caso de la entrevista el instrumento que se efectuó es el guion o protocolo de preguntas abiertas que se desarrolló a medida que la comunicación entre las partes se entrelazó.

¹²⁸Ibid., p.333

¹²⁹REGALADO LOPEZ, Oscar. Metodología de la investigación científica. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información. Chiclayo, febrero 2014. Disponible en : <http://es.slideshare.net/oscarlopezregalado/marco-metodolgico-38046737>

Ahora, los instrumentos que se emplearon para desarrollar cada una de las técnicas son: Rejilla de valoración para la prueba de lectura, guía de la entrevista, el diario de campo, guía de análisis documental y formato de secuencia didáctica, esto se ejecutó en las fases de la investigación que son pertinentes.

5.3.2.1 Rejilla de valoración o rúbrica: (ANEXO H) La rejilla o rúbrica buscó identificar las evidencias necesarias para valorar lo que se realizó durante el desarrollo de la actividad, sirvió para evaluar o supervisar el estado que se encuentra el estudiante ante y durante del proceso que se desarrolló, esto brindó elementos que involucraron la formación.

Stone citado por León Arena y Gómez Jiménez menciona que una rúbrica es un instrumento que emerge del enfoque de formación por desempeños, ya que este enfoque propone que al estudiante se le evalúe la integración de conocimientos, habilidades y actitudes por medio de evidencias, ejecuciones, actuaciones o desempeños dado que el evaluado demuestre lo que sabe, hace y representa como sujeto social e individual¹³⁰. De igual manera los autores conceptualizan que la rúbrica para el docente es una herramienta de planificación y de análisis, una oportunidad para reflexionar sobre lo que propone en el aula y fuera de ella como parte de sus actividades de aprendizaje y enseñanza, de este modo se convirtió en un dispositivo útil para poner al descubierto lo que el docente consideraba un buen rendimiento y lo que no, su juicio evaluativo.

Mertler, Craig A. citados por los autores señalan que existen dos tipos de rúbricas: holísticas o analíticas. La holística también llamada general, genérica, global,

¹³⁰Adolfo León Arenas Landínez, Kelly Johana Gómez Jiménez Las Rúbricas o Matrices de Valoración, Herramientas de Planificación e Implementación de una Evaluación por Desempeños. Fecha de aprobación: 16/06/2013. Revista de la facultad de ingeniería fisicomecánicas. UIS. Disponible en file:///c:/users/evelyn%20y%20said/downloads/3714-15507-1-pb.pdf.

holística o comprensiva, permite hacer una valoración global del desempeño del estudiante sin especificar los aspectos que secuencialmente debe ir demostrando para alcanzar la meta planteada. Por su parte, la rúbrica analítica es más detallada, define competencia, criterios y niveles con sus descriptores, este tipo de rúbrica debe contener las metas, criterios y niveles desde los cuales se valora, califica y emiten los conceptos frente al desempeño de los estudiantes¹³¹.

Como se demostró en la conceptualización y en los tipos de rúbricas, este estudio ejecutó la rejilla de valoración en la fase de planificación (diagnóstico) y en la de observación (aplicación) para evaluar las pruebas de lectura tanto inicial como final, igualmente la rejilla que se implementó está constituida por los criterios, los niveles de desempeño y por los descriptores medibles y específicos que debe alcanzar el estudiante.

5.3.2.2 Guía de la entrevista: (ANEXO F) Bonilla y Rodriguez sugieren en su libro *La Investigación en Ciencias Sociales. Más Allá del Dilema de los Métodos* que el investigador preparará una guía para la ejecución de la entrevista que está sujeta a un tema especial, esto permitió conducir la discusión o el diálogo entre los pares para profundizar y ampliar en los aspectos más relevantes. La guía no es un esquema rígido sino un medio para asegurar que la información fluya de manera espontánea y flexible sin descuidar los objetivos propuestos¹³².

La estructura de una entrevista es aparentemente informal, dado que la información recibida puede incidir en la investigación, por lo tanto se debe tener en cuenta un lugar donde no existan factores que perturben, el manejo del tiempo garantiza el

¹³¹Ibíd., .p.83.

¹³²CASTRO BONILLA, Elssy. RODRIGUEZ S. Penélope. La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos. Editorial norma. Colombia. 1997. ISBN 958-9057-72-1. p.220.

éxito de la entrevista, se debe tener en cuenta el inicio, el proceso y la finalización para lograr cumplir con el propósito¹³³.

El guión de la entrevista se implementó en la fase de planeación (diagnóstico) con el objetivo de crear un ambiente social con el maestro para conocer las estrategias de comprensión de lectura que ellos emplean.

5.3.2.3 Guía de análisis documental: (ANEXO G) Para identificar las evidencias que se registrar en el análisis documental Sampieri y sus colaboradores en su libro *Metodología de Investigación* menciona que los documentos, materiales y artefactos diversos se dividen en individuales y grupales, en la cual los individuales encontramos los documentos escritos personales, los materiales audiovisuales, artefactos individuales y archivos personales; ahora en los grupales encontramos el documento grupales, materiales audiovisuales grupales, artefactos grupales, registro de archivo público y huellas de rastros.

Entonces los elementos que se identificaron para ser valorados como ayuda para la recopilación de la información de esta investigación son el documento individual como el cuaderno de los estudiantes y las evaluaciones del área de Lenguaje y por último el documento grupal que se seleccionó fue las planeaciones del maestro de las clases de Lenguaje. Este instrumento se aplicó en la fase de planificación (diagnóstico) y se empleó con el objetivo de conocer las estrategias que aplican los maestros sobre la lectura.

5.3.2.4 El diario de campo: (ANEXO I) Mencionado por Bisquerra el diario de campo se define como un sistema de registro de la situación natural que recoge la visión (interpretación) de la realidad desde la perspectiva del observador¹³⁴. Taylor

¹³³Ibid.,p.115

¹³⁴BISQUERRA ALZINA, Rafael (coordinador). Metodología de la investigación educativa. Universidad de Barcelona. Editorial la Muralla. 2004. p.335.

y Bogdan citados por el autor señala que se sugiere tener en cuenta algunos aspectos como: prestar atención, buscar las palabras claves, concentrarse en las observaciones, tomar nota tan pronto resulte posible, grabar conversaciones y acontecimientos y por ultimo dibujar un diagrama del escenario y trazar sus movimientos. Por lo tanto, el diario de campo se empleó para sistematizar la práctica pedagógica la cual permitió detallar minuciosamente los sucesos que se evidencian en el momento para enriquecer o cambiar la misma.

Según el investigador Luis Alejandro Martínez¹³⁵. para que el diario de campo no sólo sea una recopilación de información sino también llegue a la elaboración de un informe hay tres aspectos fundamentales: La descripción consiste en detallar de la manera más objetiva el contexto donde se desarrolla la acción, también se describen brevemente las relaciones y situaciones de los sujetos en ese contexto y esa cotidianidad, la argumentación corresponde relacionar la finalidad de las relaciones y de las situaciones que se han descrito en el ítem anterior, y la interpretación es la parte más compleja de las tres. Está haciendo énfasis en dos aspectos principalmente: la comprensión y la interpretación. Igualmente, el diario de campo posee un formato que está compuesto: fecha, lugar, tema, objetivo, descripción que establece algunos criterios como las características del grupo, distribución del tiempo y tipo de trabajo colectivo e individual, recursos y Desarrollo de la clase.

5.4 ESCENARIO Y PARTICIPANTES

La presente investigación se desarrolló en la Institución oficial del municipio de Barrancabermeja – Santander; La población escolar es mixta, contando con la sede

¹³⁵MARTÍNEZ R, Luis Alejandro. La Observación y el Diario de Campo en la definición de un tema de Investigación. Fecha de Aceptación: 16 /04 /07. Disponible en: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/551125/2015II/La_observacion_y_el_diario_de_Campo_en_la_Definicion_de_un_Tema_de_Investigacion.pdf

principal y cuatro sedes de preescolar y de primaria. La institución atiende una población de gente humilde que con el transcurso de los años se ha venido superando en la escala de la movilización social. Un alto porcentaje de las familias de los educandos proviene de los estratos 1 y 2, aunque existe ya un número de ellos ubicados en el estrato 3. Gran parte de los estudiantes de hoy son hijos de los egresados de ayer, quienes han logrado avanzar ingresando al mundo productivo.

Las familias que constituyen la comunidad educativa son de escasos recursos, con un bajo nivel académico, aunque se hallan padres de familia con formación técnica, tecnológica o profesional. Una gran parte de la población de padres o madres de familia han sido agricultores y por efecto del desplazamiento forzado se encuentran sin trabajo estable o no tienen empleo. Otros tantos laboran como vendedores ocasionales.

La propuesta objeto de estudio se implementó con estudiantes de cuarto grado de la básica primaria, cuyas edades oscilan entre los 8 y 11 años en el área de Humanidades y Lengua Castellana, en cuanto la investigación se debe a los resultados obtenidos en el año 2015. A partir de esta problemática, inicialmente como se proyectó en las fases de la investigación y en el cronograma del proyecto se pretendió determinar cómo a través del cuento I se desarrolla la lectura crítica en los estudiantes y de qué forma una secuencia didáctica se interviene para lograr algún tipo de cambio o avance en los aprendizajes y destrezas en la comprensión de lectura.

6. DISEÑO DE LA PROPUESTA

6.1 FASE DIAGNÓSTICA

Antes de entrar en consideración al análisis diagnóstico es de relevancia priorizar la finalidad de la prueba, que corresponde en responder las dos preguntas planteadas en el problema, en la primera ¿Qué dificultades de lectura presentan los estudiantes de grado cuarto? y en la segunda ¿Cuáles estrategias de comprensión de lectura emplean los docentes de grado cuarto?

De acuerdo a este planteamiento se ejecutaron tres acciones que permiten analizar y organizar la información recolectada, que hace referencia a las entrevistas aplicadas a dos docentes, al protocolo de diagnóstico prueba inicial de lectura y el análisis documental el cual se desarrolló a través de una guía metodológica.

6.1.1 Análisis prueba inicial de lectura.

(ANEXO E) Para dar inicio a este apartado, es de vital importancia revisar la prueba de lectura que se aplicó a los estudiantes de grado cuarto de la Institución objeto de estudio de Barrancabermeja que comprende una sede con 34 niños, dado que la realizaron 32 estudiantes. Se efectuó con el fin de identificar las dificultades de lectura que presentan los estudiantes en la comprensión de textos. La prueba esta compuesta de 20 preguntas, debido a que se tiene en cuenta los componentes (sintáctico, semántico y pragmático) y los niveles de lectura, (literal, inferencial y crítico), las respuestas son de selección múltiple.

Esta técnica se ejecutó en el tiempo acorde al cronograma, en primer lugar se citó a los padres de familia donde se les planteó las consideraciones éticas que el investigador va tener en cuenta, ya suministrada está información a la comunidad educativa en el mes de marzo se desarrolló la prueba de lectura a los estudiantes la cual se dejó dos horas para la realización de la misma, primero la docentes les

leyó la evaluación y explicó como debían responder. Luego cada estudiante respondió la prueba en su debido tiempo.

A continuación se presenta el análisis de las preguntas de la prueba de lectura que se les aplicó a los estudiantes de grado cuarto de una Institución objeto de estudio del municipio de Barrancabermeja, cada pregunta está graficada en forma de torta, con sus debidos porcentajes que corresponde a cada ítem, a la vez se le anexa un color para diferenciar las respuestas; Para este análisis se tiene en cuenta la matriz de lenguaje¹³⁶, ICFES¹³⁷, y el aporte que entrega Mauricio Pérez Abril¹³⁸ en la Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia?, estos documentos permitieron desarrollar detalladamente un análisis pregunta por pregunta y una globalización de la misma.

Como seguimiento a este proceso investigativo y de análisis de la prueba, se realizó la unificación de preguntas con el fin de integrar los criterios y evidencias que los estudiantes cumplen y no cumplen al resolver los interrogantes que miden los componentes y los niveles de lectura, de igual manera se grafican en forma de torta que facilitó su interpretación; dentro de este marco las preguntas son categorizadas y subcategorizadas que permitió un análisis global del diagnóstico de la prueba.

¹³⁶MEN. Ministerio de Educación. Matriz de referencia de lenguaje. creado: 26-04-2016

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/88958>

¹³⁷ICFES. <https://iesja.wikispaces.com/file/view/2.+Afirmaciones+elaboradas+para+cada+componente+y+competencia+de+la+prueba+de+lenguaje.pdf>

¹³⁸PEREZ. Abril Mauricio. Evaluación competencias comprensión textos.pdf

[https://sistemasquimica.wikispaces.com/file/view/Evaluacion+competencias+comprensión+textos+\(1\)Mauricio+Perez.pdf](https://sistemasquimica.wikispaces.com/file/view/Evaluacion+competencias+comprensión+textos+(1)Mauricio+Perez.pdf)

Gráfica 3. Pregunta 1. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

Esta pregunta evalúa la estrategia explícita o implícita de organización, tejido y componentes de los textos¹³⁹, dado que hace referencia a una descripción detallada, la cual informa que se encuentra en el primer párrafo, eso permite que el estudiante encuentre y relacione sus escritos con otras formas. En relación con el ítem apunta al componente sintáctico y al nivel crítico de lectura, se evidenció que reconoce algunas estrategias propias de cada componente textual¹⁴⁰, el estudiante lo cumple cuando identificó las diferentes clases de escritos en un párrafo que pueden ser narrativos, descriptivos, argumentativos y expositivos.

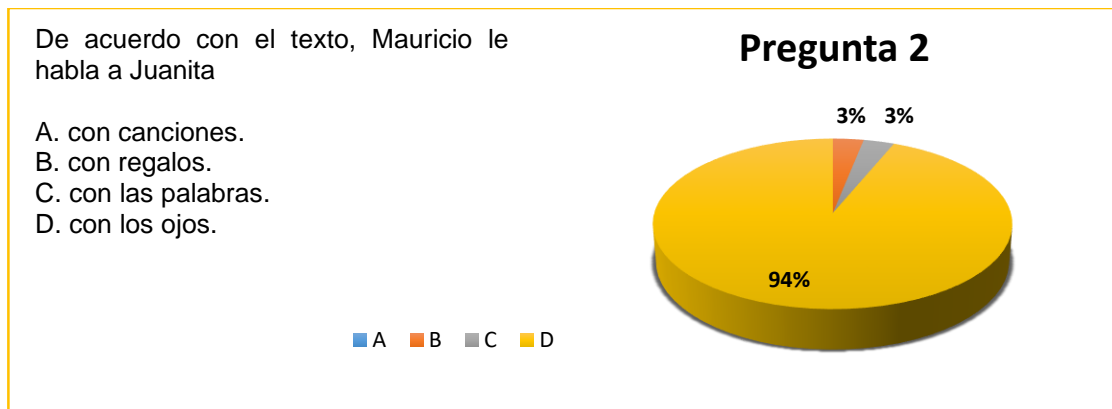
La gráfica muestra que un 84% de los estudiantes seleccionaron la B, la cual es la respuesta correcta, en efecto identificó que la información que le están proporcionando le permitió reconocer como está redactado el texto y precisar en qué componente del escrito se encuentra; mientras que un 16% los estudiantes que seleccionaron la opción A o D probablemente no comprenden los diferentes componentes de textos que se pueden utilizar en un escrito; es decir los estudiantes no lograron identificar las estrategias explícitas o implícitas de organización y tejido y componentes de los textos.

¹³⁹MEN. Ministerio de Educación. Matriz de referencia de lenguaje. creado: 26-04-2016

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/88958>

¹⁴⁰Ibíd.p.4.

Gráfica 4.Pregunta 2. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

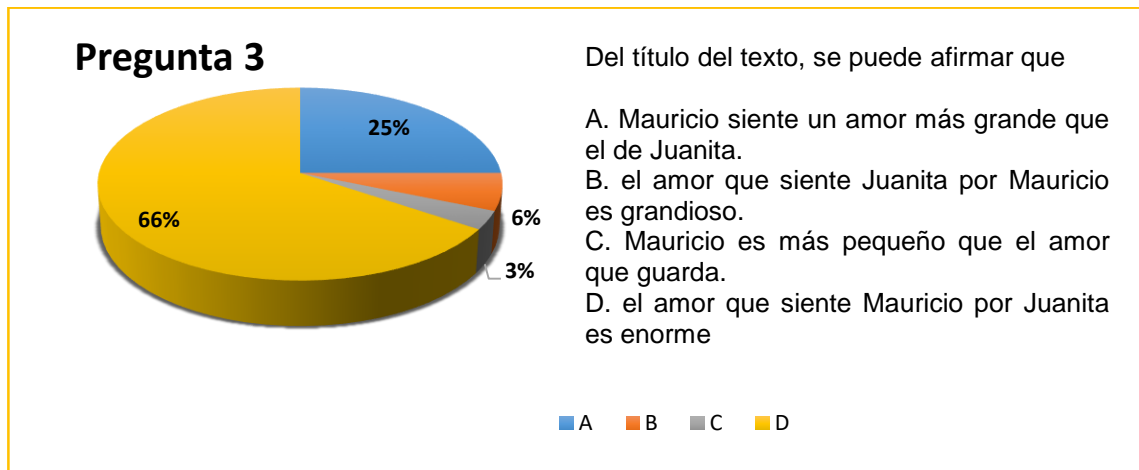
Esta pregunta evalúa la recuperación de la información explícita en el contenido del texto¹⁴¹, donde menciona “De acuerdo con el texto, Mauricio le habla a Juanita” está informando que al pie de la letra se encuentra la respuesta que garantiza el desarrollo a esta incógnita. En relación al ítem apunta al componente semántico a nivel literal de lectura, la cual se evidenció que identifica el sentido que tienen algunos códigos no verbales en situaciones de comunicación cotidianas¹⁴², el estudiante lo cumple cuando reconoce el significado de un gesto o una expresión.

La gráfica muestra que un 94% de los estudiantes seleccionaron la D, la cual es la respuesta correcta, primero identifica que es un código no verbal y que expresa un mensaje descifrado por el lector; mientras que un 6% los estudiantes que seleccionaron la opción B o C, no reconocen que el texto está informando de manera precisa la respuesta probablemente no leen con atención y comprensión.

¹⁴¹Ibíd.p.4

¹⁴²Ibíd.p.4

Gráfica 5. Pregunta 3. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

Esta pregunta evalúa la recuperación de la información implícita en el contenido del texto¹⁴³, pues se menciona que “Del título del texto, se puede afirmar que” hace referencia que el estudiante infiere que el personaje siente un amor hacia Juanita. En relación al ítem apunta al componente semántico a nivel inferencial de lectura, se evidenció que relaciona e integra información del texto y los paratextos, para predecir información sobre posibles contenidos¹⁴⁴, el estudiante lo cumple cuando predice el significado global del texto.

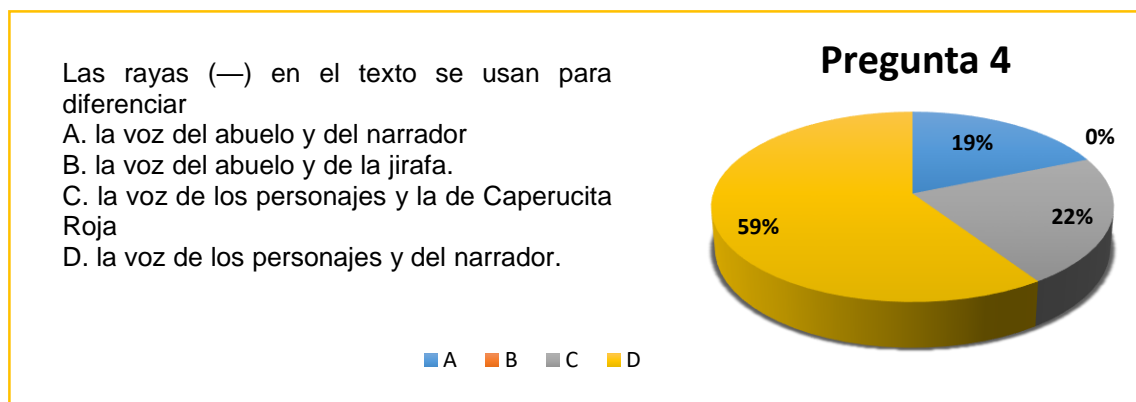
La gráfica muestra que un 66% de los estudiantes seleccionaron la D, la cual es la respuesta correcta, en efecto identifica que la información que le están proporcionando en la pregunta se relaciona con los detalles que el escrito presenta; mientras que un 34% los estudiantes que seleccionan la opción A, B o C, no lograron inferir el sentido de la palabra con relación al texto porque se les dificulta tener en

¹⁴³Ibíd.p.4

¹⁴⁴Ibíd.p.4

cuenta los detalles que la historia les presenta, de pronto no perciben seleccionar la idea principal del texto cuando lee.

Gráfica 6.Pregunta 4. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

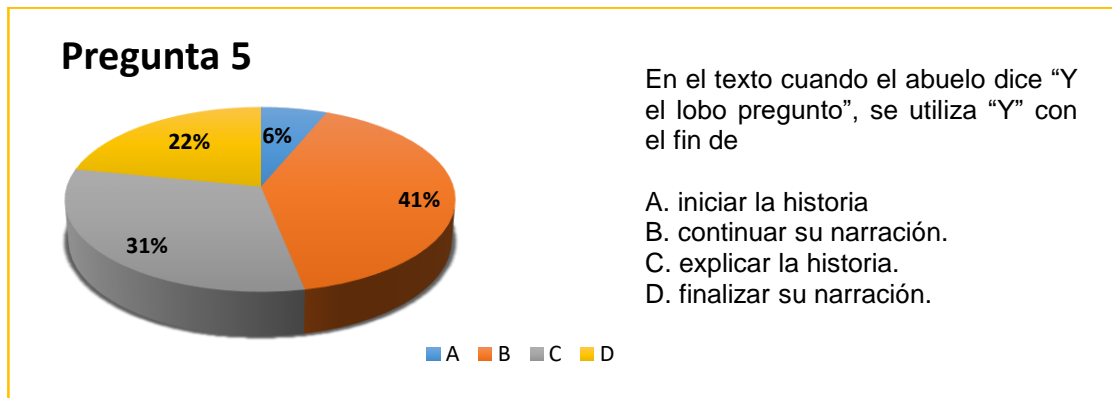
Esta pregunta evalúa la recuperación de la información implícita sobre la organización, tejido y componentes de los textos¹⁴⁵, pues el cuento que se le presentó es una narración con diálogos que el estudiante debe tener en cuenta quienes son los que hablan con la ayuda de la (-) raya. En relación al ítem apunta al componente sintáctico y al nivel inferencial de lectura, se evidenció que identifica la función de los corchetes, comillas guiones, rayas, signos de admiración etc. en la configuración del sentido de un texto¹⁴⁶, el estudiante lo cumple cuando reconoce que el uso de las rayas (---) en el texto permite diferenciar la voz de los personajes y la del narrador, quien es el que interviene al final de la historia.

La gráfica muestra que un 59% de los estudiantes seleccionaron la D, la cual es la respuesta correcta, por que determinan información teniendo en cuenta la función de la raya en un escrito; mientras que un 41% los estudiantes que seleccionaron la opción A o C no lograron identificar la función de las rayas en la configuración del sentido del texto desconociendo algunos signos que son relevantes en un escrito.

¹⁴⁵Ibíd.p.4

¹⁴⁶Ibíd.p.4

Gráfica 7. Pregunta 5. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

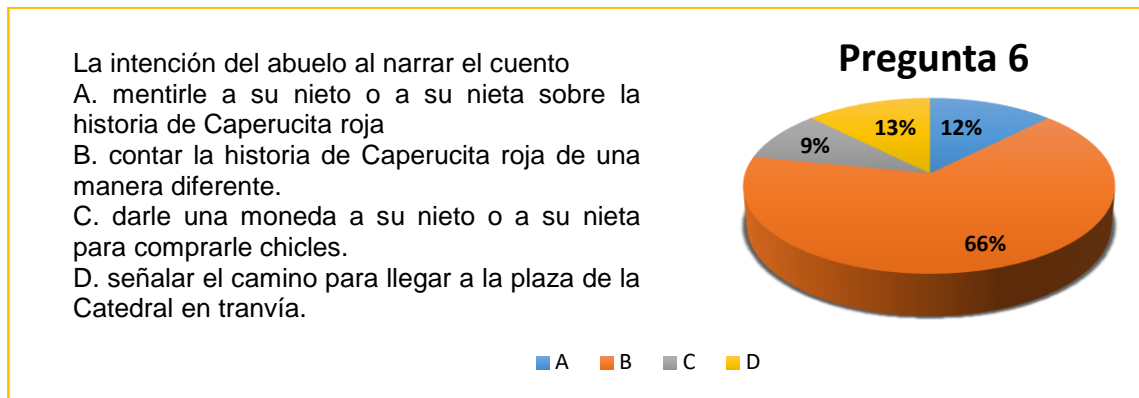
Esta pregunta evalúa la recuperación de la información implícita sobre la organización, tejido y componentes de los textos¹⁴⁷, la “Y” en este escrito permite relacionar, continuar la historia enlazando las oraciones permitiendo inferir lo que va pasar en el escrito. En relación al ítem apunta al componente sintáctico y al nivel inferencial de lectura, se evidenció que identifica la función de marcas lingüísticas de cohesión local (concordancia gramatical y conectores)¹⁴⁸, el estudiante lo cumple cuando reconoce que la Y es una conjunción que permite enlazar y relacionar una oración con otra para continuar describiendo o narrando.

La gráfica muestra que un 41% de los estudiantes seleccionaron la B, la cual es la respuesta correcta, ya que infieren que con la “Y” la historia continuara siendo narrada por sus personajes y que la idea no ha sido culminada; mientras que un 59% los estudiantes que seleccionaron la opción A, C o D no lograron identificar aquellos enlaces que le permiten dar continuidad a un texto.

¹⁴⁷Ibíd.p.4

¹⁴⁸Ibíd.p.4

Gráfica 8. Pregunta 6. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

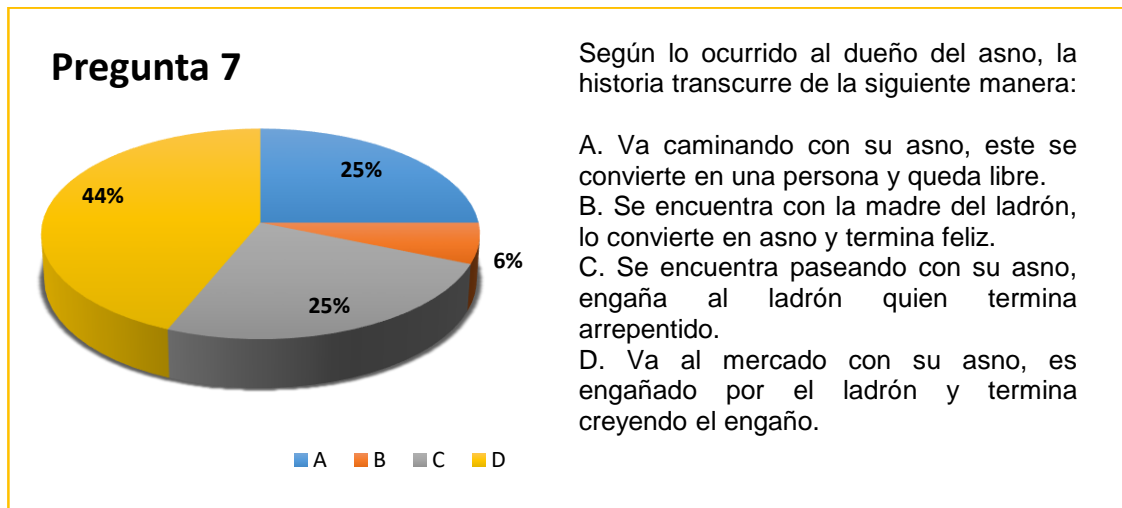
Esta pregunta evalúa el reconocimiento de elementos implícitos de la situación comunicativa del texto¹⁴⁹, un elemento es el narrador de la historia en este caso es el abuelo que busca otra estrategia para contar el cuento. En relación al ítem apunta al componente pragmático y al nivel inferencial de lectura, se evidenció que se identifica la intención y el propósito en el texto que lee¹⁵⁰, el estudiante lo cumple cuando establece diferencias entre narrador y autor, en los textos que lee y escribe.

La gráfica muestra que un 66% de los estudiantes seleccionaron la B, pues es la respuesta correcta, la cual infieren que el narrador cuenta la historia de otra manera diferente a la que habitualmente es narrada por los abuelos; mientras que un 34% los estudiantes que seleccionaron la opción A, C o D no lograron identificar otras intenciones que puede tener un texto, probablemente el estudiante no infiere diferentes formas de narrar un cuento saliendo del texto original.

¹⁴⁹Ibíd.p.4

¹⁵⁰Ibíd.p.4

Gráfica 9. Pregunta 7. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

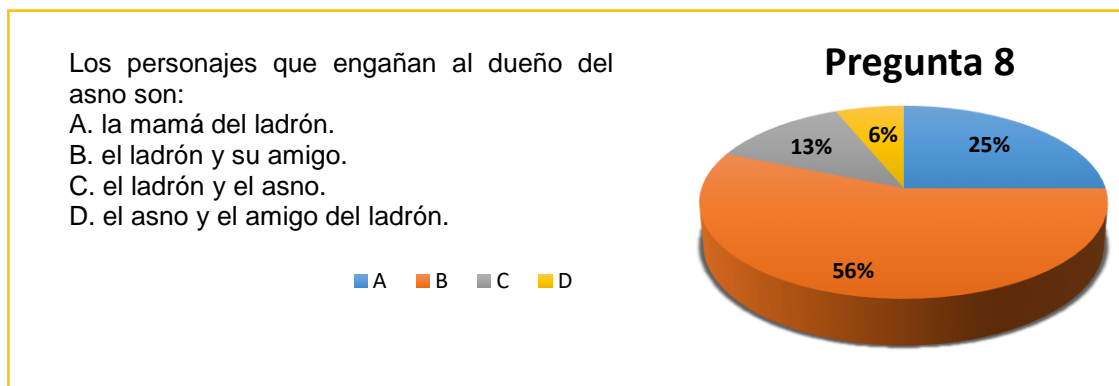
Esta pregunta evalúa la recuperación de la información implícita sobre la organización, tejido y componentes de los textos¹⁵¹, por ende describe la estructura de la narración, e incluye palabras claves que combinan otras palabras para formar párrafos que determinan la organización del texto que se enlazan. En relación al ítem apunta al componente Sintáctico y al nivel inferencial de lectura, se evidenció que identifica el armazón y estructura del texto¹⁵², el estudiante lo cumple cuando identifica la estructura de un texto y da información de sus partes, infiriendo en cada párrafo los elementos principales que la componen.

La gráfica muestra que un 44% de los estudiantes seleccionaron la D, la cual es la respuesta correcta, debido a que el niño conoce y relaciona la estructura de la historia con las palabras, frases que determinan cada una de la organización textual; mientras que un 56% de los estudiantes seleccionaron las opciones A, B o C, no lograron inferir de la lectura que estrategias ubica el autor para la estructuración del texto y no identificaron el orden secuencial de los hechos, acciones o ideas tratados.

¹⁵¹Ibíd.p.4

¹⁵²Ibíd.p.4

Gráfica 10. Pregunta 8. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

Esta pregunta evalúa la recuperación de la información explícita en el contenido del texto¹⁵³, es decir caracteriza los personajes haciendo uso de información proveniente de diferentes partes del mismo expresa de manera clara¹⁵⁴, que solo con atender el texto puede dar respuesta precisa sin necesidad que analice con profundidad el mensaje. En relación al ítem apunta al componente semántico y al nivel literal de lectura, se evidenció que ubica ideas puntuales del texto¹⁵⁵, el estudiante lo cumple cuando reconoce los personajes, eventos u objetos, mencionados en el texto que lee.

La gráfica muestra que un 56% de los estudiantes seleccionaron la B, la cual es la respuesta correcta, usa la información para dar respuesta a las características que el personaje tiene en el texto, mientras que un 44% de los estudiantes seleccionaron las opciones A, B o C no lograron seleccionar del texto personajes, tiempo y lugar de una historia, probablemente el estudiante no localiza e identifica datos explícitos

¹⁵³Ibíd.p.4

¹⁵⁴ICFES. de interpretación y uso de resultados de establecimientos educativos prueba Saber 3 5 7 y 9. [file:///C:/Users/EVELYN%20Y%20SAID/Downloads/guia%20de%20interpretacion%20y%20uso%20de%20resultados%20de%20establecimientos%20educativos%20prueba%20saber%203%205%207%20y%209%202015%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/EVELYN%20Y%20SAID/Downloads/guia%20de%20interpretacion%20y%20uso%20de%20resultados%20de%20establecimientos%20educativos%20prueba%20saber%203%205%207%20y%209%202015%20(9).pdf)

¹⁵⁵MEN. Ministerio de Educación. Matriz de referencia de lenguaje. creado: 26-04-2016 <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/88958>

y puntuales y reconstruye la información utilizando las mismas palabras o construyendo paráfrasis muy sencillas¹⁵⁶.

Gráfica 11. Pregunta 9. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

Esta pregunta evalúa la recuperación de la información explícita en el contenido del texto, se menciona “En la historia, ¿quién maldice al ladrón?” es porque ubica información directa al desarrollo, discriminando entre datos muy similares. En relación al ítem apunta al componente semántico y al nivel literal de lectura, se evidenció que ubica en un texto palabras o expresiones que permiten describir o caracterizar, la forma física, el carácter, las acciones o las costumbres de un personaje¹⁵⁷, el estudiante lo cumple cuando reconoce y clasifica los personajes según sea su acción y señala las palabras que caracterizan un personaje, un evento o un objeto.

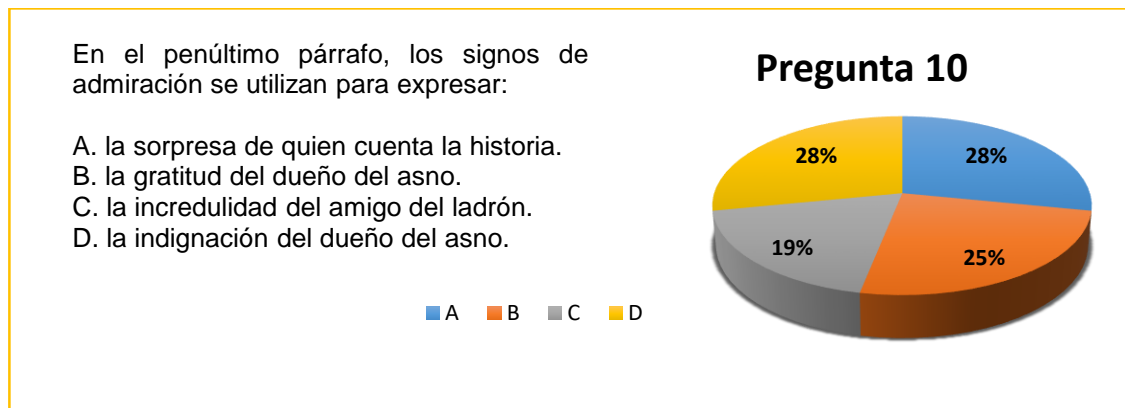
La gráfica muestra que un 50% de los estudiantes seleccionaron la A, la cual es la respuesta correcta, por lo tanto ubica de manera clara la respuesta sin necesidad de analizar el texto; mientras que un 22% de los estudiantes seleccionaron las

¹⁵⁶Ibíd., p 85.

¹⁵⁷Ibíd., p.4.

opciones B, C o D no lograron seleccionar del texto personajes, tiempo y lugar de una historia y no identificaron la función de los personajes.

Gráfica 12.Pregunta 10.Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

Esta pregunta evalúa la recuperación de la información implícita sobre la organización, tejido y componentes de los textos,¹⁵⁸ la cual envía al estudiante a identificar el párrafo y los signos que el autor utiliza para expresar lo que piensa el personaje. En relación al ítem apunta al componente Sintáctico y al nivel inferencial de lectura, se evidenció que identifica la función de los corchetes, comillas guiones, rayas, signos de admiración etc. en la configuración del sentido de un texto.¹⁵⁹ el estudiante lo cumple cuando identifica la función que cumplen algunos marcadores textuales (signos de admiración, comillas, paréntesis, guiones, etc.) en la estructura informativa del texto¹⁶⁰.

La gráfica muestra que un 28% de los estudiantes seleccionaron la D, la cual es la respuesta correcta, es decir reconocen en el texto el uso de los signos de

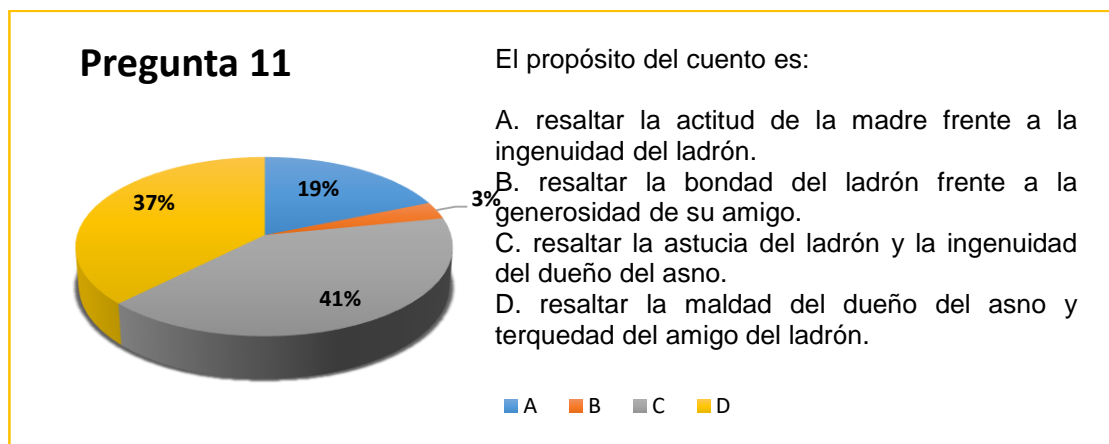
¹⁵⁸Ibíd.p.4.

¹⁵⁹Ibíd.p.4.

¹⁶⁰ICFES. Guía de interpretación y uso de resultados de establecimientos educativos prueba Saber 3 5 7 y 9. [file:///C:/Users/EVELYN%20Y%20SAID/Downloads/guia%20de%20interpretacion%20y%20uso%20de%20resultados%20de%20establecimientos%20educativos%20prueba%20saber%203%205%207%20y%209%202015%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/EVELYN%20Y%20SAID/Downloads/guia%20de%20interpretacion%20y%20uso%20de%20resultados%20de%20establecimientos%20educativos%20prueba%20saber%203%205%207%20y%209%202015%20(9).pdf)

admiración que expresan una sorpresa, asombro y otras expresiones que permiten diferenciar lo escrito; mientras que un 72% de los estudiantes seleccionaron las opciones A, B, o C es decir no lograron identificar la función que tiene los signos en la organización, tejido y componente de los textos, probablemente desconoce el uso de ellos.

Gráfica 13. Pregunta 11. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

Esta pregunta evalúa el reconocimiento de los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto¹⁶¹, es decir el estudiante infiere que elementos utiliza el autor para alcanzar el objetivo que pretende el texto. En relación al ítem apunta al componente pragmático y al nivel crítico de lectura, se evidenció que caracteriza al posible enunciatario del texto, el estudiante lo cumple cuando establece diferencias entre narrador y autor, en los textos que lee y escribe y explica el propósito o la intención del autor cuando usa una determinada palabra o expresión¹⁶².

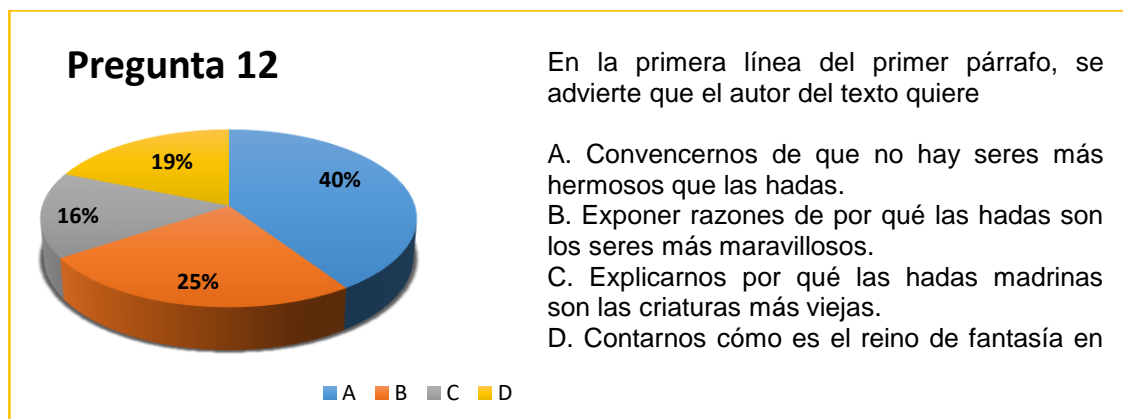
La gráfica muestra que un 41% de los estudiantes seleccionaron la C, la cual es la respuesta correcta, este grupo de niños infiere entre su propósito y el propósito del texto; mientras que un 59% de los estudiantes seleccionaron las opciones A, B, o D

¹⁶¹MEN. Op cit., p.4

¹⁶²ICFES. Op cit., p.86.

es decir no lograron deducir del texto el propósito que tiene el cuento, es probable que no perciba que existe un escritor detrás de las ideas expuestas.

Gráfica 14.Pregunta 12. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

Esta pregunta evalúa los elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa¹⁶³, la cual dice “se advierte que el autor del texto quiere”, aquí está indicando es la intención del autor con referente a su escrito. En relación al ítem apunta al componente pragmático y al nivel Crítico de lectura, se evidenció que caracteriza al posible enunciatario del texto¹⁶⁴, el estudiante lo cumple cuando identifica las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes en el texto.

La gráfica muestra que un 40% de los estudiantes seleccionaron la A, la cual es la respuesta correcta, porque explica el propósito o la intención del autor cuando usa una determinada palabra o expresión¹⁶⁵; mientras que un 60% de los estudiantes

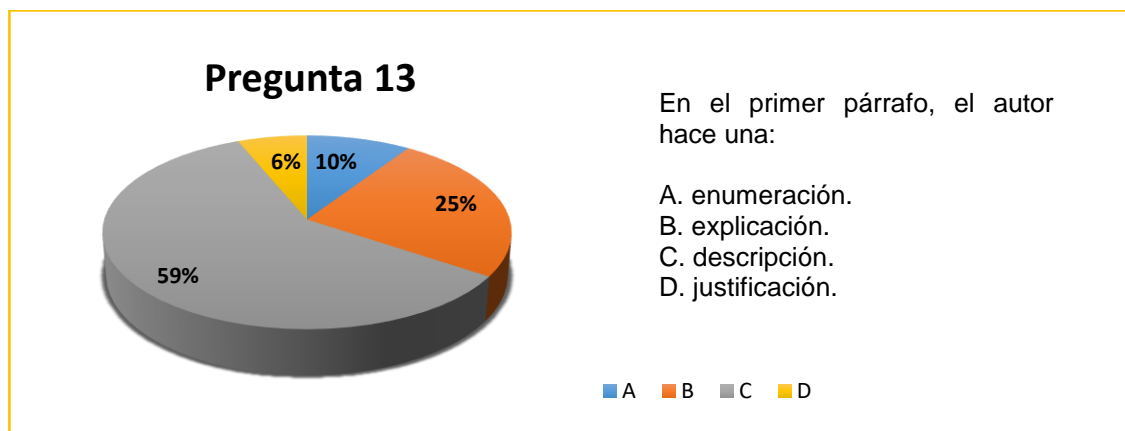
¹⁶³MEN. Op cit., p.4.

¹⁶⁴MEN. Op cit., p.4.

¹⁶⁵ICFES. Op cit., Ibíd., p.86.

seleccionaron las opciones B, C o D es decir no lograron explicar lo que quiere el autor con la historia leída.

Gráfica 15. Pregunta 13. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

Esta pregunta evalúa el reconocimiento de la información implícita sobre la organización, tejido y componentes de los textos¹⁶⁶, en efecto diferencia entre las formas que el autor puede expresar sus escritos. En relación al ítem apunta al componente Sintáctico y al nivel inferencial de lectura, se evidenció que ubica el texto dentro de una tipología o género específico¹⁶⁷, el estudiante lo cumple cuando identifica secuencias enumerativas, descriptivas o explicativas sencillas¹⁶⁸.

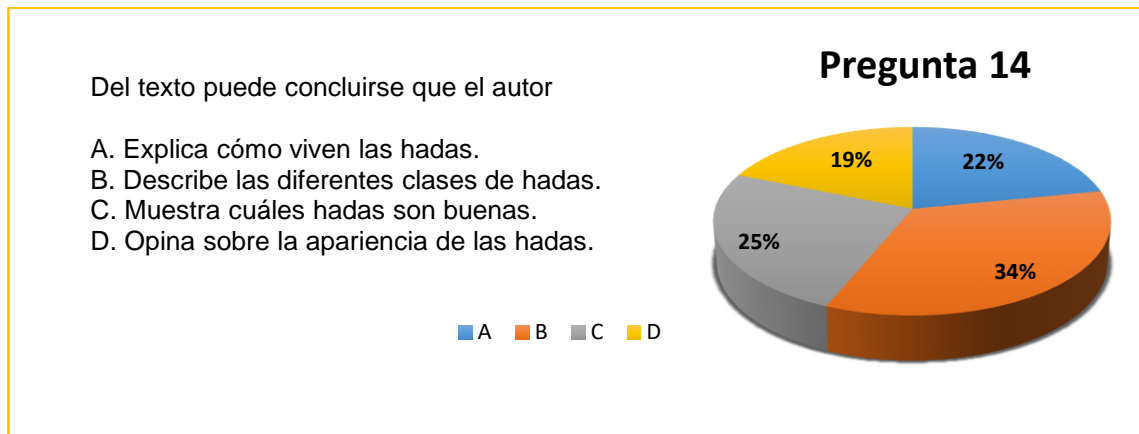
La gráfica muestra que un 59% de los estudiantes seleccionaron la C, la cual es la respuesta correcta, porque el estudiante infiere que el escritor de esta historia utiliza diferentes formas de escribir un texto, lo cual el interpreta; mientras que un 41% de los estudiantes seleccionaron las opciones A, B, o D es decir no alcanzaron a puntualizar la idea porque desconocen las diferentes formas de escribir un texto.

¹⁶⁶ *Ibíd.*, p.4.

¹⁶⁷ *Ibíd.*, p.4.

¹⁶⁸ ICFES. Op cit., *Ibíd.*, p.85.

Gráfica 16. Pregunta 14. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

Esta pregunta evalúa la recuperación de la información implícita sobre el contenido del texto¹⁶⁹, la cual es inferir la intención de comunicación que presenta el autor a través del texto. En relación al ítem apunta al componente Semántico y al nivel inferencial de lectura, se evidenció que relaciona e integra información del texto y los paratextos, para predecir información sobre posibles contenidos¹⁷⁰, el estudiante lo cumple cuando predice lo que lee en el texto y da posibles informaciones.

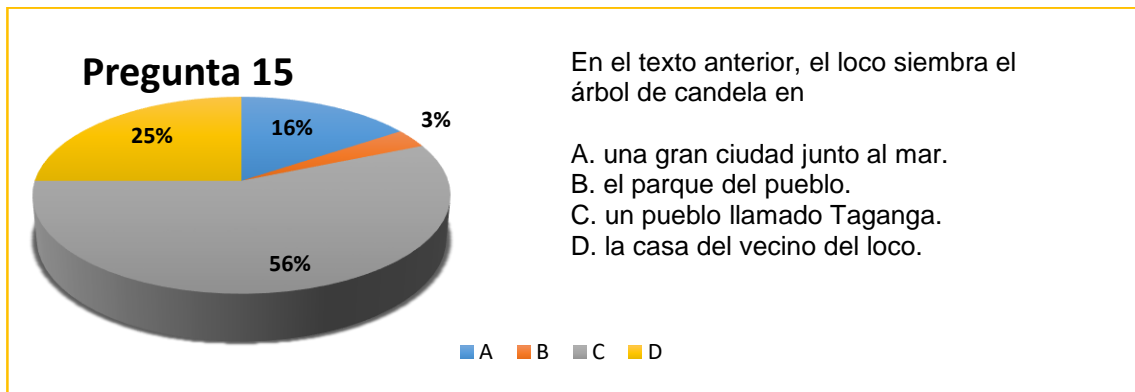
La gráfica muestra que un 34% de los estudiantes seleccionaron la B, la cual es la respuesta correcta, es decir deduce información implícita de partes o del texto global, relacionando la información del mismo¹⁷¹; mientras que un 66% de los estudiantes seleccionaron las opciones A, C, o D es decir no lograron concluir de manera inferencial lo que el autor quiere narrar con el texto.

¹⁶⁹ MEN. Op cit., p.4.

¹⁷⁰ MEN. Op cit., p.4.

¹⁷¹ ICFES. Op cit., Ibíd., p.85.

Gráfica 17.Pregunta 15.Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

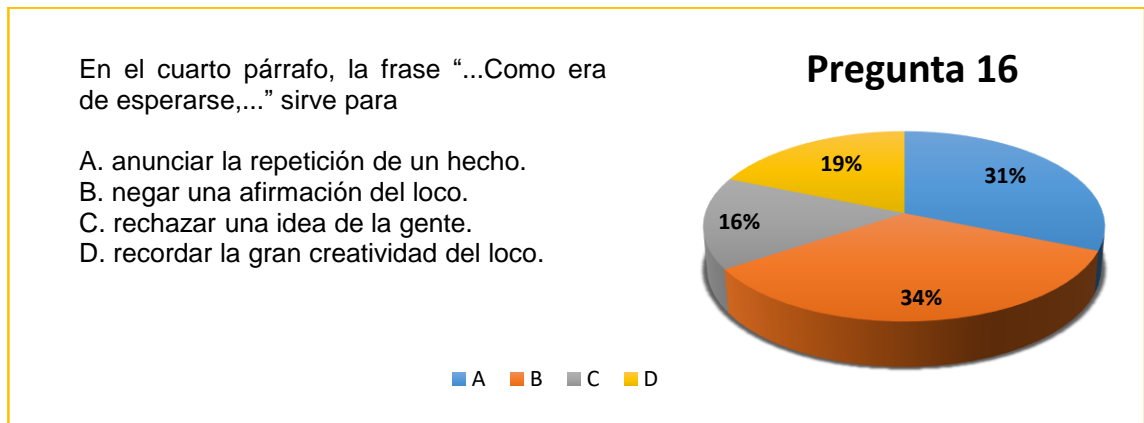
Esta pregunta evalúa la recuperación de la información explícita en el contenido del texto¹⁷², la información que se debe obtener esta precisa en el texto, solo es leer con detalle ya que la interpretación no se necesita para concluir la respuesta. En relación al ítem apunta al componente Semántico y al nivel literal de lectura, se evidenció que ubica ideas puntuales del texto¹⁷³, el estudiante lo cumple cuando reconoce los personajes, eventos u objetos, mencionados en el texto sin necesidad de una comprensión de lo leído.

La gráfica muestra que un 56% de los estudiantes seleccionaron la C, la cual es la respuesta correcta, es decir lograron alcanzar a leer teniendo en cuenta detalles que están explícitos en el texto; mientras que un 44% de los estudiantes seleccionaron las opciones A, B, o D es decir no lograron especificar esos detalles que permanecen ahí expuestos para que el lector los descubra con facilidad sin la necesidad de interpretar el texto.

¹⁷²Ibíd., p.4.

¹⁷³Ibíd., p.4.

Gráfica 18. Pregunta 16. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

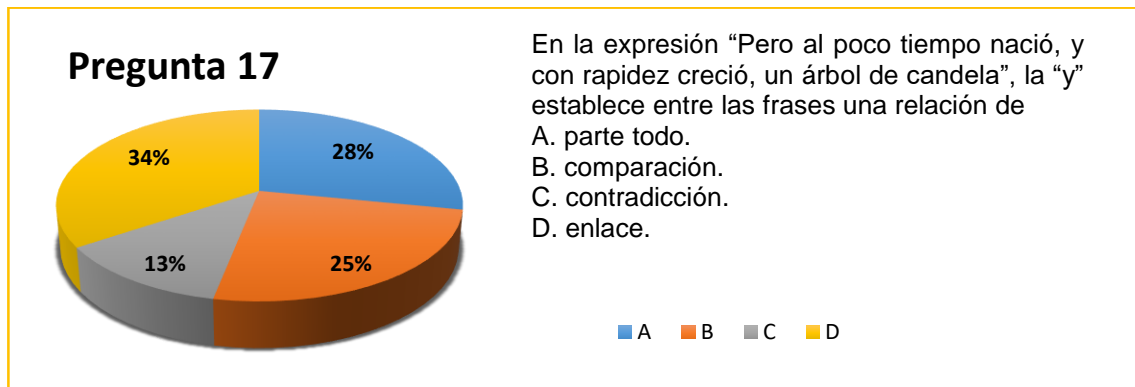
Esta pregunta evalúa el reconocimiento de la información implícita sobre la organización, tejido y componentes de los textos¹⁷⁴, esta expresión que está en el texto “la frase “...Como era de esperarse,...” sirve para” indica que el estudiante debe realizar una inferencia ya que esto permite deducir que es repetir algo que ya se ha hecho, no es nada asombroso. En relación al ítem apunta al componente Sintáctico y al nivel inferencial de lectura, se evidenció que identifica la función de marcas lingüística de cohesión loca (concordancia gramatical y conectores)¹⁷⁵, el estudiante lo cumple cuando identifica las palabras que conectan una idea con otra.

La gráfica muestra que un 31% de los estudiantes seleccionaron la A, la cual es la respuesta correcta, es decir el niño es capaz de reconocer otras soluciones a frases que expresan otras ideas que no están expuestas en la historia; mientras que un 69% de los estudiantes seleccionaron las opciones B, C o D es decir no lograron interpretar a que hace referencia y a que lo induce el significado de la frase.

¹⁷⁴Ibíd., p.4.

¹⁷⁵Ibíd., p.4.

Gráfica 19. Pregunta 17. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

Esta pregunta evalúa la estrategia explícita o implícita de organización, tejido y componentes de los textos¹⁷⁶, el estudiante reconoce la función de la “Y” como enlace entre dos oraciones queda continuidad al desarrollo de la expresión. En relación al ítem apunta al componente Sintáctico y al nivel Crítico de lectura, se evidenció que identifica la función de marcas lingüísticas de cohesión local (concordancia gramatical y conectores)¹⁷⁷, el estudiante lo cumple cuando identifica los enlaces en un texto para argumentar el sentido de las oraciones e identifica la función que cumplen palabras clave en la elaboración del sentido del texto¹⁷⁸.

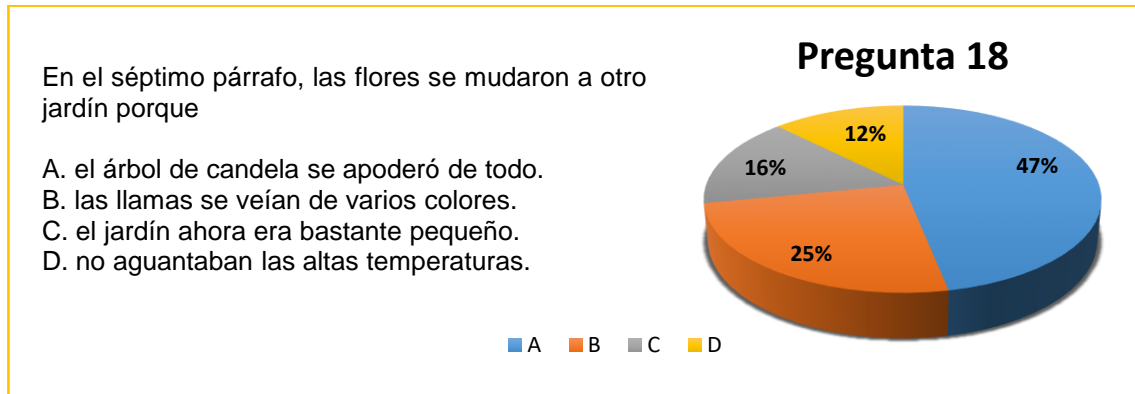
La gráfica muestra que un 34% de los estudiantes seleccionaron la D, la cual es la respuesta correcta, es decir el estudiante reconoce la importancia que tiene la “Y”, debido a que se deja claro que identifica su función; mientras que un 66% de los estudiantes seleccionaron las opciones A, B, o C, es decir probablemente se confunde y desconoce la función de enlace que le da la primera frase a la segunda, la cual ambas dan un significado completo.

¹⁷⁶Ibíd., p.4.

¹⁷⁷ Ibíd., p.4.

¹⁷⁸ ICFES. Op cit., Ibíd., p.85.

Gráfica 20. Pregunta 18. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

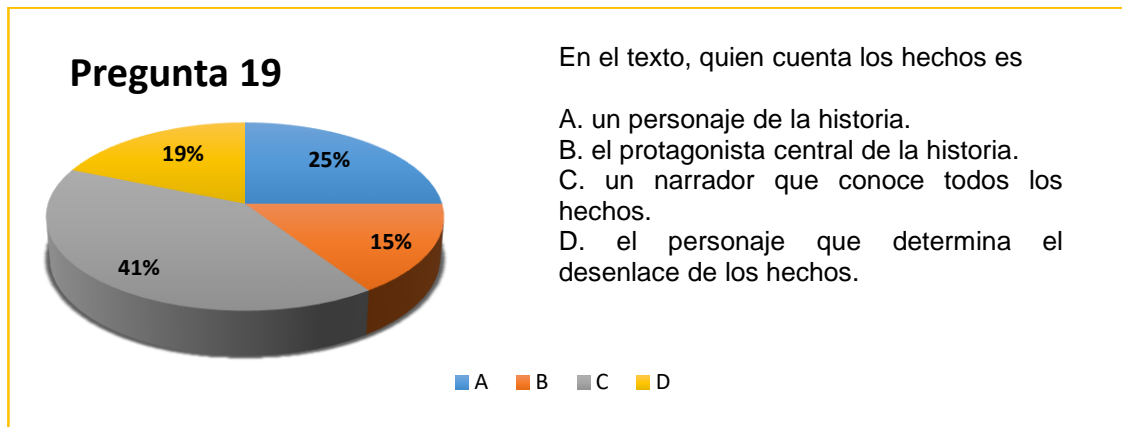
Esta pregunta evalúa la recuperación de la información explícita del contenido del texto¹⁷⁹, la respuesta está ubicada en el mismo texto con otra frase “las flores se fueron corriendo a otro jardín porque el calor se les hizo insoportable y así el árbol fue el amo y señor indiscutible” la cual el estudiante de manera clara puede extraer la información. En relación al ítem apunta al componente Semántico y al nivel literal de lectura, se evidenció que ubica las ideas puntuales del texto¹⁸⁰, el estudiante lo cumple cuando reconoce los personajes, eventos u objetos, mencionados en el texto.

La gráfica muestra que un 12% de los estudiantes seleccionaron la D, la cual es la respuesta correcta, es decir los estudiantes pueden determinar que el texto induce a la respuesta de manera clara; mientras que un 88% de los estudiantes seleccionaron las opciones A, B, o C es decir no lograron comprender el párrafo de manera global y no tienen en cuenta las palabras que inducen a dicha respuesta.

¹⁷⁹ MEN. Op cit., p.4.

¹⁸⁰ *Ibíd.*, p.4

Gráfica 21. Pregunta 19. Prueba inicial de lectura



Fuente: La autora.

Esta pregunta evalúa el reconocimiento de los elementos implícitos de la situación comunicativa¹⁸¹, el estudiante en esta historia infiere que existe una persona que es la que cuenta los sucesos, aquí los personajes tienen un lugar diferente al del narrador. En relación al ítem apunta al componente Pragmático y al nivel inferencial de lectura, se evidenció que identifica intenciones y propósitos en los textos que lee¹⁸², el estudiante lo cumple cuando establece diferencias entre narrador y autor, en los textos que lee y escribe.

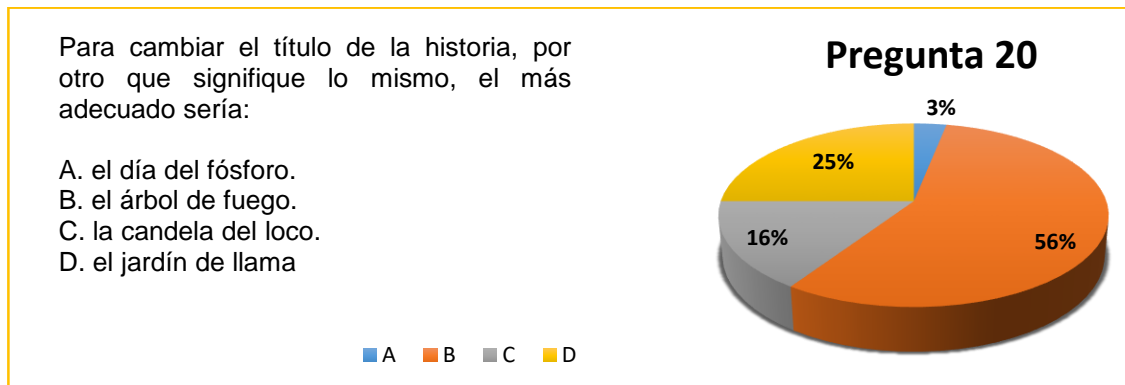
La gráfica muestra que un 41% de los estudiantes seleccionaron la C, la cual es la respuesta correcta, debido a que caracteriza al narrador atendiendo a la distancia que tiene con los hechos narrados¹⁸³ es decir es la persona que conoce todo lo que está sucediendo en la historia e identifica la otra voz del texto; mientras que un 59% de los estudiantes seleccionaron las opciones A, B, o D es decir no lograron descubrir al narrador persona que cuenta los sucesos.

¹⁸¹Ibíd., p.4

¹⁸²MEN. Op cit., p.4.

¹⁸³ICFES. Op cit., Ibíd., p.85

Gráfica 22. Pregunta 20. Prueba inicial de lectura.



Fuente: La autora.

Esta pregunta evalúa la recuperación de la información explícita en el contenido del texto¹⁸⁴, el estudiante debe cambiar el título teniendo en cuenta las ideas ya obtenidas de la lectura sin alejarse de la idea principal. En relación al ítem apunta al componente Semántico y al nivel literal de lectura, se evidenció que ubica las ideas puntuales de un texto¹⁸⁵, el estudiante lo cumple cuando relaciona el significado de un texto en una frase global e identifica el tema o la idea central y el propósito por sinonimia con el título o porque su contenido es muy cercano a sus saberes del mundo¹⁸⁶.

La gráfica muestra que un 56% de los estudiantes seleccionaron la B, la cual es la respuesta correcta, aquí el estudiante relaciona el contenido con el título dando e indicando otro que a semeje a la globalización del texto; mientras que un 44% de los estudiantes seleccionaron las opciones A, C, o D es decir no lograron persuadir los elementos esenciales que la historia le brinda, para luego sintetizarla en una frase que globalice el contenido del texto.

¹⁸⁴Ibíd., p.4

¹⁸⁵Ibíd., p.4

¹⁸⁶ ICFES. Op cit., Ibíd., p.85.

A continuación se agruparon las preguntas de la prueba de lectura según su componente y nivel de lectura.

RECOPIACIÓN DE RESPUESTAS SEGÚN EL COMPONENTE Y EL NIVEL DE LECTURA.

Tabla 4. Recopilación de respuestas según el componente y el nivel de lectura.

COMPONENTE	SEMÁNTICO						SINTÁCTICO								PRAGMÁTICO					
	NIVELES						INFERE		INFERENCIAL						CRÍTICO		INF.		CRÍTICO	
	PREGUNTAS						3	14	4	5	7	10	13	16	1	17	6	19	11	12
ESTUDIANTES	1							X	X	X		X				X				
	2		X			X		X	X	X						X		X	X	
	3	X	X	X		X	X	X	X							X			X	
	4				X	X	X		X	X		X	X	X		X	X		X	X
	5			X	X	X	X			X		X	X	X		X	X			X
	6				X	X		X	X	X	X	X			X		X	X		X
	7					X	X				X	X				X			X	X
	8				X	X			X									X	X	X
	9					X		X		X		X	X	X						
	10					X		X	X			X		X		X	X			
	11		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X			X
	12		X	X						X	X	X	X	X			X	X	X	X
	13		X	X		X	X	X			X		X		X			X		X
	14			X	X	X		X	X		X		X						X	X
	15					X				X		X							X	X
	16		X			X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X
	17				X		X		X	X	X	X		X		X		X	X	X
	18			X			X			X		X		X	X	X	X	X		X
	19		X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X
	20			X		X					X		X	X		X				X
	21					X								X				X	X	
	22			X		X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	23		X	X		X		X			X	X	X	X	X		X			X
	24			X		X			X	X			X						X	
	25			X	X	X	X		X		X		X	X		X		X	X	X
	26				X	X		X			X	X		X		X		X		
	27		X		X	X			X				X		X					X
	28		X	X	X	X	X			X	X	X		X	X		X		X	X
	29			X	X	X	X				X	X	X	X	X		X		X	X
	30				X	X				X	X	X				X		X		X
	31		X	X		X	X				X	X	X		X		X		X	
	32	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

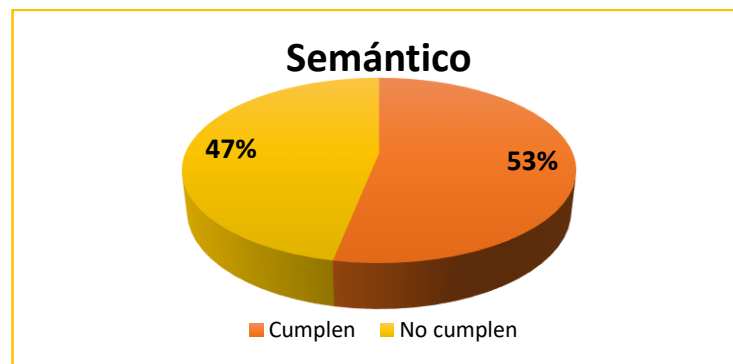
Fuente: La autora

Con referencia a la guía de lineamientos para la aplicación muestral y censal del año 2016, considera que la competencia comunicativa lectora organiza los textos con unos criterios establecidos que son: La edad de los estudiantes y su vocabulario, saberes previos, complejidad sintáctica, estilística, estructura y la extensión del texto, a sí mismo, se tiene en cuenta diferentes tipos de texto¹⁸⁷.

Hay que mencionar que las siguientes categorías y subcategorías parten de lo que evalúa la prueba Saber en los grados 3, 5 y 9, a continuación se procedió a realizar un análisis globalizado teniendo en cuenta los componentes, niveles de lectura y el diagnóstico a la prueba inicial de lectura que se aplicó a los estudiantes de grado cuarto.

En la siguiente gráfica se observa **el componente Semántico** con cada una de las preguntas que cumplen y que no cumplen los estudiantes, la cual un 47% no cumplen y un 53% cumplen a los referentes establecidos para la prueba de lectura.

Gráfica 23. Componente Semántico

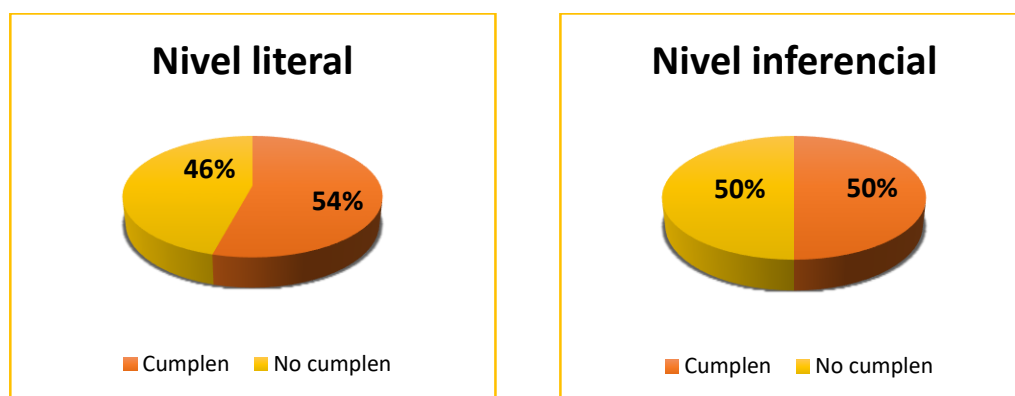


Fuente: La autora.

¹⁸⁷MEN. Ministerio de Educación. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016. file:///C:/Users/EVELYN%20Y%20SAID/Downloads/Guia%205%20lineamientos%20para%20las%20aplicaciones%20muestral%20y%20censal%202016_v3.pdf

En esta gráfica se muestra los niveles de lectura literal e inferencial, dado que el nivel literal un 46% no cumple y un 54% cumplen a lo establecido; mientras que el nivel inferencial se observó que existe una igualdad en los criterios establecidos.

Gráfica 24. Niveles de lectura literal e inferencial



Fuente: La autora.

A continuación se analizó de manera global el componente semántico y el nivel literal e inferencial que muestra el siguiente informe:

Tabla 5. Categoría y subcategorías del componente Semántico.

PRECATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS
Evalúa la información del texto ¹⁸⁸ .	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de códigos no verbales en el texto. • El texto y los paratextos para predecir e inferir información. • Ubica las ideas puntuales del texto. 	<p>Las gráficas muestran que un 47% de los estudiantes en el componente Semántico desconocieron los detalles que el texto presenta, es debido a que no comprenden el sentido global del texto.</p> <p>Ahora en el nivel literal un 46% de los estudiantes no ubicaron los elementos</p>

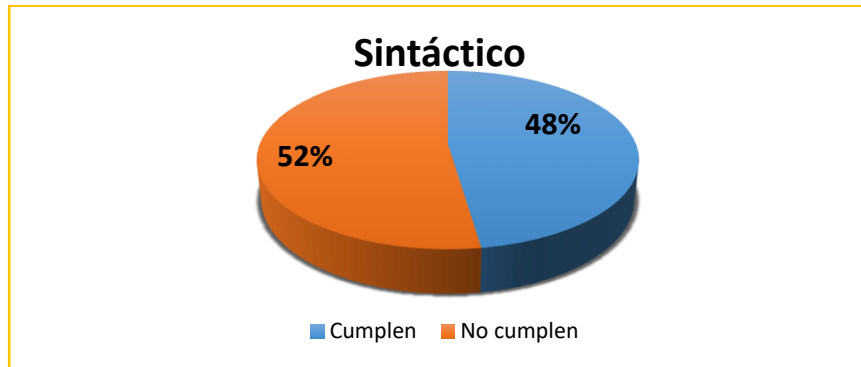
¹⁸⁸MEN. Ministerio de Educación. Matriz de referencia de lenguaje. creado: 26-04-2016
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/88958>

	<ul style="list-style-type: none"> • Significado de palabras, frases e idea principal. • Relaciona el texto con otros textos. 	<p>esenciales que le permiten dar un significado global al texto, la cual no</p> <p>Continúa...</p> <p>permitió visualizar los datos puntuales en cada una de las secuencias de los hechos que ocurren.</p> <p>Mientras que un 50% de los estudiantes en el nivel inferencial presentaron dificultad en detectar el propósito y la intención del texto, es decir no tienen claro las ideas que están expuestas en la organización del texto para seleccionar la idea principal en cada párrafo y así inferir como dice el autor el mensaje que desea transmitir.</p>
--	---	--

Fuente: La autora.

En la siguiente gráfica se observa **el componente Sintáctico** con cada una de las preguntas que cumplen y que no cumplen los estudiantes, por lo tanto, un 52% no cumplen, mientras que 48% cumplen a los referentes establecidos por la prueba de lectura.

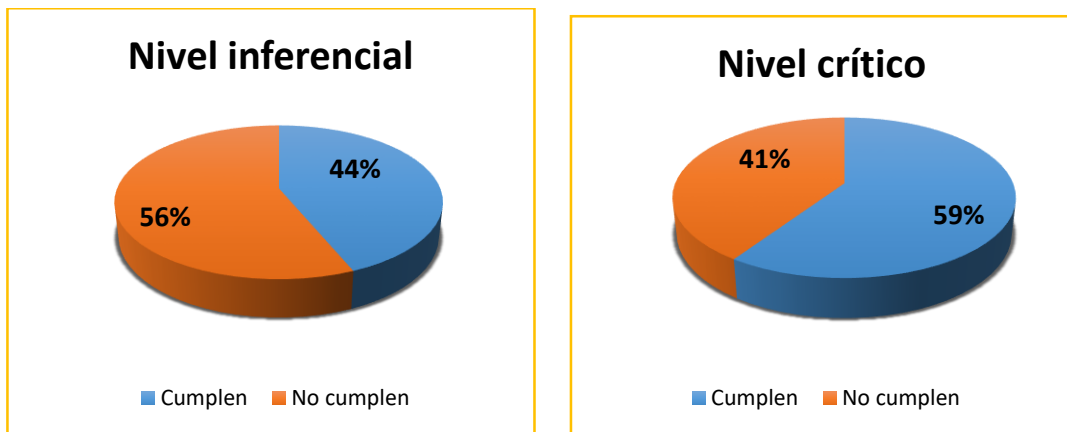
Gráfica 25. Componente Sintáctico



Fuente: La autora.

En la siguiente gráfica se muestra los niveles de lectura inferencial e crítico, la cual en el nivel inferencial un 56% no cumplen, mientras que un 44% cumplen a lo establecido, ahora en el nivel crítico un 41% no cumplen y un 59% cumplen a los criterios establecidos para estos niveles.

Gráfica 26. Niveles de lectura inferencial e crítico



Fuente: La autora.

A continuación se elaboró un análisis global teniendo en cuenta las categorías y subcategorías del componente sintáctico con los respectivos niveles.

Tabla 6. Categoría y Subcategorías del componente Sintáctico

PRECATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS
<p>Evalúa la información y las estrategias de organización de los textos¹⁸⁹.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Género y tipología textuales. • Función y configuración del sentido del texto. • Estructura del texto. • Función de las marcas lingüísticas de cohesión local. 	<p>Las gráficas muestran que un 52% de los estudiantes en el componente sintáctico presentaron dificultad en la identificación de cómo están escrito los párrafos y sus géneros, desconocieron las funciones de algunos signos de puntuación y marcas lingüísticas, esto no permitió que en la estructura determinen las palabras, frases claves que le dan sentido al texto, aquí el estudiante reconoce la organización, la coherencia y la cohesión de un texto.</p> <p>Ahora en el nivel de lectura inferencial se obtuvo que un 56% de los estudiantes se les dificultó inferir lo que el texto transmite, es debido a que no construyen conclusiones y hace inferencias sencillas sobre partes del contenido y sobre el posible comportamiento del lector, siempre que el contenido haga alusión a valoraciones usuales y de reflexión cotidiana.¹⁹⁰</p>

¹⁸⁹Ibíd., p.4.

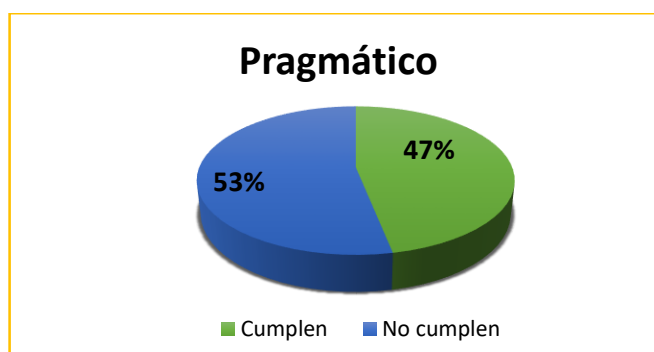
¹⁹⁰ICFES. Guía de interpretación y uso de resultados de establecimientos educativos prueba Saber 3 5 7 y 9. [file:///C:/Users/EVELYN%20Y%20SAID/Downloads/guia%20de%20interpretacion%20y%20uso%20de%20resultados%20de%20establecimientos%20educativos%20prueba%20saber%203%205%207%20y%209%202015%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/EVELYN%20Y%20SAID/Downloads/guia%20de%20interpretacion%20y%20uso%20de%20resultados%20de%20establecimientos%20educativos%20prueba%20saber%203%205%207%20y%209%202015%20(9).pdf)

		<p>Mientras que en el nivel crítico un 41% de los estudiantes se le dificultaron reconocer las estrategias que utiliza el autor para escribir el texto, teniendo en cuenta la diferencia entre ideas principales y secundarias e identifica el tema o el planteamiento central y la intención del autor, aun cuando no aparezca explícita¹⁹¹, la cual, evalúa el contenido y la forma.</p>
--	--	---

Fuente: La autora.

En la siguiente gráfica se observa **el componente Pragmático** con cada una de las preguntas que cumplen y que no cumplen los estudiantes, por lo tanto un 53% no cumplen, mientras que un 47% cumplen con los referentes establecidos en la prueba de lectura.

Gráfica 27. Componente Pragmático



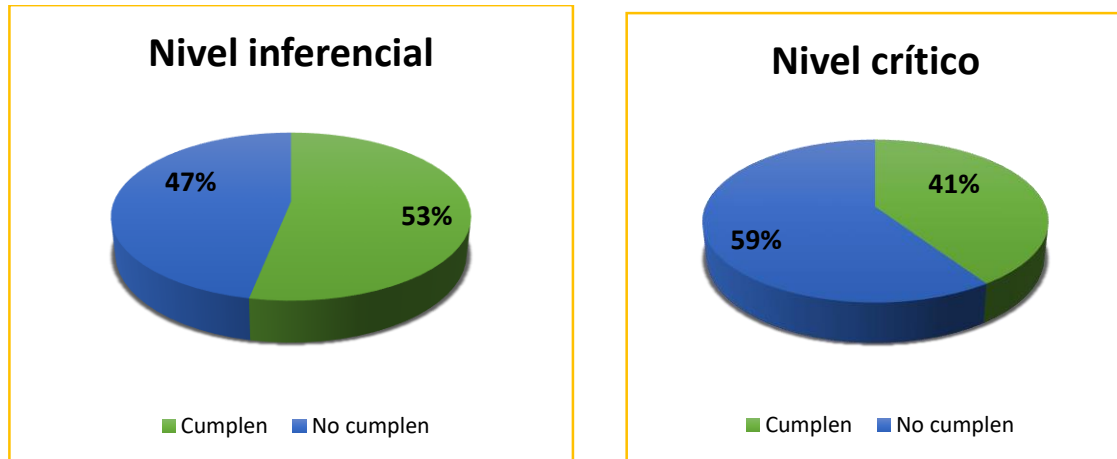
Fuente: La autora.

En esta gráfica se muestra los niveles de lectura inferencial e crítico, donde el nivel inferencial un 47% no cumplen y un 53% cumplen con lo establecido, mientras que

¹⁹¹Ibíd., p.86.

en el nivel crítico un 59% no cumplen y un 41% cumplen con los criterios establecidos en estos niveles.

Gráfica 28. Niveles de lectura inferencial e crítico



Fuente: La autora.

A continuación con las categorías y subcategorías establecidas en el componente pragmático y lo niveles de lectura se desarrolló un análisis globalizado que nos indica:

Tabla 7. Categoría y Subcategorías del componente Pragmático

PRECATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS
Evalúa la situación comunicativa del texto ¹⁹² .	<ul style="list-style-type: none"> • Intención y propósito del texto. • Caracteriza al posible enunciatario. 	La gráfica muestran que un 53% de los estudiantes en el componente pragmático se le dificultaron reconocer los elementos explícitos e implícitos en la situación comunicativa del texto, es debido a que desconocieron lo que dice el texto y quién lo dice, recurriendo a una posición sin argumentos en

¹⁹²MEN. Op cit., p.4.

		<p>defensa a la intensión del texto. Continúa...</p> <p>Ahora en el nivel inferencial un 47% de los estudiantes se les dificultaron reconocer la persona que habla en el texto.</p> <p>Mientras que en el nivel crítico un 59% de los estudiantes se les dificultaron explicar las relaciones entre partes, el propósito y la intención del texto, puede juzgar el contenido, el uso de recursos retóricos y la forma de los textos.¹⁹³</p>
--	--	--

Fuente: La autora.

6.1.2 Análisis de la entrevista semiestructura a docentes.

(ANEXO F) La entrevista fue aplicada a dos maestros del grado cuarto de primaria de la Institución objeto de estudio del municipio de Barrancabermeja, con la finalidad determinar cuáles son las estrategias de comprensión de lectura que emplean los docentes. La entrevista está compuesta por 12 preguntas semiestructuradas que apuntan a conocer conceptos, estrategias y formas de evaluar la lectura, la cual se obtienen respuestas pertinentes para el proceso investigativo.

El análisis de la entrevista se desarrolló dentro de una conversación amena que perduró entre cinco a seis minutos por cada docente. Sus respuestas estuvieron encamidas a los conocimientos que tienen ellos sobre el tema en cuestion.

¹⁹³ICFES. Op cit., Ibíd., p.85.

Para el análisis de la entrevista semiestructurada se tuvo en cuenta el objetivo primordial de investigación, las preguntas estipuladas y un descriptor de las respuestas que dieron los maestros; asimismo cada maestro posee un código de confidencialidad, las categorías y subcategorías que fueron seleccionadas de los argumentos, las afirmaciones dadas por los docentes y el análisis de las respuestas cuenta con los autores teóricos que permiten dar sugerencias o sustenta lo mencionado.

Las evidencias anteriores son agrupadas y organizadas en el cuadro de categorización axial o relacional de la entrevista a los docentes, que está estructurado de manera grupal, puesto que las preguntas que tienen relación se ordenan en una sola categoría y subcategoría, esto permitió observar un análisis global de información con el objeto de determinar las estrategias de comprensión de lectura que emplean los maestros.

Tabla 8. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 1

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTAS A DOCENTES
OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA PROPUESTA
Determinar cuáles estrategias de comprensión de lectura emplean los docentes de grado cuarto.
PREGUNTA 1.
Desde su experiencia como docente ¿Qué tipos de texto conoce?
CÓDIGO
MM1: Maestra mujer uno MH2: Maestro hombre dos
DESCRIPTOR
MM1: Diferentes tipos de textos narrativos, textos científicos, textos informativos, textos de actualidad también. MH1: En el área de literatura pues he leído por ejemplo el hueco... he leído mientras llueve y crónica de una muerte anunciada.

PRECATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Conceptualización de los diferentes tipos de texto.	Desconocimiento de tipología textual.
<p>ANÁLISIS:</p> <p>A partir de las respuestas de los maestros se identificó que existe un desconocimiento sobre las tipologías textuales, la cual los profesores refirieron algunos conceptos que no están estructurados entre los tipos reales sin tener en cuenta las diferencias que existen.</p> <p>Del mismo modo en cada una de las tipologías textuales se debe conocer la superestructura del texto. Según Trigo Sanchez Elena menciona a Werlich¹⁹⁴ que clasifica los textos en cinco tipologías textuales teniendo en cuenta las características propias, entre ellas están la descripción, la narración, la argumentación, la exposición e instrucción, la cual determina la estructura y delimita la secuencia.</p> <p>Los maestros también desconocieron estos temas relevantes debido a que ellos no pertenecen al área de lenguaje, como todo docente de primaria debe dictar las áreas que se les asigna, a pesar que poseen bastante tiempo de ejercer su labor en estos grados.</p> <p>De igual manera, los lineamientos para las aplicaciones muestral y censal del 2016 presenta a los maestros que la prueba Saber tiene presente los diferentes tipos de textos para la selección de las lecturas que se ejecutan en dichas pruebas, ahora los lineamientos curriculares también enseñan los tipos de textos presentes en el lenguaje, es decir los maestros dentro de su concepto no identificaron los tipos de <i>textos que selecciona para los estudiantes en la realización de la comprensión de lectura.</i></p>	

¹⁹⁴TRIGO. Sánchez. Elena. Tipologías textuales y traducción. Universidad de Vigo. Trans N 6, 2002. Sección 121-133. p.123. http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_6/t6_121-133_ESanchez.pdf

Tabla 9. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 2.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTE	
PREGUNTA 2:	
Maestra (o) ¿Cuál es el tipo de texto que más utiliza en la clase de lectura y por qué?	
CÓDIGO	
MM1: Maestra mujer uno	
MH2: Maestro hombre dos	
DESCRIPTOR	
MM1: Pues se utilizan los narrativos y desde luego que pues son los que más utilizo porque a los chicos se les facilita leer esta clase de texto...	
MH1: Yo creo que para una clase de lectura hay que tener en cuenta lo que le gusta a los muchachos un libro como ejemplo crónica de una muerte anunciada para colocárselo a leer a niños de quinto grado no es lo mismo que colocárselo a niños de once porque ellos si interpretarían que es lo que pasa en la obra y cómo actúan los protagonistas de la obra.	
PRECATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Textos que utilizan en la clase de comprensión de lectura.	Textos narrativos según la edad de los estudiantes para que facilite la interpretación.
ANÁLISIS:	
Se evidenció que los maestros toman los textos narrativos por la facilidad de ser leídos por los niños, simplemente ser leídos más no comprendidos, por lo tanto no utilizan un plan para determinar que preguntas pueden desarrollar con los estudiantes, quedándose en una lectura verbal.	
Del mismo modo, los textos narrativos se encuentran entre los textos sencillos, fáciles de interpretar y por el gusto de los niños, pero esto no determina que sean los únicos que los maestros deben escoger, se les debe variar para que ellos conozcan otras estructura y elementos que proporciona los mismos.	

En esta expresión que menciona uno de los docentes “ colocárselo a leer a niños de quinto grado no es lo mismo que colocárselo a niños de once porque ellos si interpretarían que es lo que pasa en la obra y cómo actúan los protagonistas de la obra”, si, el texto debe estar apto para la edad de los estudiantes, pero que no sea capaz de interpretar es algo vago que el docente no sabe, porque todos interpretamos según nuestros conocimientos y contextos, que de pronto no se presente con la eficiencia y fluidez verbal de un estudiante mayor es muy diferente

Tabla 10. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 3

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES	
PREGUNTA 3: ¿Qué tienes en cuenta para elegir el texto que va a trabajar en clase?	
CÓDIGO MM1: Maestra mujer uno MH2: Maestro hombre dos	
DESCRIPTOR	
MM1: eh hh claro si ,, cuando uno al iniciar el año escolar pues uno eh hh... las personas que le venden los libros desde luego que uno mira el libro y ve en eso que sean textos de fácil comprensión para los alumnos. MH1: La edad de los muchachos y la temática a trabajar el día de la clase.	
PRECATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
El docente elige los textos para la comprensión lectora.	Textos sencillos según la edad.
ANÁLISIS: En esta pregunta se buscó identificar los criterios que el maestro tiene en cuenta en el momento que elige un texto para el desarrollo de la lectura en la clase. Pero se observa que ellos desconocieron los criterios como modelo para elegir los textos para los estudiantes, solo se basan lo que las empresas de libros ofrecen y otros son escogidos al azar.	

A la vez los maestros desconocieron el material que ofrece la biblioteca escolar como recurso para las actividades que puede desarrollar en los procesos de lectura y que con una orientación del bibliotecario se seleccionan según la edad de los estudiantes.

Aquí se identificó que el maestro antes de leer un libro con los estudiantes, él debe ser el primero en degustarlo para que indague si el texto es el adecuado, según el criterio de la investigadora primero que sea un texto para niños según la edad, segundo que tenga un vocabulario que el niño pueda remplazar o dar significado según su contexto, que tenga una temática que se pueda transversalizar con las áreas para que facilite el desarrollo de las clases, que sea actual y que emplee intertextualidad, evitar textos que dificulten la pronunciación de palabras complicadas para su lengua y por último que sea breve con imágenes para que llame la atención.

De igual manera Piaget¹⁹⁵ explica los estadios en la evolución del niño para el desarrollo cognitivo de la lectura, entre ellas se pueden mencionar las edades y como elaborar un proceso lector.

Esto se considera ya que una de las propuestas es buscar que los niños sean los actores en la lectura y en el rumiar como lo alude Estanislao Zuleta¹⁹⁶.

Tabla 11. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 4

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES
PREGUNTA 4: Maestra y ¿Qué entiende usted por comprensión lectora?
CÓDIGO MM1: Maestra mujer uno MH2: Maestro hombre dos
DESCRIPTOR

¹⁹⁵PIAGET, Jean. Citado por: Cerrillo Torremocha Pedro C. , Yubero Jiménez Santiago , Martínez Soria Carlos Julián , Albentosa Hernández José Ignacio. La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Universidad de Castilla La Mancha, 2007 - 342 p.

¹⁹⁶ZULETA, Estanislao. Sobre la lectura. Medellín, junio 8 de 1982.

Recuperado:<http://www.mineducación.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf>

MM1: por comprensión lectora.... ehhh que el chico pueda comprender lo que lee y desde luego dar una opinión sobre esa lectura que él ha hecho.

MH1: comprensión lectora es cuando uno tiene la capacidad de entender, analizar, interpretar y argumentar lo que está leyendo.

PRECATEGORÍA

SUBCATEGORÍAS

Conceptualización de comprensión lectora.

Comprender es dar cuenta de lo leído.

ANÁLISIS:

Comprender es dar cuenta de lo leído, es la idea que emerge de los conceptos que los maestros transmiten, más no es el interactuar entre el texto y el lector, es decir, la comprensión de lectura es facilitar y evidenciar el aprendizaje que los estudiantes informan de un texto que le permite destacar detalles.

Según Anderson y Pearson¹⁹⁷ en el texto *Comprensión y Producción textual* señalan que la comprensión lectora se concibe actualmente, en un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, es decir este proceso de comprensión el lector lo relaciona con los saberes previos que posee y elabora su propio significado y vincula con las ideas del texto.

El reflexionar sobre el concepto de comprensión lectora se muestra que los maestros lo indican como la capacidad que tiene el niño para opinar o comentar lo que leyó.

Mencionar los conceptos que los maestros dan sobre comprensión de lectura se queda solamente vinculado a dar información del texto de forma literal, pero cuando dicen que es entender, analizar, argumentar y opinar, deja ver que va más allá de dar una información y que es capaz de inferir los vacíos que el autor deja en la lectura.

Se considera que la comprensión lectora es la intervención que existe entre el autor, el texto, el lector y las estrategias que se aplican, estos elementos juegan un papel primordial en el concepto, cuando no se conserva la conceptualización de manera

¹⁹⁷Fundación PROMIGAS y Fundación TERPEL. *Comprensión y producción textual*. ISBN 978-958-8767-19-2. 2013.p.78

adecuada se rompe el propósito de la interacción entre la intensión, ya que se pasa hacer lectores pasivos.

De igual manera, los maestros son los facilitadores del proceso entre la lectura y la comprensión de los textos que deben desarrollar los estudiantes para que así se logre una comprensión de lectura eficaz, con resultados de mejoramiento.

Tabla 12. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 5

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES	
PREGUNTA 5:	
Podría compartimos ¿cuáles son las estrategias de comprensión de lectura que utiliza?	
CÓDIGO	
MM1: Maestra mujer uno	
MH2: Maestro hombre dos	
DESCRIPTOR	
MM1: pues yo utilizó diferentes estrategias eh utilizó pues se utiliza mucho la lectura visual eh si primero que el niño eh lea con la vista no utilizando el lenguaje después ya se inicia una lectura eh donde pongo al niño a que lea y se le va a haciendo correcciones a medida que él va leyendo si eh corrigiendo ortografía, corrigiendo signos de puntuación corrigiendo también palabras mal dichas entonces de esa manera se va haciendo la lectura	
MH1: por ejemplo la lectura compartida, la lectura saltada, aporte del texto y la lectura por competencias.	
PRECATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Estrategias de comprensión de lectura.	Desconocimiento de las diferentes estrategias de leer un texto.
ANÁLISIS:	
Es evidente el desconocimiento de las estrategias de comprensión de lectura que los maestros aplican a sus estudiantes, las respuestas indicadas por los maestros no puntualizan las diferentes estrategias que ellos desarrollan en la clase, se analizó que existe todavía un manejo tradicional donde las correcciones y la lectura por secuencia prevalece todavía, sin buscar otras formas que permitan desarrollar una comprensión al	

texto más adecuado y no se vuelva una rutina. Solé¹⁹⁸ menciona que es una secuencia didáctica típica de enseñanza en los maestros que forma el problema esencial olvidando aspectos importantes en la lectura.

La información que dio uno de los maestros sobre estrategias de lectura esta por fuera de ser una estrategia (lectura visual) es decir, el estudiante solo observa las grafías y las entona en su mente, pero que le permita comprender el texto no creo, simplemente capta algunas palabras o solo las mira y se le pueden olvidar porque desconoce la comprensión global del texto.

Mientras que uno de los maestros dice que una estrategia es la lectura por competencias ¡qué significará esto!, si en lenguaje se conoce son las competencias lectoras que es la capacidad de leer un texto y de comprenderlo en forma literal, inferencial e crítica. Es probable que los maestros diseñen estos procesos cotidianamente y no logran que los niños comprendan lo que leyeron dejándolos con los siguientes interrogantes ¿Para qué leo esto? ¿Otra vez lo mismo?

Existen diferentes autores que presentan alternativas que promueven las estrategias para la comprensión de lectura como Isabel Solé, menciona tres momentos con varias pautas que son aplicables en el aula de clase, de igual forma Daniel Cassany tiene veintidós técnicas que permiten ser ejecutadas en varios momentos mientras se ejecuta la lectura dejando a los estudiantes con interrogantes que motivan a los niños seguir leyendo.

¹⁹⁸SOLE. Isabel. Estrategias de lectura. Capítulo 5. Editorial grao Barcelona. 1992. p.p 89-115.

Tabla 13. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 6.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES	
PREGUNTA 6: Y maestra ¿Qué estrategia usted nos puede describir que le ha dado más resultado?	
CÓDIGO MM1: Maestra mujer uno MH2: Maestro hombre dos	
DESCRIPTOR	
MM1: Ahhh pues utilizando preguntas cierto, de esa manera se hace la comprensión de lectura y también ehhs los pone uno a utilizando los conocimientos previos también de esa manera MH1: La lectura compartida que tiene que ver por ejemplo cada uno lee un párrafo y eso hace que cada estudiante esté atento de donde quedo el compañero anterior para seguir la secuencia.	
PRECATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Descripción de estrategias para la lectura.	Saberes previos, preguntas y secuencia en la lectura.
ANÁLISIS: Las descripciones que los maestros aplican como estrategias para la comprensión de lectura, son actividades que están aisladas que no permiten llegar a un objetivo claro, es decir no existe un plan estratégico para que el estudiante comprenda la lectura elegida por el maestro. Cuando los maestros indican que realizan preguntas, es probablemente que la gran mayoría sean preguntas literales que no los llevan a reflexionar sobre la intención del texto. Al respecto los docentes mencionan sobre los saberes previos que es cuestionar al estudiante antes de invitarlo a leer un texto, son las preguntas que le permiten al niño anticipar y predecir algo sin haber leído, esta es una estrategia que está en el ante de la	

lectura. Smith¹⁹⁹ considera la importancia de los conocimientos previos para la lectura eficaz de un texto, es decir es la teoría que se debe tener en cuenta para diseñar las actividades o preguntas que se desarrollan durante el proceso lector.

De igual manera la secuencia de lectura es un proceso verbal y de atención pero no una estrategia que adicione un aprendizaje o un interés por conocer más del texto.

En relación con lo mencionado, describir una estrategia es tener en cuenta que existen las estrategias de enseñanza que es el como el maestro va enseñar y las estrategias de aprendizaje son las encargadas de guiar los conocimientos al estudiante logrando aprender. Así el maestro tiene herramientas necesarias para diseñar un plan estratégico para cada una de las lecturas ejecutadas en clase.

Tabla 14. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 7.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES	
PREGUNTA 7	
¿Cómo evidencia que sus estudiantes lograron la comprensión de lectura?	
CÓDIGO	
MM1: Maestra mujer uno	
MH2: Maestro hombre dos	
DESCRIPTOR	
MM1: Ehhh haciéndoles preguntas también el niño se le dice que haga un qué comente que hable que diga lo que comprendió en la lectura y también por medio de, la escritura.	
MH1: cuando se hace por lectura compartida o competencias uno hace lanza preguntas y el estudiante hace sus aportes, así uno entiende que el estudiante si interpreto y puedo avanzar en la lectura	
PRECATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Evidencia sobre cómo se logra la comprensión de lectura.	Se evidencia cuando escriben y dan aportes.

¹⁹⁹SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Editorial Trillas, México. 1983. p. 247. Disponible en: <https://view.publitas.com/p222-1415/frank-smith-la-lectura-y-su-aprendizaje/page/10-11>

ANÁLISIS:

Determinar que las actividades que los maestros mencionan evidenció la forma de lograr la comprensión de lectura en los estudiantes que es preguntar sin ningún objetivo, ya que para conocer el maestro esas evidencias debe tener bien planeado el ¿Cómo lo va evidenciar? En pocas palabras, los maestros preguntan sin saber que quieren conseguir con la lectura y con las respuestas que dan los estudiantes.

De igual forma lanzar preguntas en el momento que los estudiantes comparten la lectura permite ir descubriendo que están entendiendo pero, no representa a que sea una evidencia de comprensión, ya que probablemente algunas preguntas no alcanzan los niveles inferenciales e críticos.

Como consecuencia esto lleva a que los niños en ningún momento reconozcan un proceso lector con aprendizaje. De igual manera, algunos estudiantes pasan por desapercibidos sin ser valorados por el maestro, es por eso que es pertinente que el maestro cada vez que lean un texto tenga una rejilla de valoración, una guía de actividades o un líder por grupos, para que se facilite evidenciar en a cada uno de los estudiantes como les fue en el proceso de comprensión de lectura.

Tabla 15. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 8.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES
<p>PREGUNTA 8: Durante este proceso ¿ha notado algún cambio en los estudiantes?</p>
<p>CÓDIGO MM1:Maestra mujer uno MH2:Maestro hombre dos</p>
DESCRIPTOR
<p>MM1: Si claro ellos se preocupan más por leer y se interesan por conocer lo que los libros nos dicen. MH1: si he notado por ejemplo el año pasado que yo tenía grado tercero eso me ayudó mucho a que aquellos que les daba pena leer en público lo fueran desarrollando y tuve</p>

un éxito con dos niños que les daba pena leer en público y esa lectura compartida los ayudo a aprender ese espacio.

PRECATEGORÍA

SUBCATEGORÍAS

Cambios que tienen los estudiantes cuando leen.

Se preocupa, se interesan y pierden la timidez al leer.

ANÁLISIS:

Esta pregunta tiene como fin determinar si los estudiantes presentan interés por comprender un texto y que cambios ellos obtienen cuando se ha desarrollado un buen proceso, aquí los maestros confirman que se preocupan, se interesan y hasta pierden la pena por leer, es decir simplemente lectura de palabras y de entonación.

Ahora identificar en cada uno de los niños este interés por leer es complicado, ya que siempre en el salón existe un pequeño grupo que lo manifiesta, entonces ¿Cómo hace el maestro para identificar estos cambios en cada uno de ellos, sino se está aplicando una estrategia adecuadamente? Y los cambios cognitivos y de expresión cuando comprende un texto donde esta evidenciado.

La siguiente expresión que menciona uno de los maestros que “se interesa por conocer los textos”, será simplemente observar el texto o será que el estudiante degusta leyéndolo, argumenta y da a conocer a sus compañeros lo interesante que fue leer esa historia donde especifica detalles literales, inferenciales e críticos.

Aquí es donde el maestro es un facilitador y genera espacios para aquellos niños que no participan, donde desarrolla la confianza a indagar y a estimular la participación. Cassany²⁰⁰ alude que la lectura crítica es capaz de transformar, elaborar, es exploradora, es discutible, cambia de opinión de forma razonada; es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social, y a transfórmalo si es preciso, es decir los maestros pueden detallar estas trasformaciones que ofrece un buen

²⁰⁰CASSANY, Daniel. CASTELLA, Josep M. Aproximación a la literacidad crítica. PERSPECTIVA, Florianópolis, España. v. 28, n. 2, 353-374, 2011. 365-366. p. p

libro comprendido paso a paso llevándolo a que sean unos lectores que argumentan, analizan y construye su propio saber.

Tabla 16. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 9.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES	
PREGUNTA 9: Y ¿qué tipo de preguntas se debe tener en cuenta para elaborar una guía de comprensión de lectura?	
CÓDIGO MM1: Maestra mujer uno MH2: Maestro hombre dos	
DESCRIPTOR	
MM1: ehhs pues el tipo de pregunta es abierta donde el niño pueda expresar lo que comprendió... y también preguntas tipo ICFES MH1: preguntas críticas, preguntas analíticas y las preguntas de aporte.	
PRECATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Tipos de preguntas para la guía de comprensión de lectura.	Preguntas abiertas y preguntas cerradas.
ANÁLISIS: Los maestros consideran importante las preguntas abiertas, tipo ICFES, críticas, analíticas y de aporte en las guías de comprensión, pero a consideración lo mencionado son los tipos de preguntas que se debe tener en cuenta en la guía, es probable que los maestros no las tengan escritas o que simplemente están tomadas de un libro sin su respectivo análisis. Es de importancia reconocer que la pregunta es un elemento prioritario en el proceso de lectura, ya que a través de la pregunta se estimula la participación y el aprendizaje. Por lo tanto, existen dos tipos de preguntas ²⁰¹ las congruentes que son aquellas que orientan las respuestas, son las que quedan una única respuesta y las divergentes que son aquellas que buscan variedad de posibles respuestas, son las que quedan varias soluciones. El	

²⁰¹Fundación PROMIGAS y Fundación TERPEL. Comprensión y producción textual. ISBN 978-958-8767-19-2. 2013. p.43.

diferenciar los tipos de preguntas y el elaborar las mismas permiten desarrollar en el estudiante el interés por saber lo que está leyendo.

La autora Frank Smith²⁰² en su texto *Comprensión de la Lectura: Análisis Psicolingüístico de la Lectura y su Aprendizaje* menciona que “leer implica claramente comprensión”. Ahora las preguntas impulsan a pensar y a indagar sobre lo leído, el niño que responde preguntas, le permite generar más preguntas para comprender el texto.

Tabla 17. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 10.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES	
PREGUNTA 10:	
¿Cuáles son las dificultades que presenta este proceso de comprensión de lectura con los estudiantes?	
CÓDIGO	
MM1: Maestra mujer uno	
MH2: Maestro hombre dos	
DESCRIPTOR	
MM1: pues una de las dificultades es que al niño no le gusta leer no le gusta leer y por ende pues no comprende no comprende lo que lee porque no le gusta leer	
MH1: no o sea hay veces que el estudiante presenta dificultades teniendo en cuenta que si su proceso de aprendizaje de primero a quinto grado ha sido con dificultad lector obvio que el estudiante para interpretar en quinto y para leer en quinto tiene muchas dificultades.	
PRECATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Dificultades en el proceso de comprensión de lectura.	Proceso de aprendizaje y placer por la lectura.
ANÁLISIS:	
Es importante destacar lo que menciona los maestros que una de las dificultades es cuando no ha existido un buen proceso de aprendizaje en la lectura, ya que esto se ve	

²⁰²SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Editorial Trillas, México. 1983. p. 247. Disponible en: <https://view.publitas.com/p222-1415/frank-smith-la-lectura-y-su-aprendizaje/page/10-11>

reflejando a medida que avanza los años escolares, iniciando el desplacer por leer. Ahora que un niño no le guste leer o sienta apatía es una convicción que presentan los maestros debido a que como facilitadores hemos colocado barreras para incentivar a los estudiantes a que aprendan a leer.

Por consecuencia, cuando las estrategias aplicadas no son planeadas se toma la lectura como un repetir de palabras que al momento de culminar esto, el niño no ha comprendido nada, seguramente no se acuerda ni del título.

Por lo tanto, Vygotsky en el nivel evolutivo potencial, menciona que los procesos que el niño está en vías de dominar e incorporar requieren de la asistencia o ayuda de un adulto o de un niño más capaz. La relación entre ambos genera lo que el autor denominó zona de desarrollo inmediato y que definió así: “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto”²⁰³. Es decir, que los estudiantes durante el proceso de lectura y comprensión sus ayudantes o mediadores para que logren el objetivo son los maestros y los padres de familia.

Mientras no exista un contacto directo entre libros, escucha de historia, maestros comprometidos y padres de familia los niños seguirán presentando muchas de las siguientes dificultades que son escasas de vocabulario, desconocimiento del tema, en la cual no puede predecir ni inferir, inseguridad, pronunciación inadecuada, desconoce la función de los signos de puntuación y otras.

²⁰³VIGOSKY, Lev. Tools of the Mind: Approach to Early childhood. Traducido por JIMENEZ Amparo. Herramientas de la mente. El Aprendizaje en la Infancia desde la Perspectiva de Vygotsky. ISBN 970-26-0576-8. México. 2004. Disponible en: https://issuu.com/hansmejiaguerrero/docs/herramientas_de_la_mente p.133.

Ahora Solé²⁰⁴ menciona que el placer por leer es una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginados; que nos acerca a otras personas y a sus ideas, que nos convierte en exploradores de un universo que construimos en nuestra imaginación.

Tabla 18. Análisis de la información de entrevista a docente. Pregunta 11.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES	
PREGUNTA 11: Maestro, descríbanos ¿Qué actividades lleva a cabo para evaluar la estrategia de lectura que aplica?	
CÓDIGO MM1: Maestra mujer uno MH2: Maestro hombre dos	
DESCRIPTOR	
MM1: Eh pues que actividades utilizo para evaluar la lectura, pues utilizo preguntas tipo ICFES eh también preguntas donde el niño puede también escribir. Lo que él puede comprender en la lectura que el hizo, también por medio del dibujo también se puede evaluar también por el dibujo. MH1: textos cortos, también se llevan textos largos, estos medios y lecturas que a ellos les llame la atención como es el drama, como es la comedia.	
PRECATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Actividades para evaluar la estrategia de lectura.	Preguntas cerradas, preguntas abiertas, dibujos y diferentes clases de textos.

²⁰⁴SOLÉ, Isabel. El placer de leer. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y vida N°3 ISSN 0325-8693. Universidad de Barcelona, España.1995.
En: http://cursos.cepcastilleja.org/plyb/documentos/de_la_lectura_al_aprendizaje.pdf

ANÁLISIS

Las actividades que los maestros aplican está basada en la pregunta, el dibujo y en la lectura de diferentes textos, es probable que esta rutina el estudiante se desinterese por aprender a leer, ya que es atacado con preguntas que de pronto no comprende.

Promover actividades que sean de evaluación posibilita al estudiante que desarrolle actitudes y aptitudes fuertes ante los procesos de lectura; los docentes con este tipo de actividades que nombran cierran al niño a que se compruebe y verifique qué importancia tiene para él leer y argumentar un texto.

El MEN, presentan una metodología para evaluar el proceso de lectura, aquí se habla de los niveles de lectura y Daniel Cassany²⁰⁵ alude en su libro *Tras la Líneas* tres planos que se están ubicados así **las líneas** de un texto se refiere comprender el significado literal, **entre líneas** el autor hace referencia a todo lo que se deduce de las palabras y por ultimo **detrás de las líneas** es el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor.

En cada uno de los niveles mencionados existen variedades de preguntas que permiten desarrollar y evaluar al estudiante, así poder ubicarlo en dicho nivel, permitiendo a que el maestro realice diferentes actividades que orienten el aprendizaje, de igual manera las estrategias de lectura que señala Isabel Solé en cada uno de los momentos, por lo tanto, es pertinente evaluar cada una de las actividades resueltas. Es de gran ayuda tener presente las rejillas valorativas donde se presentan los criterios alusivos a la comprensión de lectura que se va a desarrollar.

Para Smith²⁰⁶ menciona que las preguntas son esenciales para la construcción de significado y se le atribuye a éstas el papel de medio eficaz para facilitar la comprensión de lectura; la cual el profesor y el estudiante debe elaborarse preguntas antes, durante y después de la lectura.

²⁰⁵CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona. ISBN 843396236-1. 2006. 52.p.

²⁰⁶Fundación PROMIGAS y Fundación TERPEL. *Comprensión y producción textual*. ISBN 978-958-8767-19-2. 2013. p.44.

Tabla 19. Análisis de la información de entrevista a docentes. Pregunta 12

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES	
PREGUNTA 12: Para finalizar ¿Qué entiendes por enseñar a leer?	
CÓDIGO	
MM1: Maestra mujer uno MH2: Maestro hombre dos	
DESCRIPTOR	
MM1: Ehhh bueno que entiendo por enseñar a leer, no solamente es escribir sino también observar y también ehhh pues para enseñar a leer, el niño debe observar debe detallar lo que observa... identificar también y observar el contexto en el cual se desempeña MH1: Enseñar a leer es un reto muy grande porque es romper esquemas, romper paradigmas del niño, la tradición, la idea es que el niño aprenda a hacer combinaciones paso a paso e ir leyendo con los iconos.	
PRECATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Conceptualización de enseñar a leer.	Leer es observar detalles, romper los esquemas y paradigmas del contexto.
ANÁLISIS: Los maestros perciben que enseñar a leer es observar detalles que se identifican en un contexto, a la vez romper las estructuras y los paradigmas que se encuentran alrededor de la lectura, pero focalizan que leer es identificar y combinar iconos que es lo más complejo cuando se procesa la lectura a una comprensión. El acto de leer consiste en procesar la información, dado que algunos detalles mencionados por los maestros se construyen con el fin de comprender un texto, lo más relevante es el cómo se enseña a los estudiantes a percibir lo que la lectura transmite, ya que se queda en solo en la decodificación de palabras, sino que se lleve al entendimiento y agrupación de las ideas para que luego sean comprendidas.	

Durante el proceso lector el maestro que enseña a leer debe estar pendiente de las dificultades que alteran este proceso como la omisión de palabras el cambiar una palabra que no asemeje a lo leído, debido a que esto no permite construir la idea general del texto.

Por lo tanto, Daniel Cassany²⁰⁷ describe que actualmente leemos más, que desde niños estamos expuestos a medios que nos conectan a la lectura es por eso que leemos de manera más diversa, pero, que también leemos más basura sobre todo en internet y en otros medios, en definitiva que leer es más complejo, porque ya no basta solo con procesar el texto, recuperar la inferencia y construir un significado coherente

A continuación se ejecutó el cuadro de categorización axial o relacional de la entrevista semiestructurada que se aplicó a los docentes de grado cuarto de la Institución objeto de estudio del municipio de Barrancabermeja, que tiene como objeto agrupar las preguntas y las respuestas que tienen relación entre sí, categorizándolas de manera afirmativa con referente a los argumentos dados por los maestros, así globalizar el análisis que la investigadora obtuvo al detallar pregunta por pregunta junto a los autores teóricos que permiten sustentar o sugerir conceptos, estrategias y formas de evaluar que son oportunas en el desarrollo de la clase.

Tabla 20. Categorización axial o relacional de la entrevista semiestructurada.

PRECATEGORIZACIÓN AXIAL O RELACIONAL DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.			
PREGUNTAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS
1 4	Conceptualización de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de tipología textual. • Comprender es dar cuenta de lo leído. 	La reflexión ante la conceptualización es el compromiso que los maestros asuman a leer y analizar los

²⁰⁷CASSANY, Daniel. Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. Leer.es. Ministerio de Educación España. 2008. p.23

12		<ul style="list-style-type: none"> • Leer es observar detalles, romper los esquemas y paradigmas del contexto. 	<p>temas que no se pueden desconocer en el arte de la enseñanza de la lectura, ya que estos conceptos permiten tener claro las metas y las respuestas el ¿Para qué leo? ¿Por qué este texto lo voy analizar con los estudiantes? ¿Cómo lo voy a lograr? ¿Qué tipo de texto es el que se va a utilizar?</p>
2 3 10	Textos que eligen los docentes para la Interpretación y comprensión de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Textos narrativos según la edad de los estudiantes para que facilite la interpretación. • Proceso de aprendizaje y placer por la lectura. 	<p>Se debe profundizar en el conocimiento de las características que seleccionan un texto e identificar las dificultades que los estudiantes presentan en cada uno de los componentes y niveles de lectura, para así determinar las estrategias que se van a aplicar en cada uno de los procesos.</p>
5 6 9	Descripción de las estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de las diferentes estrategias de leer un texto. • Saberes previos, preguntas y secuencia en la lectura. • Preguntas abiertas y preguntas cerradas 	<p>Personalizarse con las estrategias de comprensión de lectura, teniendo en cuenta los tipos de preguntas que permitan desarrollar un diálogo comprensivo entre el maestro y el estudiante. A la vez presentar una planeación detallada que sumerja al maestro y al estudiante en una buena clase de lectura.</p>

7 8 11	Actividades que evalúan las estrategias.	<ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia cuando escriben y dan aportes. • Se preocupa, se interesan y pierden la timidez al leer. • Preguntas cerradas y preguntas abiertas, dibujos y diferentes clases de textos. 	El maestro debe planear debidamente las estrategias que va aplicar con los estudiantes y consignar las preguntas que de otra manera surjan en el momento de la lectura, de igual manera llevar un seguimiento a cada uno de los estudiantes dando oportunidad a que se evidencie que tanto están comprendiendo y aprendiendo. Ahora identificar las preguntas, debido a que no se trata de recargarlos con ellas, sino de orientarlos a que interactúen con el texto.
--------------	--	---	---

Fuente: La autora.

6.1.3 Análisis documental.

(ANEXO G) El análisis documental tiene como finalidad corroborar lo expresado por los docentes en la entrevista, detallando los documentos que el docente utilizó para la ejecución de las estrategias de comprensión de lectura que ellos mencionan.

El análisis documental constituye el punto de entrelazar lo expuesto por los maestros con la práctica propia que ellos realizan con los estudiantes en las clases de lectura. Sandoval²⁰⁸ alude que a través de ello se captura la información muy valiosa para lograr el cuadro que incluye la descripción de los acontecimientos y que es una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los interés y perspectivas de comprensión de la realidad.

²⁰⁸CASILIMAS SANDOVAL, Carlos Arturo. Curso de introducción a la investigación cualitativa. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Bucaramanga. 2016. Lectura 1 p.p.137-138.

Ahora, para este análisis se tuvo en cuenta la planeación de clase que realizan los maestros, los cuadernos de los estudiantes y las evaluaciones que el maestro aplica a los niños. Es decir que el investigador debe sistematizar lo que examina en los documentos que están escritos, a través de los cuales es posible captar información valiosa y fiable que en ocasiones no se encuentra a través de otros medios para corroborar lo dicho en la entrevista.

El análisis de los documentos solamente fue aplicado a los cuadernos de los estudiantes y a las evaluaciones que desarrollan los maestros a los niños en el área de lenguaje; mientras que en la planeación de clase que realiza el maestro no se pudo observar, puesto que el docente siempre presentó inconvenientes debido a que la planeación macro, como ellos la mencionan, la tienen en el computador y esto muy rara vez la traen al colegio; al preguntar cómo hacen para determinar las actividades y conceptos que corresponden para la clase, uno de los maestros indicó que la solución es escribir en un cuaderno lo que necesita trabajar en la jornada y el otro dijo que todo lo tiene en la cabeza, ya que uno de los temas que más trabaja es matemáticas.

Al observar el cuaderno del maestro, solo se encuentran conceptos, preguntas como talleres de ejercicios ortográficos, preguntas referentes al tema expuesto, pero por ninguna parte se observa la planeación de clase y menos la de una comprensión de lectura, estos elementos observados no están ligados a un planeador de clase como lo establece el Ministerio de Educación Nacional, quien tiene como referente a Charlotte Danielson²⁰⁹ es el creador del Marco Profesional o Marco para la enseñanza.

²⁰⁹MEN. Ministerio de Educación Nacional. Alianza Educativa. Menciona a CHARLOTTE Danielson. Marco para la enseñanza. Pioneros Todos Aprender. Dic. 04. 2016. Disponible en: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/AE3TAx2_Marco%20para%20la%20Ense%C3%B1anza.pdf

Dentro de ese marco se plantea cuatro dimensiones que son: la planeación y preparación de clase, el ambiente de clase, la enseñanza y las responsabilidades del maestro. Estos elementos los profundiza *Alianza Educativa para el Ministerio de Educación Nacional*²¹⁰ que considera que los aspectos mínimos e innegociables del perfil de un docente es que priorice en tres dominios:

Primero que la planeación sea coherente y de conocimiento de los recursos didácticos, es decir el maestro reconoce la importancia de los recursos para el uso del salón y para ampliar los conocimientos. A la vez en el planeador se debe diseñar procesos de aprendizaje donde se refleja el conocimiento disciplinar del docente y del estudiante; esto comprende unos elementos²¹¹:

Se evidencia de que el profesor tiene un conocimiento disciplinar y didáctico.

Se evidencia de que el profesor conoce a sus estudiantes

Desarrollo de directrices y metas de aprendizaje de acuerdo a los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje

Se evidencia de que el profesor conoce los recursos didácticos de su área.

Se evidencia una Planeación de clase para la enseñanza coherente con los múltiples aspectos de la didáctica y

Se evidencia el diseño de la evaluación coherente con los objetivos²¹².

Segundo ambientes propicios para el aprendizaje que sean de respeto, cultura y de manejo y tercero que la práctica pedagógica que sea de comunicación constante y que se utilicen técnicas de discusión.

Al respecto, existe un interrogante que algunos docentes se hacen ¿Cuáles son las claves esenciales en un plan de clase? de acuerdo a Héctor Fernández²¹³, profesional de la Subdirección de Estándares y Evaluación del Ministerio de

²¹⁰Ibíd., p.p. 1-9.

²¹¹Ibíd., p.p. 1-9.

²¹²Ibíd., p.p. 1-9

²¹³MEN. Ministerio de Educación Nacional. Colombia Aprende. La red del conocimiento. 2007. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-121199.html>

Educación Nacional menciona que: "No existe una fórmula milagrosa, pero si existen algunas pautas que el docente debería seguir antes de iniciar su clase. No planear una clase es un acto irresponsable", aquí encontramos cinco claves o pasos que son esenciales:

1. Exploración. Puesta en contexto, consiste que es primordial antes de dictar lo teórico, primero es evidenciar el tema con la realidad así el conoce la importancia del mismo.

2. Estructuración. Entrega de conocimiento, Una vez ponga en contexto al alumno, el docente deberá preparar el componente teórico de su clase, teniendo en cuenta la bibliografía. Así mismo, deberá escoger un método de exposición dinámico para que no entre en rutina, sobre todo utilizar diversos medios para exponer un tema, por ejemplo, exposiciones en PowerPoint, videos o películas que refuercen la exposición, utilización de audios o entrevistas a un experto en el tema, etc.

3. Transformación. Ejercicios de aplicación, son actividades de aula relacionada con el tema, estos se pueden resolver en forma individual o grupal, lo importante es que midan el conocimiento del niño.

4. valoración Evaluación, la evaluación tiene doble vía, aquí debe estar encaminada al estudiante y al docente, al docente para que se autoevalúe y reconozca que factores estuvieron apropiados y cuales debe mejorar; ahora para evaluar al estudiante se debe tener en cuenta los estándares que el maestro tomó como referente para el área, así el estudiante se vuelve una persona competente más no un memorístico del tema.

5. El compromiso. Su finalidad es que esté al alcance de los estudiantes y que el maestro lo tenga presente para la siguiente preparación de clase.

De igual manera, el docente debe crear un cronograma de tiempos para que su clase se desarrolle y se cumpla en un tiempo determinado.

A continuación se tomó al azar ocho cuadernos de los estudiantes del grado cuarto en el área de lenguaje y se contrarrestó con los siguientes documento: los referentes que la institución tiene en el plan de área asignado para el grado cuarto y los referentes que el Ministerio de Educación Nacional brinda, son: estándares, DBA y evidencias, en la cual se observó que los temas que tiene en los cuadernos no posee un objetivo, pero los temas están acorde con el plan de área, a la vez las actividades no tienen en cuenta la comprensión de lectura, solo están basadas en preguntas relacionadas con el tema; en la observación se encontró una lectura con su respectiva comprensión que fue transcrita tal como tal de un libro.

De igual manera, las evaluaciones se contrarrestó con los referentes mencionados que facilita la institución como el plan de área y los reglamentos que el Ministerio de Educación Nacional establece en los decretos²¹⁴ 1290 del 2009 que expone que la evaluación de aprendizaje de los estudiantes debe ser permanente y con el objetivo de valorar los niveles de desempeños de los estudiantes, de acuerdo con este decreto las Instituciones Educativas presentan el SIE²¹⁵ (Sistema Institucional de Evaluación), la cual a los docentes de la Institución objeto de estudio se les presentó como se debe evaluar y que criterios debe tener en cuenta:

1. Cada docente evaluará aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales.
2. La evaluación será individual y personalizada, considerando la naturaleza de los alumnos, sus ritmos y características particulares.

²¹⁴ MEN. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1290 del 2009 http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

²¹⁵SIE. Sistema institucional de evaluación. Decreto 1290 del 2009. Institución objeto de estudio del municipio de Barrancabermeja.

3. Se hará especial énfasis en la autoevaluación y la coevaluación, integrando al acto docente estrategias evaluativas que fortalezcan el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo.
4. Se aplicarán pruebas objetivas escritas que incluyan la selección simple, la selección múltiple, la pregunta abierta tipo ensayo, el desarrollo de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, la creatividad y la asunción de posiciones críticas frente a la realidad.
5. Se evaluará fortaleciendo la teoría y la práctica a través de informes escritos, orales, argumentos y propuestas pertinentes.
6. Al iniciar cada período, el maestro está en la obligación de dar a conocer a los estudiantes los temas, el valor en puntaje de las evaluaciones, los criterios a evaluar en las tres dimensiones y los indicadores de logros a alcanzar, los cuales deberán ser presentados por escrito en el cuaderno de los estudiantes.

Los criterios anteriores no se evidencian en las evaluaciones que los docentes aplicaron a los estudiantes, lo único que se observó en esta evaluaciones son sopa de letras, conceptos y preguntas sobre el mismo, es decir no adicionan lecturas, es probable que los docentes realicen puntajes muy subjetivos en los niños.

A la vez comparar los cuadernos del estudiante y el cuaderno del maestro que utiliza como planeador se observó que es un referente tradicional de exposición de clase. Tal como está expuesto el docente es el que tiene el dominio y dirección de la clase dejando a un lado los intereses del estudiante y esto comparado con el currículo institucional se hace evasión en la forma sociocultural que es planteada del modelo de Vigotsky que maneja los aprendizajes colectivos y que parten de una pregunta problematizadora, es decir los docentes descuidan los procesos lectores que se

desarrollan como el plan lector y la transversalidad de lecturas de textos en las clases.

Las conclusiones que se derivaron en este análisis documental son preocupantes, ya que los maestros no llevan una planeación adecuada y tampoco organizan estrategias para la comprensión de lecturas en la clase. Solamente se basan en cumplir con lo teórico que exige el currículo. De igual manera las clases son manejadas pero no presentan un objetivo que indique al estudiante ¿Por qué lo va aprender? esto deja la sensación que el estudiante debe aprender de manera memorística más no por competencia.

La evaluación que los maestros desarrollan con los estudiantes no cumplen los criterios que establece el SIE²¹⁶.

Para establecer algunas ayudas externas el Ministerio de Educación Nacional por medio de programas como el PTA plantea modelos de planeaciones y elementos que son pertinentes en el desarrollo de una clase, de igual forma facilita clases que están desarrolladas en lectura con sus respectivas comprensiones, también Colombia Aprende que es dirigido por el Ministerio de Educación Nacional de manera virtual presenta una plataforma de clases por grados que tienen los momentos esenciales que un docente debe tener en cuenta.

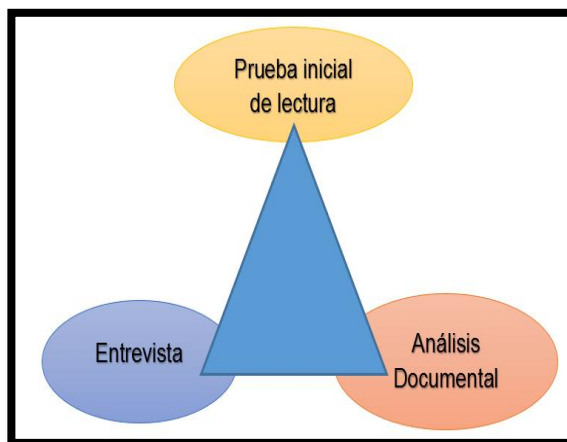
²¹⁶SIE. Sistema institucional de evaluación. Decreto 1290 del 2009. Institución objeto de estudio del municipio de Barrancabermeja.

6.2 ANÁLISIS DE LA FASE DIAGNÓSTICO

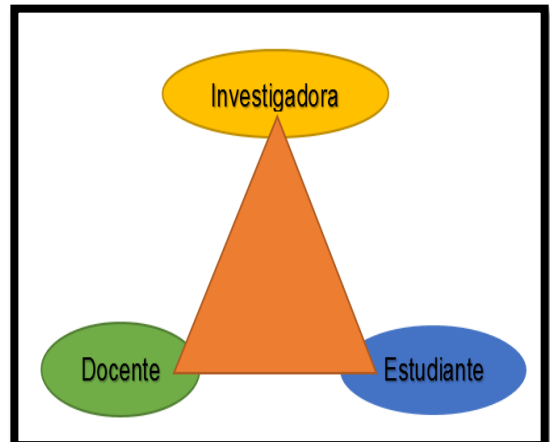
6.2.1 Triangulación

El análisis de los datos recolectados de la fase diagnóstica y las fuentes de recolección permiten estructurar la triangulación que según Mckernan²¹⁷ menciona a Elliott en su libro *investigación-acción y currículum* que la triangulación implica la obtención de relatos acerca de una situación de enseñanza desde tres puntos de vista bastante distintos: los correspondientes al profesor, a los alumnos y a un observador participante. De igual manera la investigadora tomó como referente para la triangulación una estructura con técnicas y actores que son: a los estudiantes (prueba inicial de lectura), a los maestros (entrevista y análisis documental) y la visión que contrasta la investigadora, la cual se representó en las siguientes gráficas.

Gráfica 29. Triangulación de técnicas.



Gráfica 30. Triangulación de actores



Fuente: La autora.

Mckernan señala que la triangulación requiere que el investigador se familiarice con la realidad cotidiana del entorno y los participantes. El investigador debe ver las

²¹⁷MCKERNAN. J. investigación-acción currículum. Morata. Madrid. 1999. p.6.
<http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/11/biblio/11MCKERNAN-James-Cap-6-Metodos-de-investigacion-critico-reflexivos-y-evaluativos.pdf>

causas y los efectos; localizar los ciclos de acción, respuesta y nueva acción, y comprender las relaciones, las creencias y, sobre todo, las prácticas. Mientras se utilizan varias perspectivas (profesor, alumno e investigador) se están llevando a cabo también tres tareas: observar en profundidad, hacer más investigaciones y, por último, explicar a partir de los datos, los actores, las teorías y la metodología de investigación utilizada²¹⁸. La triangulación de actores se verá reflejada al final del análisis de la intervención.

6.2.2 Hallazgos de la fase diagnóstica.

En relación con lo analizado se obtuvo los siguientes puntos que expresan la confiabilidad a responder las preguntas que están ubicadas en el planteamiento del problema, la cual se deduce a:

- La prueba de lectura desde sus componentes y niveles presentó que: en lo semántico hay un 53% de los estudiantes que identificaron con claridad las respuestas que literal e inferencial están expuestas en el texto, mientras que en el componente sintáctico hay un 48% de los estudiantes que reconocen la organización y componentes del texto, así algunos no lograron las respuestas de inferencial e críticas, ya que se desconoce algunos elementos como estructura, funciones, géneros y tipologías textuales, ahora en el componente pragmático hay un 47% de los estudiantes que identificaron la situación comunicativa del texto, la cual algunos no tienen claro al responder preguntas inferenciales e críticas que se relacionan con el propósito, narrador, hablantes e intención de los textos; lo cual indicó que se debe seguir trabajando en el desglosamiento del texto para que el estudiante por medio de preguntas abiertas y cerradas logre obtener respuestas claras y precisas de lo leído.

²¹⁸Ibíd., p.8.

- Los estudiantes presentaron dificultad en precisar algunas respuestas, inferir y argumentar, analizar de manera global el texto, es importante que se realice un estudio en diferenciar los géneros literarios, la función de las marcas textuales y en la estructura textual.
- En la entrevista de los maestros se evidenció un desconocimiento en los conceptos, estrategias y formas de evaluar, ya que la mayoría son actividades aisladas que no presentan un objetivo o propósito.
- Los maestros no planean actividades para la comprensión de textos, solo son transcripciones de textos.
- De igual manera en el análisis documental se evidenció que no existe las planeaciones detalladas para la comprensión de lectura, las evaluaciones no tienen una estructura elemental para la comprensión de párrafos y que los cuadernos solo demuestran contenidos que no tienen transversalidad con algunos textos que pueden ayudar a comprender más lo teórico.
- Así pues, los maestros no tienen claro como evidenciar los cambios que los estudiantes presentan cuando comprenden un texto, ya que no construyen herramientas que permitan favorecer el aprendizaje en ello, es claro que las estrategias que ejecutan para leer y comprender textos están basadas en preguntas, opiniones, dibujos y escritos que no representan a las estrategias que se deben desarrollar en un proceso lector, ejemplo las mencionadas por Isabel Solé, Daniel Cassany o los referentes que el Ministerio de Educación Nacional establecen a cada ciclo de estudio.
- La contrastación que se realizó entre la entrevista y el análisis documental deja observar que los docentes evaden y dicen cosas que no están reflejadas en el actuar real del desarrollo de las clases, de igual manera evaden estrategias que

por el tiempo no ejecutan. Mientras que Charlotte Danielson expone en el marco para la enseñanza “cuáles son las características de un maestro excelente. O sea que sirve para entender cómo planea; cómo enseña; como se comunica; cómo crea ambientes amables y respetuosos; cómo usa la evaluación para el crecimiento de sus estudiantes entre otros aspectos, un maestro excelente”²¹⁹. Si el docente de hoy en día tuviera en cuenta por lo mínimo el ejercicio de autoreflexión para mejorar la propia práctica docente, no existiera las evasiones a cada una de las respuestas dadas y mucho menos escondieran sus planeaciones.

²¹⁹MEN Ministerio de Educación Nacional. Alianza Educativa. Menciona a CHARLOTTE Danielson. Marco para la enseñanza. Pioneros Todos Aprender. Dic.04.2016. Disponible en: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/AE3TAx2_Marco%20para%20la%20Ense%C3%B1anza.pdf

7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

7.1 DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Teniendo en cuenta los resultados de las pruebas Saber del grado quinto de la institución oficial del municipio de Barrancabermeja ejecutadas por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2015 y la prueba diagnóstica de lectura aplicada a los estudiantes de grado cuarto, se observa que los estudiantes de la institución de objeto de estudio del municipio de Barrancabermeja, presentan dificultades en la comprensión e interpretación de textos y en los niveles de lectura: literal, inferencial y crítica.

Al comparar estas evidencias se tomó como referentes teóricos a Ángel Díaz Barriga y al Ministerio de Educación Nacional que con el Programa Todos a Aprender presentan alternativas para implementar y entrelazar elementos que son de relevancia en una secuencia didáctica, a la vez este programa sugiere los conceptos que tiene Charlotte Danielson²²⁰ quien creó el Marco Profesional o Marco para la enseñanza, persona que centraliza la clase en momentos claves. Es así que, con la ayuda teórica de estos autores se diseña una secuencia didáctica que permitió entrelazar actividades que mejoren las necesidades encontradas en el análisis del problema, en el análisis diagnóstico, que coinciden con las mismas debilidades.

Por lo tanto, estos autores permitieron a la investigadora crear un esquema que está estructurado con los siguientes elementos: área, nombre de la secuencia, grado, sede, objetivo general de la propuesta, objetivo específico que está en camino de determinar cuáles son las características que debe tener una secuencia didáctica, estándar, DBA del grado cuarto, las evidencias que son referentes que el Ministerio

²²⁰MEN. Ministerio de Educación Nacional. Alianza Educativa. Menciona a CHARLOTTE Danielson. Marco para la enseñanza. Pioneros Todos Aprender. Dic. 04. 2016
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/AE3TAx2_Marco%20para%20la%20Ense%C3%B1anza.pdf

de Educación Nacional obsequia por medio de la Matriz de lenguaje para que los docentes los tengan en cuenta en el momento de ejecutar las clases, el nombre del investigador o docente, los tiempos de inicio y finalización de la secuencia, una pregunta problema que deberá ser desarrollada y resuelta al final del proceso.

A la vez la estructura comprende diez sesiones que apuntan a un objetivo general y las evidencias que los estudiantes desarrollaron durante los momentos de exploración, estructuración y transformación, cada sesión se registró con la webgrafía y bibliografía para dar el sustento de la misma y los recursos necesarios para la ejecución de la secuencia didáctica.

Por lo tanto, esta secuencia didáctica tuvo como fin determinar cuáles son las características que se debe tener en cuenta en un texto narrativo como el cuento para desarrollar la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto, la cual se organizó en contextualización, estrategias para la comprensión de lectura y evaluación de las mismas.

La contextualización comprende las sesiones: 1, 2, 3 aquí se ejecutaron los conocimientos previos sobre los géneros literarios, el género narrativo y el cuento, por medio de lecturas de textos, mapas conceptuales y otros esquemas para que el estudiante identifique su estructura, elementos y características.

Las estrategias para la comprensión de lectura comprende la sesiones: 4, 5, 6, 7, 8, 9 comprende las estrategias de lectura que está enfocada en la intertextualidad que es la relación que existe de un texto con otros textos, debido a que se caracteriza los personajes, eventos, lugares, tiempo y conflictos en cada uno de los textos leídos y comprendidos, teniendo en cuenta las dificultades que los estudiantes presentaron en la prueba diagnóstica, a la vez se utilizando las estrategias dadas por Isabel Solé, Daniel Cassany y el Ministerio de Educación Nacional. De igual manera estas estrategias serán evaluadas en cada una de las sesiones; al finalizar

el tercer momento la sesión 10 comprende: la evaluación que está enfocada en la película *En el bosque*, aquí los estudiantes escribieron un texto como evidencia que la cual responda a la pregunta problema, donde sus personajes se caractericen a los estudiados en los textos leídos en estas sesiones.

A la vez cada sesión está representada por los componentes y los niveles de lectura, que se evidenció en el nivel de intertextualidad, las comprensiones de lectura y en las preguntas orales y escritas que los niños desarrollaron durante las clases.

A continuación, se expone como está organizada la secuencia en cada una de las sesiones con los objetivos, evidencias, algunas actividades que ilustra la ejecución durante el proceso y los tiempos.

Tabla 21. Descripción de la secuencia didáctica.

ÁREA	NOMBRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	GRADO	SEDE
Lenguaje	¿QUÉ LE CUENTO? UN CUENTO	Cuarto	A
OBJETIVO GENERAL		OBJETIVO ESPECÍFICO	
Determinar de qué manera una estrategia didáctica realizada a partir del cuento desarrolla la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto de una Institución oficial del municipio de Barrancabermeja.		Definir las características que debe tener un cuento para desarrollar la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto. Establecer las características que debe tener una secuencia didáctica que haga uso del cuento para el desarrollo de la lectura crítica.	
ESTÁNDAR		DBA (DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE)	
Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos. Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, pariendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.		Organiza la información que encuentra en los textos que lee, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual Evidencias de aprendizaje Identifica la estructura de los textos que lee de acuerdo con su intención comunicativa. Infiere las temáticas que desarrollan un texto a partir de la información que contiene y el contexto de circulación en que se ubica. Comprende la intención comunicativa de diferentes tipos de texto.	
DOCENTE		FECHA DE INICIO	FECHA DE FINALIZACIÓN
Claudia Patricia Moncada Buitrago			

PREGUNTA PROBLEMA
¿Cómo utilizar el cuento para resolver un conflicto en la realidad educativa?

SESIONES	OBJETIVOS	EVIDENCIAS	MOMENTOS	TIEMPO
	Caracteriza los diversos tipos de género	• Deduce las semejanzas y diferencias de los géneros literarios a	Exploración: • Presentación y lectura de los tres textos del género literario. (todos están relacionados con Caperucita Roja)	

Contextualización	SESIÓN 1	literario, teniendo en cuenta su estructura.	través de los textos que lee. <ul style="list-style-type: none"> Realiza mapas conceptuales donde organiza lo aprendido. Lee los diferentes textos colocando su propia entonación. Reconoce la estructura textual de cada texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes clasifican los textos presentados. Se observa el siguiente video: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_5/L/L_G05_U04_L02/video/VS_L_G05_U04_L02_01_01_01.mp4 Se realiza un cuadro comparativo con las lecturas. <p>Estructuración:</p> <ul style="list-style-type: none"> La maestra y los estudiantes crean un mapa conceptual para determinar conceptos, estructura y elementos de cada uno de los géneros literarios. Interpretación de los textos. (Diferencias y similitudes). <p>Transferencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de una guía de actividades. El estudiante utiliza el texto literario de su preferencia (cuento, poema, guión de teatro u otro) y lo presenta ante los compañeros de clase de forma escrita cumpliendo unos aspectos. <p>Rejilla de valoración.</p>	2 horas
	SESIÓN 2	Caracteriza los diversos tipos de género literario en especial el género narrativo y sus clases, teniendo en cuenta su estructura, características y elementos.	<ul style="list-style-type: none"> Identifica cada uno de los textos narrativos. Elabora argumentos Lee y comprende los textos narrativos. Identifica la intensidad del texto. Realiza mapas conceptuales donde organiza lo aprendido 	<p>Exploración:</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrega a los estudiantes diferentes tipos de textos del género narrativo. (la fábula y el mito están relacionados con el lobo) Preguntas saberes previos. Se les recuerda la estructura y elementos del género narrativo. <p>Estructuración</p> <ul style="list-style-type: none"> Lectura y lista de chequeo para identificar los elementos. Creación de mapas conceptuales para conceptos, estructura y elementos Observamos el siguiente video: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_4/L/L_G04_U04_L03/L_G04_U04_L03_01_01.html 	3 horas

				<p>preguntas sobre el video para focalizarnos en el tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuadro comparativo sobre los tipos de textos narrativos. <p>Transferencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de lectura sobre los textos narrativos leídos en clase. <p>Rejilla de valoración.</p>	
	<p>SESIÓN 3</p>	<p>Reconoce que el cuento es un texto narrativo y que está compuesto por elementos, características y una estructura que lo diferencia de otros textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante elabora esquemas mentales teniendo en cuenta las características y elementos. • Realiza cuadro comparativo en las diferentes clases de cuentos. • Organiza la información y da opiniones sobre los sucesos. 	<p>Exploración:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar que textos narrativos se estudiaron en la clase anterior. • Preguntas sobre Caperucita Roja cuento leído anteriormente. • Preguntas saberes previos. <p>Estructuración</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realiza una lluvia de ideas sobre ¿Qué es el cuento? • Observamos el siguiente video Caperucita Roja contado por los Hermanos Grimm https://www.youtube.com/watch?v=4WqtJC6zpuc • Se realiza un rompecabezas para el concepto, secuencia de eventos para la estructura y elementos. • Observación de diferentes imágenes para identificar a qué tipo de cuento pertenece. • Se escucha de nuevo el cuento para completar el cuadro de elementos. <p>Transferencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de lectura del cuento escuchado. <p>Rejilla de valoración.</p>	2 horas
	<p>SESIÓN 4</p>	<p>Recupera información explícita e implícita del contenido del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ubica las ideas puntuales del texto. • Caracteriza los personajes, eventos, acciones y lugares. • Infiere sobre el contenido del texto. <p>Identifica la estructura del texto.</p>	<p>Exploración:</p> <p>Preguntas sobre lo visto anteriormente.</p> <p>Lectura del cuento de Caperucita roja por los hermanos Grimm.</p> <p>Preguntas escritas sobre saberes previos del texto.</p> <p>Estructuración:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudio de la biografía de los autores. • Preguntas orales sobre la biografía. • Iniciamos con la lectura en voz alta de manera colaborativa, para 	2 horas

Estrategias para la comprensión de lectura. Intertextualidad				desarrollar el análisis al texto. Preguntas escritas. • Pregunta de intertextualidad. Transferencia • Comprensión de lectura. Preguntas abiertas y cerradas. Rejilla de valoración.	
	SESIÓN 5	Recupera información implícita de organización, tejido y componentes de los textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Infiere las acciones de los personajes y los compara. • Identifica algunas marcas textuales de cohesión local. • Selecciona información específica en diferentes cuentos leídos. 	Exploración <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de intertextualidad entre el cuento anterior y el lobo enamorado. • Presentación de imágenes para identificar algunos rasgos comunes y no comunes. Preguntas saberes previos. Estructuración <ul style="list-style-type: none"> • Biografía del autor. • Lectura de Caperucita roja y otras historias perversas. Versión El lobo enamorado. • Iniciaremos a explorar el antes, durante y después de la lectura. • Comparación entre los autores. Transferencia <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de lectura Rejilla de valoración.	2 horas
	SESIÓN 6	Reconoce información explícita de la situación de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica quién habla en el texto. • Identifica la intensidad y propósito del autor. 	Exploración <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas ¿qué relación tiene el cuento leído con las razones del lobo? • Organización de la historia por medio de gráficas. Estructuración <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de saberes previos sobre el autor, intenciones y propósitos. • Lectura colaborativa y análisis de Caperucita roja y otras historias perversas .Las razones del lobo. Transferencia <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de lectura (se tiene en cuenta algunas técnicas de Daniel Cassany). Rejilla de valoración.	2 horas
	SESIÓN 7	Evalúa estrategias explícitas e implícitas de	<ul style="list-style-type: none"> • Define los propósitos que encuentra en la estructura del texto y los compara. 	Exploración: <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de imágenes sobre los cuentos leídos para identificar los 	

		<p>organización, tejido y componentes de los textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza los datos que se destacan en el texto. • Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que le brinda el texto. 	<p>personajes, acciones, lugares y tiempo en cada uno de los cuento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar los datos relevantes que se encuentran en cada texto leído. <p>Estructuración:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biografía del autor. • Entrega de las gráficas de lectura en desorden para que armen la historia. • Preguntas saberes previos escritos. • Análisis de las imágenes para establecer el orden. • Presentación en diapositiva de la lectura El bosque Anthony Browne. • Preguntas orales en el momento de la lectura. <p>Transferencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de lectura Rejilla de valoración. 	2 horas
	SESIÓN 8	<p>Reconoce información explícita e implícita de la situación comunicativa del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las intenciones del autor en cada situación comunicativa. • Ubica en el texto controversias, datos similares, vocabulario comparado con los demás textos leídos. 	<p>Exploración</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teniendo en cuenta las diferentes versiones sobre Caperucita roja se realiza un cuadro comparativo. • Análisis de preguntas escritas. <p>Estructuración</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biografía del autor y sus intenciones. • Exposición de imágenes en el salón, los estudiantes escriben predicciones del texto. • socialización • Lectura Caperucita Roja como se la contaron a Jorge • Preguntas sobre el texto y el autor. <p>Transferencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de lectura • Rejilla de valoración. 	2 horas
	SESIÓN 9	<p>Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la intención y propósito del autor. • Identifica los acuerdos y desacuerdos del texto. • Realiza comentarios en los cuales asume una posición frente a lo que lee, partiendo de los elementos centrales del texto. 	<p>Exploración</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realiza una mesa redonda para iniciar la discusión de las clases anteriores, donde recordaremos los textos leídos • .preguntas de pre saberes. <p>Estructuración</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de la película "En el bosque" <p>http://www.misterpeliculas.com/ver-en-el-bosque-into-the-woods-video_df435b159.html</p>	2 horas

				Preguntas comparativas entre los sucesos <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de lectura (intertextualidad). Transferencia Borrador del inicio y desarrollo del escrito teniendo en cuenta los elementos y estructura del cuento.	
Evalúa la comprensión de lectura.	SESIÓN 10	Elabora un texto escrito utilizando narraciones con sentido completo respondiendo al proceso de planeación previo y a la situación comunicativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Compara diferentes textos literarios, a partir de sus características, tipologías, siluetas textuales o los temas trabajados. • Encuentra las diferencias y similitudes de los cuentos, para escribir uno propio. 	Exploración <ul style="list-style-type: none"> • Repaso sobre el texto narrativo en especial el cuento • Expresamos nuestras ideas antes de iniciar a escribir. Estructuración <ul style="list-style-type: none"> • Preparación para la escritura de un cuento que responda a la pregunta problema. • Lectura del escrito borrador. • Preguntas para centralizar el escrito. Transferencia Presentación del cuento a los compañeros.	2 horas
RECURSOS		Video beam, computador, carteleras, lápiz, marcadores, hoja guía, libros, cuadernos de apuntes, cámara de video, tablero digital y fotocopias.			
WEBGRAFÍA BIBLIOGRAFÍA		MEN. Ministerio de Educación Nacional. Matriz de referencia de lenguaje. creado: 26-04-2016 http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/88958 Comparación de texto narrativo, lírico y dramático http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_5/L/L_G05_U04_L02/video/VS_L_G05_U04_L02_01_01_01.mp4 . MEN http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html Capsulaseducativas.http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_3/L/SM/SM_L_G03_U04_L03.pdf Competencias educativas 3, 4 y 5 Grupo editorial EDUCAR. Ministerio de Educación Nacional. 2012. Capsulas educativas: Géneronarrativo. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_3/L/L_G03_U04_L03/L_G03_U04_L03_03_01.html http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_4/L/L_G04_U04_L03/L_G04_U04_L03_01_01.html VEO VEO 4 Editorial libros y libros 2012. Video de Caperucita Roja. https://www.youtube.com/watch?v=4WqtJC6zpuc http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_5/L/L_G05_U04_L02/L_G05_U04_L02_03_01.html# Cápsulas Educativas. El cuento.			

7.2 ANÁLISIS DE LAS SESIONES/ INTERVENCIONES


Al terminar la etapa del diagnóstico, se diseñó una secuencia didáctica que comprendió diez sesiones con una intensidad de dos a tres horas cada una, de igual forma estas sesiones están divididas en tres grandes momentos: contextualización, estrategias de lectura y evaluación; cada sesión con su debida rejilla de valoración.

Los contenidos de las sesiones están vinculadas al proceso lector donde se toman las estrategias que Daniel Cassany e Isabel Solé. De igual forma, estas sesiones fueron flexibles al docente, ya que permitió realizar diferentes cambios en los momentos de aplicación, todo esto en búsqueda de mejorar proceso de aprendizajes y de enseñanza.

A continuación, se realizó un análisis minucioso a cada una de las sesiones con sus debidas evidencias que permitió dar soporte al seguimiento; por otra parte, el análisis fue aplicado a 34 estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa objeto de estudio del municipio de Barrancabermeja, para esto se tuvo en cuenta la matriz de lenguaje, las categorías, las subcategorías que fueron establecidas y los descriptores tomados de los diarios de campo (ANEXO E), para así ejecutar la reflexión o análisis a cada uno ellos.

De igual manera, también se elaboró un análisis general de todas las sesiones teniendo en cuenta los componentes de lectura que están ligados a los niveles, esto permitió tener claridad en la evaluación del proceso.

Códigos que se utilizaron:

 Estudiantes que faltaron **DG:** Docente de Grupo. **E:** estudiante
G: grupo

Nota: Los estudiantes E9 y E18 presentan dificultades de baja visión.

CONTEXTUALIZACIÓN

Análisis sesión 1

Tabla 22. Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 1.

CATEGORÍA: Caracterizar los diversos tipos de género literario, teniendo en cuenta su estructura y elementos que los componen.							
SUBCATEGORÍAS	Reconoce la estructura de cada género literario.	Identifica la intención comunicativa de los textos literarios.	Deduce las semejanzas y diferencias de los géneros literario.	Reconoce los elementos de los géneros literarios.	Compara los escritos de cada uno de los géneros literarios.	Comprende los diferentes textos colocando su entonación propia.	Utiliza adecuadamente los organizadores gráficos.
ESTUDIANTES							
1	✓						✓
2				✓	✓		✓
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4				✓		✓	
5							
6				✓		✓	
7							✓
8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9			✓	✓			
10		✓	✓		✓	✓	✓
11	✓	✓	✓	✓		✓	✓
12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
13				✓			✓
14			✓				✓
15	✓			✓	✓	✓	✓
16	✓	✓	✓		✓	✓	✓
17				✓	✓		
18			✓	✓			
19	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
20		✓		✓			
21				✓		✓	
22		✓		✓	✓	✓	✓
23							
24		✓	✓	✓	✓	✓	✓
25					✓	✓	
26							✓
27	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
28	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

29							
30	✓	✓		✓		✓	✓
31		✓		✓		✓	
32	✓			✓		✓	
33	✓				✓		✓
34							

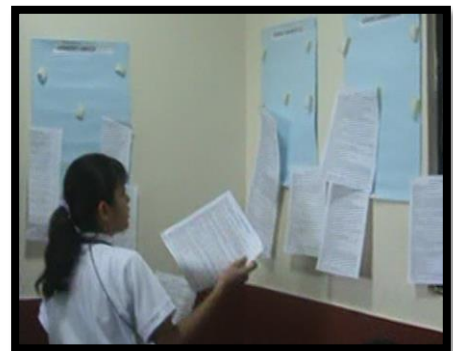
Fuente: El Autor.

EVIDENCIAS DE LA SESIÓN 1

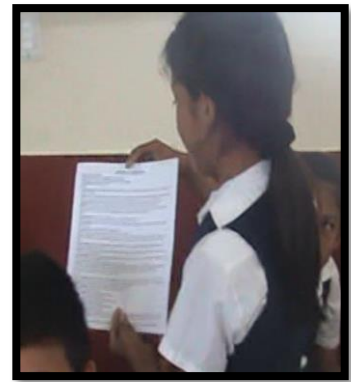
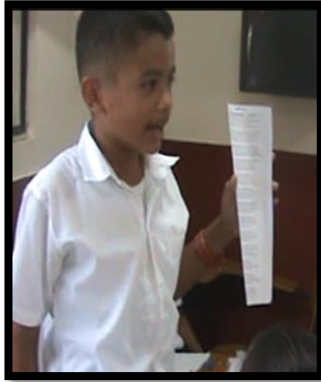
Antes de iniciar con la conceptualización se procedió hacer la lectura de los textos pertenecientes a cada uno de los géneros literarios, se ejecutó en voz alta, para que los estudiantes se concentrarán en el seguimiento de la misma y así poder rotar cada párrafo por diferente estudiante. Trabajo en grupo.



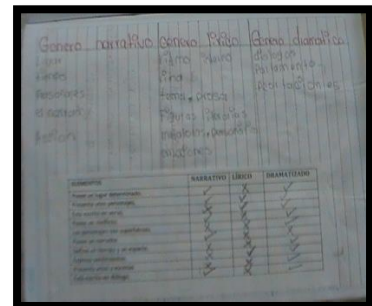
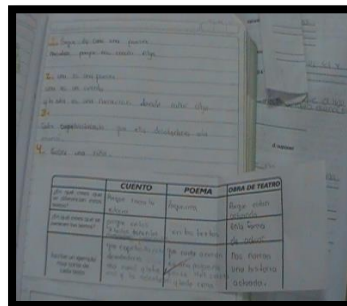
Los estudiantes clasificaron los textos según el género literario en las carteleras expuestas.



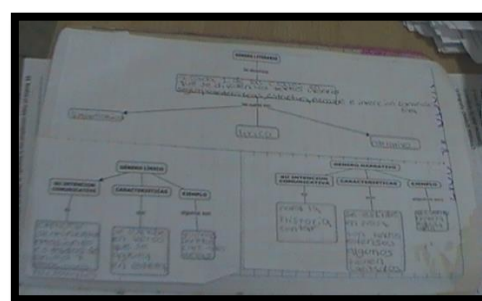
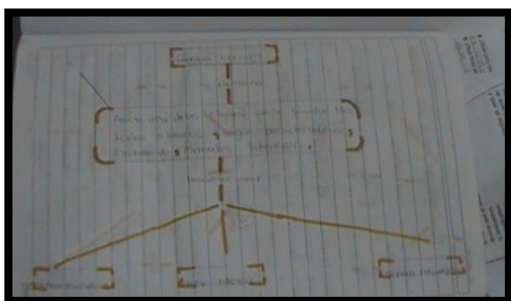
Durante el proceso los estudiantes expusieron a sus compañeros a qué género pertenece cada texto y lo conceptualizaron.



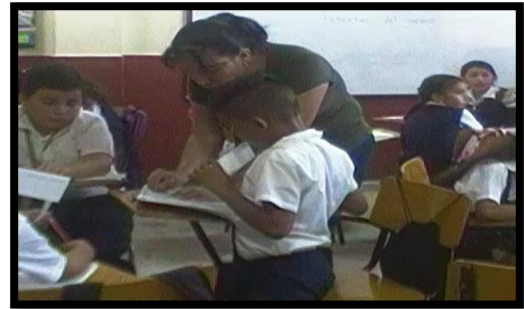
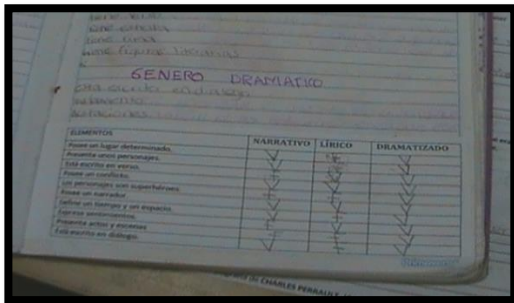
Cuadro comparativo de los diferentes textos de los géneros literario, donde se establecieron el concepto, la intención, características y ejemplos.



Los estudiantes organizaron sus ideas, con ayuda de los organizadores gráficos, así establecieron los conceptos en cada uno de los géneros literarios.



Para finalizar se desarrolló una lista de chequeo para valorar los elementos y características de los géneros literarios.



Nota: E7, E26, E29 *no responde a las preguntas indicadas por la docente.* Es debido a que no demuestran interés por participar, prefieren estar en silencio.

Tabla 23. Categoría y subcategorías de análisis de la secuencia didáctica de la sesión uno.

CATEGORÍA: Caracterizar los diversos tipos de género literario, teniendo en cuenta su estructura y elementos que los componen.		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Reconoce la estructura de cada género literario.	La DG les entregó las estructuras sin indicar a que género pertenecen, ellos clasificaban y mencionaban. La DG ¿Cuál es la estructura del género narrativo? E27 <i>inicio, nudo y desenlace.</i> ¿Cuál es la estructura del género lírico? E16 <i>título, verso y estrofa.</i> ¿Cuál es la estructura del género dramático? E27 <i>presentación, desarrollo y desenlace.</i>	Se evidenció que los estudiantes identificaron la estructura de los textos, ya que comparaban los escritos con las imágenes entregadas, pero mencionan que la poesía está escrita en párrafos más no en estrofas. Los estudiantes presentaron una dificultad en el componente sintáctico, ya que las marcas textuales de coherencia y estructura, no son claras en los diferentes textos.

<p>Identifica la intención comunicativa de los textos literarios.</p>	<p>¿Qué intención tiene el género narrativo? E8 <i>es un cuento que nos habla</i>, E33 <i>dice que narrar una historia</i>. E16 <i>relatar, contar</i></p> <p>¿Qué intención tiene el género lírico? E8 y E30 <i>expresa sentimientos</i>. ¿Qué intención tiene el género dramático? E8 <i>que interpreta personajes</i>, E24 <i>actuar o representar como las obras de teatro</i>.</p>	<p>Exponer la intención del texto fue al inicio con dificultad, ya que desconocían que los textos brindan un discurso que tiene como fin informar, describir, persuadir, explicar o narrar, de igual forma la dificultad persistió en algunos; mientras que en algunos estudiantes tienen ciertos acercamientos al informar la intención o el propósito del texto.</p>
<p>Deduce las semejanzas y diferencias de los géneros literarios.</p>	<p>¿Qué diferencias existen? E24 <i>que el género lírico es una poesía, es diferente a las otras dos historias, la obra teatral de Caperucita roja, porque está representando la historia que habla de la primera, y esta pertenece al género narrativo porque está escrito como un cuento</i>. E27 <i>que el género lírico es una poesía porque rima</i> E3 <i>porque se escribe diferente y se lee diferente</i>. ¿En qué crees que se parecen los textos? E3 <i>dice se parecen en los mismo personajes</i>, E30 <i>porque tienen el mismo título</i>, E2 <i>la manera como hablan y que todos hablan de lo mismo</i>.</p>	<p>Algunos estudiantes dedujeron las diferencias con solo observar y leer los textos, pero se les dificultó centrar que similitudes presentan, ya que señalaron algunos elementos del género.</p> <p>A la vez mencionan que el género dramático es casi parecido al narrativo, pero que su diferencia está en que una hay personajes de verdad y que los otros están en la imaginación.</p>

<p>Reconoce los elementos de los géneros literarios.</p>	<p>¿Qué elementos tiene el género narrativo? E27 <i>hay unos personajes, E5 personajes secundarios, E11 un lugar, E10 tiempo, lugar personajes, acción y el narrador</i> ¿Cuáles son los elementos del género lírico? E30 <i>verso, la rima y estrofa.</i></p> <p>¿Qué elementos tiene el género dramático? E16 <i>que está escrito en diálogo, parlamento y acotación, esto lo observan en los apuntes que fueron tomados en clase.</i></p>	<p>Reconocieron los personajes, los describieron y dan cuenta quienes son cada uno de ellos en los textos, a la vez dan a conocer que en el texto dramático existe otro personaje que no se presenta en la historia verdadera.</p> <p>También identificaron que en el género lírico no existe un personaje como lo presenta los demás géneros, es decir diferenciaron los elementos que están presentes en cada uno de ellos, a la vez aclara que el narrativo como en el dramático existen los diálogos y un narrador.</p> <p>Presentan momentos de confusión cuando van a indicar el tiempo de la historia.</p>
--	--	---

<p>Compara los escritos de cada uno de los géneros literarios.</p>	<p>¿A qué género pertenece y por qué? E12 muestra la lectura de un poema <i>que pertenece al lírico porque es una poesía</i>. E10 muestra la lectura <i>que pertenece al género narrativo porque nos cuenta una historia</i>. E25 muestra la lectura <i>que la obra teatral pertenece al género dramático</i>. E24 <i>porque los personajes representan la historia</i>. ¿El género narrativo está escrito de qué manera? E28 <i>que está escrito en prosa y E8 dice que el género lírico está escrito en versos</i>.</p>	<p>Se evidenció que al comparar los textos por su estructura y forma están distribuidos en párrafos o estrofas, pero algunos estudiantes se les dificultó la forma como están escritos, ya que el concepto de prosa, verso no es muy claro.</p> <p>En este punto es necesario ejemplificar más los textos con la terminología adecuada para que el estudiante se conceptualice y aprenda a diferenciar entre un texto escrito en prosa y en verso.</p>
<p>Comprende los diferentes textos colocando su entonación propia.</p>	<p>¿Los tres textos literarios cuentan una historia? E3 <i>que es la historia de una niña que no quiso hacer caso a la mamá</i>. ¿El tema de los tres textos es? E8 <i>los tres textos hablan de Caperucita roja por desobedecer</i>.</p>	<p>Algunos estudiantes tuvieron en cuenta la entonación en el momento de leer; mientras que otros pasaron por encima de los signos de puntuación y así no logran la entonación adecuada. La gran mayoría de los estudiantes comprendieron los textos, debido a que es una historia muy conocida por ellos, buscaron las palabras desconocidas y explicaron las funciones de los personajes.</p>
	<p>La DG entrega los esquemas de los mapas conceptuales con algunos referentes para que los</p>	<p>En esta sesión la docente facilitó a los estudiantes la estructura del organizador</p>

<p>Utiliza adecuadamente los organizadores gráficos.</p>	<p>estudiantes en grupo completan los conceptos, clases, intención, características y ejemplos. Algunos con ideas formaron un concepto de género literario, la cual mencionan que son todos los textos que están escritos por varios autores, otros dicen que todos los textos literarios son diferentes porque algunos se escriben diferente y se leen diferente.</p>	<p>gráfico, de igual forma las teorías, para que los estudiantes desarrollen por cuenta propia los conceptos y enlacen las temáticas a ejecutar, esto se efectuó para dar a conocer que existen otras formas de organizar las teorías y que se presentan en una forma clara, más adelante el estudiante solo diseñara sus propios organizadores.</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración propio.

CONTEXTUALIZACIÓN

Análisis sesión 2

Tabla 24. Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 2.

CATEGORÍA: Caracterizar los diversos tipos de género literario en especial el género narrativo y sus clases, teniendo en cuenta su estructura, características y elementos.							
SUBCATEGORÍAS	Reconoce la estructura del género narrativo.	Deduce las semejanzas y diferencias del género narrativo.	Reconoce los elementos del género narrativo..	Comprende los diferentes textos colocando su entonación propia.	Compara los escritos de cada uno de los textos.	Utiliza adecuadamente los organizadores gráficos.	Ubica las ideas puntuales del texto.
ESTUDIANTES							
1	✓			✓		✓	
2					✓		✓
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4			✓		✓		✓
5	✓	✓	✓		✓	✓	
6	✓		✓				✓
7	✓		✓				✓
8	✓	✓	✓			✓	✓
9		✓	✓	✓			

10	✓	✓	✓		✓	✓	
11	✓		✓			✓	
12	✓		✓	✓		✓	✓
13			✓			✓	✓
14						✓	✓
15	✓		✓				
16	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
17			✓				✓
18	✓		✓				✓
19	✓	✓		✓			✓
20	✓		✓				
21			✓				✓
22	✓		✓			✓	✓
23			✓				
24	✓	✓	✓	✓	✓		✓
25						✓	
26							✓
27	✓		✓	✓		✓	✓
28	✓	✓	✓		✓	✓	✓
29							
30	✓		✓		✓	✓	✓
31	✓		✓		✓	✓	
32			✓			✓	✓
33		✓			✓		✓
34	✓		✓	✓		✓	✓

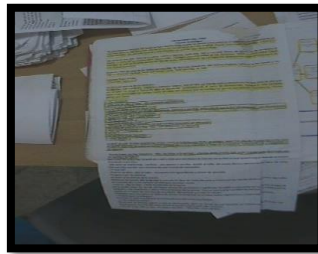
Fuente: La autora

EVIDENCIAS DE LA SESIÓN 2

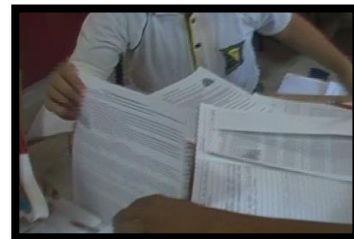
Antes de iniciar la conceptualización se desarrolló un repaso de lo visto en la sesión anterior. En grupos se desarrolló la lectura dirigida, la cual leen en voz alta, escuchan a sus compañeros en el proceso lector, a la vez ejecutaron diferentes actividades que complementan las lecturas, interactuando y comprendiendo los textos.



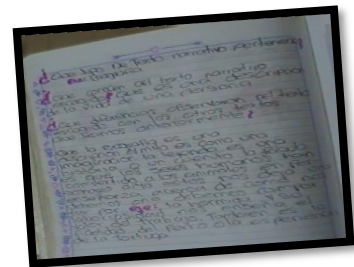
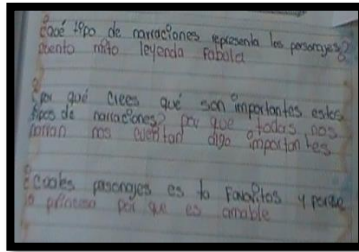
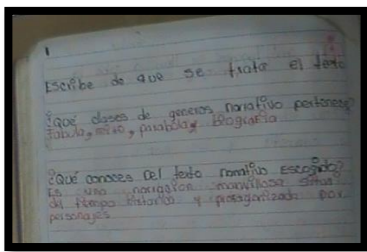
Durante el proceso los estudiantes con diferentes colores seleccionaron en la lectura la estructura del texto teniendo en cuenta los conceptos definidos.



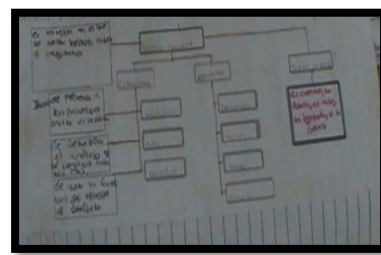
Al azar se seleccionaron un texto narrativo, los estudiantes organizaron el concepto, diferencias y similitudes con los demás textos.



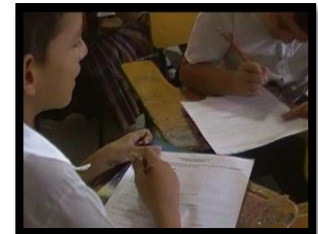
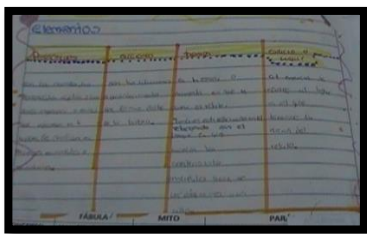
Se observó un video que relaciona varios tipos de textos narrativos con sus debidas ejemplificaciones; por lo tanto, en sus cuadernos elaboraron las respuestas relacionadas con las preguntas de saberes previos y lo que detallaron de los textos leídos.



La selección de los conceptos, características, estructura y elementos en un organizador , permitió que los estudiantes interactúen entre el conocimiento previo, las teorías y las ejemplificaciones.



Para finalizar los estudiantes evaluaron los textos por medio de las listas de chequeo para identificar los elementos que cada lectura posee, de igual forma ejecutaron la comprensión de lectura que tiene diferentes tipos de preguntas y estrategias a desarrollar.



Nota: Durante la sesión, E26 mantiene su silencio, no se interesa por participar, a pesar que la docente le da la oportunidad, su decir es que no sabe que decir. Es una niña muy tímida.

Tabla 25. Categoría y subcategorías de análisis de la secuencia didáctica de la sesión dos.

CATEGORÍA Caracteriza los diversos tipos de género literario en especial el género narrativo y sus clases.		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Reconoce la estructura del género narrativo.	<p>La DG ¿La estructura del texto narrativo está compuesta por? E27 <i>un inicio, nudo y un desenlace</i> ¿La biografía tiene un inicio, nudo o un desenlace? E31 <i>sí</i> ¿Cuál es el inicio de la biografía? E8 <i>el tiempo</i> E27 <i>que el lugar de su nacimiento.</i> ¿Cuál sería el nudo? E3 <i>cuando se desarrolla un conflicto.</i> E30 <i>En la biografía el nudo es cuando nos cuenta su vida</i> ¿el final? E3 <i>cuando todo se acaba.</i> La DG ¿Será que el género narrativo la estructura es igual para todos los tipos de texto? Todos quedan con la duda hasta que E5 <i>se atreve a decir que no</i> la DG ¿por qué no? Y no dan ninguna respuesta, <i>porque no, es la misma o será diferentes.</i></p>	<p>Algunos estudiantes reconocieron la estructura de los textos narrativos, donde explicaron que la fábula termina con una moraleja. De igual manera, queda la duda en el momento de identificarla en el texto, es decir colorearon el inicio pero no saben en donde parar el coloreado. También identificar la estructura en otros textos narrativos es de falencias para los estudiantes. Algunos la mencionaron, pero identificarlo en el texto se le dificulta.</p>
	<p>¿Qué características diferentes tiene cada uno? Por ejemplo el lobo disfrazado ¿Qué tipo de texto narrativo pertenece? algunos dicen que al dramático. E30 <i>que es una</i></p>	<p>Se presentó la dificultad de relacionar las lecturas con el tipo de texto, es decir algunos no tienen presente el concepto y las características, existe una confusión entre el cuento</p>

<p>Deduce las semejanzas y diferencias del género narrativo.</p>	<p><i>fábula</i>. Ahora el lobo y la luna a ¿Qué tipo de texto pertenece? E24 <i>una fábula</i>; mientras que E30 <i>que es una biografía</i>, la DG hace el interrogante ¿es una biografía? Ellos dicen <i>que no</i>, E31 <i>es un mito</i>, E16 <i>la otra lectura es una parábola que están en los textos como las biblias y que están escritas en forma narrativa</i>.</p>	<p>y la fábula, entre el mito y la leyenda.</p> <p>En algunos casos semejan que todos los textos dejan moralejas.</p> <p>De igual forma atribuyeron las mismas características a todos los textos, reconocieron que algunos textos del género narrativo en su forma de escribir son corto y otros largos, aquí ellos hablan de extensión de los textos.</p>
<p>Reconoce los elementos del género narrativo.</p>	<p>La DG observen los textos ¿Qué elementos tienen la fábula? E1 <i>personajes</i>, luego E27 <i>tiempo</i>, y otros en voz alta dicen que hay un lugar y que nos dejan una enseñanza. E3 <i>la biografía está escrito en prosa y describe a una persona</i>.</p>	<p>Los estudiantes tuvieron presente que el género narrativo posee unos elementos y los identificaron, pero la dificultad está en las lecturas que menciona más de dos lugares, esclarecer en qué lugar específico es difícil para algunos, a la vez determinar el tiempo que suceden los hechos es de discusión.</p>
	<p>La DG ¿Qué le sucedió al lobo disfrazo? E10 <i>que él se disfrazó de pastor y que por eso lo golpearon</i>, la DG ¿por qué se disfrazó de pastor? E3</p>	<p>Algunos estudiantes leen con entonación, mientras que otros no lo hacen, olvidaron la función de los signos de puntuación y se convierte en una lectura mecánica.</p>

<p>Comprende los diferentes textos colocando su entonación propia.</p>	<p><i>porque él pensaba que iba a comerse las ovejas.</i></p> <p>Siguiendo con el proceso de lectura E30 inicia a leer “el lobo y la luna” lee de forma agotadora como si se quedará sin respiración donde no entona signos de puntuación, sigue la lectura E17 lee muy lento cometiendo varios errores y sus compañeros lo corrigen y poco entendible.</p>	<p>Además, en el momento de la lectura se realizaron preguntas literales o comparativas y los estudiantes dan respuestas que no tienen relación con lo preguntado; mientras que hay otros que desean responder todo lo que se pregunta.</p>
<p>Compara los escritos de cada uno de los textos.</p>	<p>La DG ¿Qué tema les correspondió? El G3 <i>la anécdota</i>, E16 <i>es el resumen de una historia</i>, E10 <i>que la anécdota es lo que le pasa a una persona</i>, la DG ¿Esa anécdota puede ser de forma? E30 <i>chistosa, agradable o mala ah también vergonzosa</i>; el G4 <i>que a ellos les corresponde la leyenda es algo que paso en la vida real hace muchos años.</i></p>	<p>La mayoría identificaron que los textos están escritos de forma narrativa, ya que se cuenta un hecho, pero no determinan que características o elementos se deben tener en cuenta en cada uno de ellos.</p> <p>Dan conceptos de sus saberes sin analizar el ejemplo con los conceptos correctos. Algunos estudiantes dieron a conocer lo que saben y que lo han visto en diferentes clases.</p>
	<p>Por medio de las siguientes preguntas completo el organizador gráfico ¿Qué es un texto narrativo? E30 <i>es donde nos narra una historia</i></p>	<p>Los estudiantes evidenciaron el interés por aprender esta nueva estrategia de resumir como lo insinúan ellos, de igual forma la docente les</p>

<p>Utiliza adecuadamente los organizadores gráficos.</p>	<p>¿Cuál es la estructura del texto narrativo? E8 y E30 <i>inicio, nudo y desenlace</i> ¿Qué elementos tiene el texto narrativo? E7 <i>inicio</i>, ¿Es parte de la estructura? E30 <i>tiempo, lugar personajes y acción</i>. ¿Qué elemento tiene? E6 <i>lugar, tiempo personaje y acción</i>.</p>	<p>entrega un organizador gráficos donde deja claro cada una de las partes indicadas como la estructura, elementos y otros tipos. A la vez en grupo analizaron que respuestas pueden colocar en cada uno de los cuadros que tiene el organizador.</p>
<p>Ubica las ideas puntuales del texto.</p>	<p>La DG los dos textos hablan de un personaje ¿Cuál es el personaje? Los estudiantes en grupo responden al lobo, en el primer texto el lobo se disfraza de pastor y en el segundo E2 <i>habla del sol y la luna</i>, E24 <i>que el lobo quería ayudar a la luna</i>, E3 <i>que estaba enamorada de la luna</i>.</p>	<p>Algunos estudiantes comprendieron y captaron con facilidad los sucesos en cada historia, mientras que otros se les dificultó y debieron leer de nuevo el texto. Esto se reflejó en las comprensiones de lectura, ya que algunos escribieron ideas que no tienen nada que ver con la pregunta y lo más relevante es que la respuesta está en el texto.</p>

Fuente: La autora.

CONTEXTUALIZACIÓN

Análisis sesión 3

Tabla 26. Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 3.

CATEGORÍA Reconoce que el cuento es un texto narrativo y que está compuesto por elementos, características y una estructura que lo diferencia de otros textos.						
SUBCATEGORÍAS	Reconoce la estructura del cuento.	Identifica el concepto de cuento.	Deduce las semejanzas y diferencias en las clases de cuento que existen.	Identifica y caracteriza los elementos del cuento.	Comprende el cuento con base a lo observado.	Analiza y comprende el contexto con base en el cuento.
ESTUDIANTES						
1						
2		✓				
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	✓	✓		✓		
5	✓	✓		✓		
6					✓	✓
7		✓	✓			
8	✓	✓		✓	✓	✓
9		✓				
10	✓	✓		✓	✓	✓
11	✓		✓		✓	
12	✓	✓		✓	✓	✓
13		✓		✓	✓	✓
14	✓	✓				
15			✓	✓		
16	✓	✓		✓	✓	
17	✓	✓		✓		✓
18	✓	✓	✓	✓		✓
19	✓	✓		✓		✓
20	✓			✓	✓	
21						✓
22	✓			✓	✓	✓
23						
24	✓	✓	✓	✓		✓
25					✓	
26	✓			✓		
27	✓	✓	✓	✓	✓	✓
28	✓	✓		✓	✓	
29						
30						

31		✓		✓	✓	
32				✓	✓	
33		✓				✓
34	✓	✓		✓	✓	✓

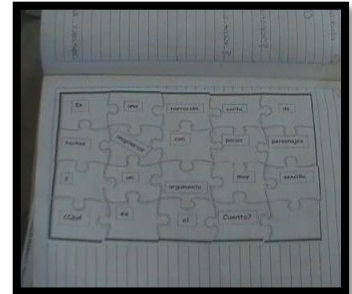
Fuente: La autora

EVIDENCIAS DE LA SESIÓN 3

Antes de iniciar con la conceptualización se efectuó un repaso con preguntas orales, a la vez los estudiantes contestaron otras preguntas que contrarrestan el concepto del género narrativo. Los estudiantes observaron el video para luego ser analizado en una comprensión de lectura.



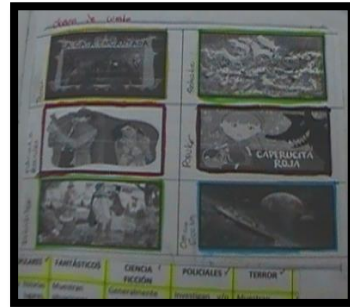
Durante el proceso los estudiantes expresaron ideas sobre la noción de cuento, luego ellos pasaron a armar el concepto en una actividad de rompecabezas.



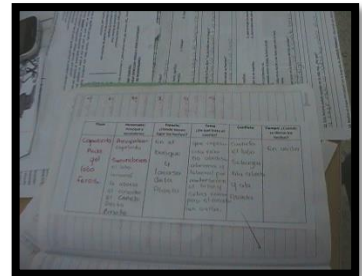
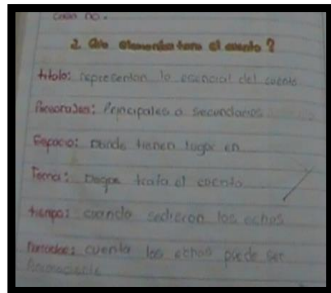
Observaron y organizaron la secuencia de eventos de una historia, teniendo en cuenta los detalles que se presentan en cada momento de la estructura.



En la ficha se encuentra varias imágenes que establecen diferentes clases de cuento, los estudiantes clasificaron según lo visto.



Según el video escuchado los estudiantes recordaron los elementos esenciales para complementar el cuadro, con base a los conceptos dados.



Para finalizar, con base al video observado los estudiantes realizaron y analizaron las preguntas de la comprensión de lectura.



Nota: En esta sesión la participación de algunos estudiantes estuvo cerrada a dar respuestas, E21 Y E25 solo dialogaban en voz baja con sus compañeros, cuando la docente les preguntaba decidían callarse.

Tabla 27. Categoría y subcategorías de análisis de la secuencia didáctica de la sesión tres.

CATEGORÍA Reconocer que el cuento es un texto narrativo y que está compuesto por elementos, características y una estructura que lo diferencia de otros textos.

SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Reconoce la estructura textual de cada texto.	<p>¿Cómo es la estructura del cuento? E13 <i>no recordar</i>, E12 <i>inicio, nudo y desenlace</i>. ¿Qué habla el inicio? E16 <i>los personajes y el lugar</i>. ¿Qué pasa en el nudo? E28 <i>que se forma un problema</i>.</p> <p>¿Qué pasa en el final? E10 <i>Es donde se resuelve todo</i>.</p>	<p>En esta sesión se evidenció que el concepto de estructura en algunos es claro, pero se debe seguir trabajando en la identificación de la misma en un texto, de igual manera entregar escenas escritas o con imágenes para que los estudiantes enuncien el orden de una secuencia junto con la estructura.</p>
Identifica el concepto de cuento	<p>E34 <i>es una historia que nos ayuda a saber y también está escrita en prosa</i>, E16 <i>es un relato escrito en prosa que tiene personajes animados y que nos narra</i>, E24 <i>el cuento está escrito en prosa y tiene una estructura como inicio, nudo y desenlace</i>, E10 <i>es una narración escrita en prosa que nos cuenta una historia imaginación</i>, E27 <i>es algo inventado y real</i>.</p>	<p>La ideas presentadas para conceptualizar cuento en algunos fue clara, donde establecieron relación con algunas características que tiene el cuento.</p> <p>Ahora en otros estudiantes reconocieron que es una realidad pasada a una imaginación y que todo lo que viven puede ser contado.</p> <p>Es decir, la concepción que tienen en sus saberes previos se ajusta al concepto verdadero.</p>
	<p>¿Qué clases de cuento conocen? E24 <i>como así</i>, la DG dice no son los títulos</p>	<p>Se observó que la mayoría de los estudiantes no identificó las clases de cuentos, solo los</p>

<p>Deduce las semejanzas y diferencias en las clases de cuento que existen</p>	<p>de los cuentos, E27 <i>la leyenda</i> E8 <i>una historia</i>, la docente les da una pista como cuentos policiales, E24 <i>hay cuentos de princesas</i> ¿Cómo se llaman? son fantásticos o fantasía, E14 <i>de carros</i>, ¿Cómo se llaman? E24 <i>son acción</i> ¿Los cuentos donde asustan, como se llaman? E24 <i>de terror</i>.</p>	<p>conocen por los títulos colocados por el autor, pero establecerlos a que clase pertenece no lo determinan.</p> <p>Esto requiere de actividades que utilicé y den a conocer los conceptos sobre este tema, ejemplificarlos y realizar comparaciones en cada una de ellas, logrando así salir de conceptualizaciones que los estudiantes tienen sobre clases de cuento.</p>
<p>Identifica y caracteriza los elementos del cuento</p>	<p>¿Cuál es el título completo de la historia? E27 <i>Caperucita roja y el lobo feroz</i>. ¿Cuáles son los personajes? E27 <i>el conejo</i> E15 <i>los árboles</i> ¿Cómo se llaman los árboles? E14 <i>pinito y pinote</i> ¿Dónde tiene lugar los hechos? E24 <i>en el bosque</i>. ¿Qué tiempo? La DG les dice un día, una noche, un siglo. E16 <i>dice en un día</i>.</p>	<p>Realizar esta actividad en grupo con ejemplos le permitieron a los estudiantes identificar los elementos de una manera más fácil, pero cuando se realizaron de manera individual se presentó estados de confusión y de dificultad, algunos estudiantes tienen claro los conceptos que se manejaron para los elementos; mientras que otros no mencionaron nada al respecto o seleccionaron partes de la estructura.</p> <p>Los estudiantes en esta pregunta caracterizaron e infirieron acciones de los personajes, claro</p>

		está, que es un cuento ya conocido por los estudiantes, pero en algunos identificar la acción, predecir o inferir debe recurrir de nuevo al texto. Es decir no tienen claridad en cada uno de los eventos.
Comprende el cuento con base a lo observado	A continuación observaron el siguiente video Caperucita roja de los hermanos Grimm. La DG esta historia tiene unos personajes y un final diferente, ¿Cuáles son los personajes diferentes? E14 <i>los árboles porque ellos hablan y ayudan a Caperucita.</i> La DG ¿Por qué Caperucita Roja es un cuento? E17, E20, E28 no responde nada E10 <i>es un cuento porque nos deja una enseñanza, E16 porque es imaginario,</i>	Establecer criterios ante los conocimientos previos de los estudiantes y colocarlos a que indaguen sobre el texto y el concepto de cuento, permitieron analizar que algunos estudiantes desconocieron la intención del autor. Además, desarrollar la comprensión de lectura cuando no es una lectura sino un video, hace que realice un mayor esfuerzo por recordar sin ir al texto.
	La DG realiza una explicación entre la comparación de los lobos reales. ¿Qué otros lobos existen en la vida actual? <i>los asesinos, E18 los mentirosos, E15 el que se come las gallinas.</i>	Los estudiantes constantemente preguntaron ¿Qué otros lobos existen en la vida actual? Para algunos estudiantes comparar un personaje ficticio con una realidad es de dificultad, es decir no ubicaron predicciones que se a semejen con lo que viven.

<p>Analiza y comprende el contexto con base en el cuento.</p>		<p>En esta pregunta la docente da ejemplos para que algunos estudiantes determinen la clase de lobos que tenemos en la sociedad, mientras que otros siguen comparándolo como el animal salvaje que ataca a otro animal.</p>
---	--	---

Fuente: La autora

ESTRATEGIAS DE LECTURA: INTERTEXTUALIDAD

Análisis sesión 4

Tabla 28. Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 4.

CATEGORIA: Evalúa la información explícita e implícita del texto.					
SUBCATEGORÍAS	Ubica las ideas puntuales del texto.	Identifica las palabras desconocidas.	Reconoce y caracteriza los elementos del textos	Construye y organiza sus saberes previos a través de la pregunta.	Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de un texto con otros textos.
ESTUDIANTES					
1	✓				✓
2			✓		
3	✓	✓	✓	✓	✓
4			✓	✓	
5	✓	✓		✓	
6			✓		✓
7	✓		✓		
8	✓		✓	✓	✓
9					
10	✓	✓	✓	✓	✓
11	✓		✓		
12	✓	✓		✓	
13			✓	✓	✓
14					✓
15			✓	✓	✓
16	✓	✓	✓	✓	✓
17			✓		

18	✓	✓			✓
19	✓	✓	✓	✓	✓
20	✓		✓		
21			✓		✓
22		✓	✓	✓	
23					
24	✓		✓	✓	✓
25	✓		✓		
26					✓
27	✓	✓	✓	✓	✓
28	✓	✓	✓	✓	
29					
30					
31	✓		✓		✓
32	✓				✓
33			✓		
34	✓			✓	✓

Fuente: La autora.

SUBCATEGORÍAS	CATEGORIA: Evalúa la información y las estrategias de organización de los textos.			CATEGORIA: Evalúa la situación comunicativa del texto.			
	Reconoce a que género narrativo pertenece.	Identifica la estructura del texto.	Utiliza adecuadamente los organizadores gráficos.	Identifica quién es el autor del texto.	Identifica las intenciones y el propósito de autor.	Analiza y comprende las diferencias entre textos.	Analiza comprende el contexto con base en el cuento.
ESTUDIANTES							
1			✓				✓
2							
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4							
5	✓	✓	✓		✓		✓
6							
7							
8		✓	✓	✓	✓	✓	
9							
10	✓	✓	✓		✓	✓	✓
11		✓					
12		✓	✓				✓
13			✓				
14							

15			✓				
16	✓	✓	✓	✓		✓	✓
17							
18	✓		✓			✓	
19	✓	✓			✓	✓	
20	✓						
21							✓
22		✓	✓	✓			
23							
24	✓	✓	✓	✓		✓	✓
25							
26							
27	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
28	✓	✓	✓	✓			✓
29							
30							
31	✓	✓		✓		✓	✓
32							
33	✓						
34	✓	✓	✓	✓			✓

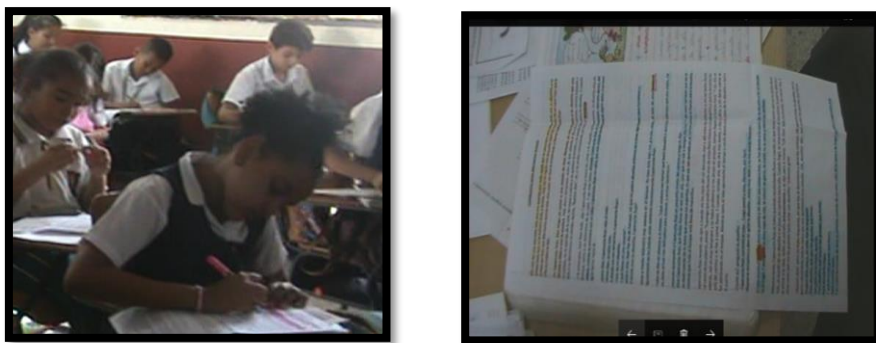
Fuente: La autora

EVIDENCIAS DE LA SESIÓN 4

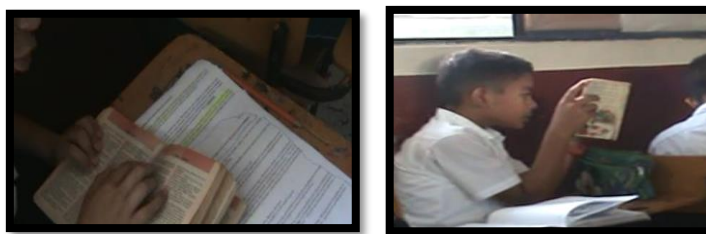
Antes de iniciar la sesión se efectuó un repaso general de la conceptualización con preguntas de forma oral. La actividad de leer y de interactuar en grupo sobre conocimientos previos del autor, que obras tiene, tipo de género a que pertenece el texto, hace que los estudiantes dialoguen y se cuestionen sobre lo que han escuchado por diferentes medios. A la vez se hizo un estudio y se socializó sobre la biografía del autor del texto, cada estudiante lo ejecutó de manera individual en sus cuadernos.



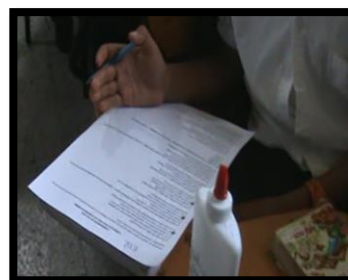
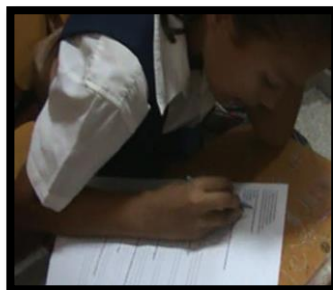
Durante el proceso ubicaron la estructura del texto, teniendo en cuenta los parámetros conocidos, sin pasar el coloreado.



Identificaron las palabras desconocidas con ayuda del de diccionario.



Para finalizar ejecutaron la comprensión de lectura con preguntas cerradas y abiertas, donde comentaron lo que piensan del texto.



Nota: Algunos estudiantes E14, E17, E21 y E29 recurren a las respuestas que sus compañeros emiten y ellos las repiten sin dejar su posición frente a las preguntas que la docente realiza.

Tabla 29. Categoría y subcategorías de análisis de la secuencia didáctica de la sesión cuatro.

CATEGORÍAS Evalúa la información explícita e implícita del texto.		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Ubica las ideas puntuales del texto.	¿Por qué el lobo se ideó algo tan fantástico? E25 <i>porque quería comerse a Caperucita</i> , ¿Por qué quería comerse a Caperucita? <i>Algunos responden no. E27 porque tenía hambre, E7 porque quería comerse el pastel y el vino.</i>	Al momento de puntualizar las ideas en la comprensión de lectura algunos estudiantes leen de nuevo el texto ubicando esas respuestas, otros no lo necesitan, recuerdan con facilidad y selecciona la respuesta correcta.
	Cada estudiante va subrayando las palabras que desconocen. ¿Hay algo diferente en la historia? E3 <i>la palabra aposento</i> . Algunos estudiantes sacan el diccionario para	Fue necesario el uso del diccionario para encontrar las palabras que los estudiantes desconocieron, pero la gran mayoría no lo trae al colegio, por lo tanto, esto dificultó

<p>Identifica las palabras desconocidas.</p>	<p>buscar las palabras desconocidas, la cual concluyen que todos vivimos en un aposento fue una de las palabras que les llamo la atención. La Dg E28 ¿Qué es avellanos? Ya que ella dice que todas las palabras la entendió. De igual forma no da ningún significado.</p>	<p>comprender las nociones y la comprensión del texto.</p> <p>Aunque en algunos casos se puede inferir el significado. Mientras que otros estudiantes indicaron que todo lo comprendieron y en el momento de preguntar lo desconocen.</p>
<p>Reconoce y caracteriza los elementos del textos</p>	<p>¿Cómo describe la actitud de Caperucita en este cuento? Primero ¿Qué es actitud? E7 <i>es cuando hacemos caso a la mamá.</i> La DG es el comportamiento como actúa. E6 <i>asustada</i>, E28 <i>amable</i>, E5 <i>desobediente y después obediente.</i> E31 <i>mala.</i> E4 <i>por que no le hizo caso a la mamá.</i> E31 <i>es desobediencia</i></p>	<p>Los estudiantes caracterizaron a los personajes describiendo su forma de ser y vestuario sin dejar a un lado la posición que ocupa en el texto.</p> <p>A la vez establecieron características físicas y de comportamiento; mientras que el tiempo es un factor que ellos desconocieron en algunos casos.</p>
<p>Construye y organiza sus saberes previos a través de la pregunta.</p>	<p>Ahora pasamos a socializar el G3 E4, E15 ¿Quiénes escriben la historia de Caperucita Roja? E28 <i>Los hermanos Grimm</i></p> <p>¿Que han escuchado de los hermanos Grimm? E15 <i>que son autores que han escritos cuentos muy famosos.</i></p> <p>¿Qué otros cuentos han leído o escuchado de los hermanos</p>	<p>La pregunta permitió al estudiante recordar algunos saberes que tienen guardados y sacarlos a la luz, esto facilitó parte del aprendizaje. La gran mayoría de los estudiantes participaron, ya que este autor es conocido por algún medio comunicativo.</p>

	Grimm? E28 <i>Caperucita roja y Blancanieves</i> ¿Qué diferencia o similitudes tiene Caperucita roja con mi vida? <i>La desobediencia una similitud.</i>	Los estudiantes contaron la misma historia de diferentes maneras y con otros personajes que son televisados, estableciendo que existe un inicio y un final diferente.
Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de un texto con otros textos	¿Qué brazos tan grandes tienes? E3 <i>esta es una pregunta diferente</i> La Dg explica que hay palabras y elementos diferentes al otro cuento; mientras que E7 <i>es igual en los ojos, boca y orejas</i> ; ahora, E3 <i>es igual a la serie de televisión que hay una niña que se parece a Caperucita roja le cambian el color de la caperuza y se llama masha y el oso; tiene ciertas características</i>	Identificaron que en el primer texto el narrador da a conocer otras frases que se destacan en este texto y a la vez los compararon con una serie televisiva que ellos conocen pero su personaje principal es una niña que tiene una caperuza y su amigo que es el oso, que es él que la ayuda ante el peligro.
CATEGORIA: Evalúa la información y las estrategias de organización de los textos.		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Reconoce a que género narrativo pertenece.	G3 E4, E15, E28 ¿Caperucita roja a qué clase de cuento pertenece? <i>Es un cuento popular, y pertenece al género narrativo.</i>	Parte de la actividad de analizar las preguntas previas se desarrollaron varias que encaminaban al conocimiento del género literario, al narrativo y sus clases, aquí los grupos de trabajo conceptualizaron la información.

		En algunos casos se evidenció que hace parte de la fábula ya que deja una moraleja.
Identifica la estructura del texto.	¿Cuál es la estructura del cuento? E17 no menciona, E22 <i>inicio, nudo y desenlace</i> ; la DG explica de nuevo la estructura	De igual forma reconocieron que el cuento presenta una estructura, pero en esta sesión se establecieron unas ayudas por parte de la docente para determinar hasta qué parte culmina cada momento de la estructura. Esta actividad se desarrolló de esta manera debido a las dificultades encontradas anteriormente.
Utiliza adecuadamente los organizadores gráficos.	Ahora cada grupo se les entrega un cartel, ellos van a escribir las respuestas a las preguntas, se les explica que deben ser creativos, para el diseño de la cartelera. Los grupos estaban ansiosos por realizar el cartel, la DG reparte el material; los estudiantes se colocan de acuerdo en las respuestas que van a colocar.	Esta actividad se estableció en grupo, en la cual se dejó que los estudiantes organizaran las respuestas de la mejor forma deseada y luego se les presentó a sus compañeros; pero se desarrollaron discusiones durante el trabajo; por lo tanto es de relevancia seguir fortaleciendo los equipos de trabajo para que así logren establecer esquemas que tengan un orden.

CATEGORÍA: Evalúa la situación comunicativa del texto		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Identifica quién es el autor del texto.	La DG ¿Qué han escuchado de los hermanos Grimm? E9 <i>que han creado muchos cuentos, E4 son autores que han escritos cuentos famosos,</i> la DG ¿Ellos son colombianos? E24 <i>no es colombiano porque son cuentos traducidos, E27 hemos escuchado que ellos relatan varios cuentos.</i>	Se interesaron por conocer al autor de este cuento, donde desarrollaron organizadores gráficos que les permitieron deducir la biografía, a la vez tomando lo más importante en la vida del autor, los estudiantes se motivaron por conocer más debido a que este autor es mencionado por algún medio comunicativo y da a conocer varios cuentos que ellos han visto.
Identifica las intenciones y el propósito de autor.	¿Cuál es el propósito de los hermanos con los cuentos? E13 <i>para enseñarnos, E7 por que les gustaban, E2 para que los niños aprendieran a leer, E27 para aprender a leer, E8 para llevarlos a otras ciudades, E24 para leer y corregir ortografía, E31 para cambiar otros nuevos temas o cuentos. E27 que con base de estos cuentos podemos realizar otros cuentos.</i>	Es una dificultad para los estudiantes identificar el propósito de la lectura, aunque algunos la reconocieron, esto es debido a que los conceptos de describir, exponer, contar y demás no son claros; de igual forma se debe ajustar actividades que desarrollen esta propuesta, los estudiantes indicaron que durante el tiempo de estudio ningún maestro ha mencionado sobre la intención o propósito se tiene de un texto.
Analiza y comprende las diferencias entre textos.	Observamos el final de este cuento ¿Es igual al que observamos la vez pasada?	Esta actividad permitió en los estudiantes establecer criterios y recordar que otras historias

	<p>Todos en voz alta dicen que no. <i>¿Qué brazos tan grandes tienes? E3 que esta es una pregunta diferente</i> La Dg explica que hay palabras y elementos diferentes al otro cuento; mientras que E7 <i>que es igual en los ojos, boca y orejas; ahora, E3 que es igual a la serie de televisión que hay una niña que se parece a Caperucita roja le cambian el color de la caperuza y se llama macha y el oso; tiene ciertas características.</i></p>	<p>han escuchado sobre el contenido de este cuento, a la vez que tomaron partes o escenas de un cuento original; de igual forma que otras temáticas se pueden desarrollar con base a un texto que todos conocen y los cambios que presenta el cuento al ser tomado por otro autor.</p> <p>Relacionar un texto con otros texto se conoce como intertextualidad, es decir encontrar ideas que están expuestas en otros textos donde los estudiantes hacen comparaciones que aciertan con otros parecidos.</p>
<p>Analiza comprende el contexto con base en el cuento.</p>	<p>La DG <i>¿Qué podemos decir que son lobos existen actualmente? E28 no hablar con extraños E32 son los ladrones;</i> tomado de la comprensión de lectura.</p>	<p>Algunos estudiantes evidenciaron que salir de una postura es difícil o no reflexionaron que posibles consecuencias se pueden obtener de un hecho que está escrito de forma imaginaria.</p> <p>La dificultad se presentó en comparar el personaje con ciertas acciones cotidianas, ya que los estudiantes no salen de las preguntas literales a</p>

		preguntas que les permitan comentar o dar un criterio.
--	--	--

Fuente: La autora.

ESTRATEGIAS DE LECTURA: INTERTEXTUALIDAD

Análisis sesión 5

Tabla 30. Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 5.

CATEGORÍA: Evalúa la información explícita e implícita del texto.						
SUBCATEGORÍAS	Predice de que trata el texto	Ubica las ideas puntuales del texto.	Identifica las palabras desconocidas.	Reconoce y caracteriza los elementos del textos	Construye y organiza sus saberes previos a través de la pregunta.	Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de un texto con otros textos
ESTUDIANTES						
1		✓		✓	✓	✓
2	✓				✓	
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4				✓	✓	
5		✓	✓			✓
6			✓			
7	✓	✓		✓	✓	
8	✓	✓		✓	✓	✓
9						
10	✓	✓		✓	✓	✓
11		✓		✓	✓	
12		✓	✓	✓	✓	✓
13			✓			✓
14			✓			
15		✓		✓	✓	
16	✓	✓	✓	✓	✓	✓
17						
18	✓		✓	✓	✓	✓
19		✓		✓	✓	
20						
21				✓		
22						
23						
24	✓	✓		✓	✓	✓
25		✓				
26			✓	✓		

27	✓	✓	✓	✓	✓	✓
28	✓	✓	✓	✓	✓	✓
29					✓	
30	✓	✓		✓	✓	✓
31	✓	✓		✓		✓
32				✓		
33		✓		✓		
34	✓	✓	✓	✓		✓

Fuente: La autora.

SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍA: Evalúa la información y las estrategias de organización de los textos.			CATEGORÍA: Evalúa la situación comunicativa del texto.				
	Reconoce a que género narrativo pertenece.	Identifica algunas marcas textuales.	Utiliza adecuadamente los organizadores gráficos.	Identifica a quién es el autor del texto.	Identifica las intenciones y el propósito de autor.	Identifica a quién habla en el texto.	Analiza comprende el contexto con base en el cuento.	Realiza comentarios a través de los cuales, asume una posición frente a lo que lee.
ESTUDIANTES								
1	✓		✓	✓	✓	✓		✓
2							✓	
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
4				✓				
5		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
6								✓
7								✓
8		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9								
10	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
11			✓	✓			✓	
12	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
13				✓	✓		✓	✓
14								
15	✓			✓				✓
16	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
17								

18				✓		✓	✓	✓
19		✓	✓	✓		✓		
20								
21				✓				
22								
23								
24	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
25				✓				
26				✓	✓	✓	✓	✓
27	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
28		✓	✓			✓		
29						✓		
30				✓	✓	✓	✓	✓
31						✓		
32				✓				
33				✓				
34			✓	✓		✓	✓	✓

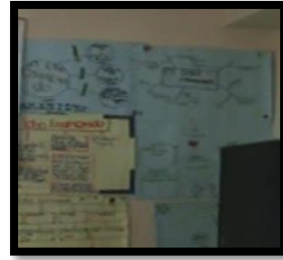
Fuente: La autora.

EVIDENCIAS DE LA SESIÓN 5

Antes de iniciar se dialogó con los estudiantes sobre los objetivos propuestos. Los estudiantes observaron, mencionaron los detalles encontrados en las imágenes, a la vez ellos comentaron de qué puede tratar este texto, sus personajes y lugares que pueden tener en común, además cuestionaron la actitud de los personajes sin haber leído el texto.

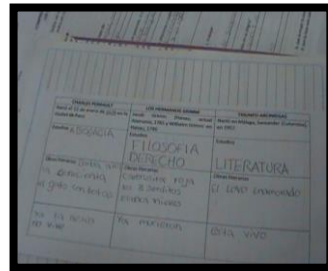


Durante el proceso, otras de las actividades significativas de esta sesión es que los estudiantes elaboraron sus propios organizadores gráficos, la cual establecieron respuestas a rasgos positivos y negativos de los personajes, su autor y posibles escritos de qué trata la historia.



Se realizó una lectura a la biografía, donde se detallaron los rasgos relevantes en su vida como escritor de cuentos infantiles. Al instante la docente elaboró preguntas orales relacionadas con la vida del autor.

Se trabajó en la comparación de los autores, en la cual los estudiantes relacionan las vidas de ellos y los escritos que han hecho.



Se procedió hacer una lectura en voz alta, donde se determinó quiénes leen, aunque algunos estudiantes estuvieron presentes y conectados con el proceso, a la vez la docente va realizando preguntas para identificar el grado de atención y comprensión del texto.



Para finalizar los estudiantes ejecutaron la comprensión de lectura, que esta expuesta con varias preguntas abiertas y cerradas; se desarrolló de manera

individual. Los estudiantes buscan las palabras desconocidas, y colorean solo el nudo de la historia.



Nota: Durante esta sesión E14, E29, E32 y E33 consideran que las respuestas que ellos desean enunciar sus compañeros las dicen y que por eso no participan, tomando una posición de ausencia.

Tabla 31. Categoría y subcategorías de análisis de la secuencia didáctica de la sesión cinco.

CATEGORÍA: Evalúa la información explícita e implícita del texto.		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Predice de qué trata el texto	<p>Escriba en una frase de lo que usted cree que trata esta historia. El G5, la E3 <i>El cuento se trata de un lobo que se enamoró de una joven</i>. El G4 expone E16 <i>que está enamorado de caperucita roja y él le ayuda en esta historia</i>. El G1 expone E24 <i>trata del rechazo por caperucita roja</i>.</p>	<p>Algunos estudiantes tomaron la vocería en los grupos son los que explicaron y dieron a conocer las predicciones que entre ellos sintetizaron, se evidenció que las predicciones se cumplen, ya que el título y la caratula lo expresa de una manera muy literal, esto facilitó a los estudiantes decir qué trata el texto.</p>
Ubica las ideas puntuales del texto.	<p>¿Con quién se encontró él? <i>Todos contestan con Caperucita roja</i> ¿Él compara a Caperucita roja con quién? <i>Todos mencionan con la flor, en la comparaba por que la veía muy bella</i>. La DG ¿Ellos</p>	<p>En el proceso de lectura y en la comprensión se realizaron varias preguntas literales que evaluaron los diferentes saberes, a pesar de esto algunos estudiantes no tienen claridad en las respuestas, es</p>

	donde se encontraban? <i>Todos dicen que en la ciudad.</i>	decir leen de manera mecanizada sin reflexionar o imaginar los eventos que señala la lectura.
Identifica las palabras desconocidas.	La DG lee el título y pregunta ¿Qué significa perverso? E3 <i>como terror</i> , E18 <i>como un misterio.</i>	Esta actividad pretendió que los estudiantes se interesaran por tener en cuenta el diccionario, además logren obtener solos sus conceptos. En esta pregunta se evidenció que los estudiantes no predicen la palabra con la oración o no dan ejemplos que permitan significar el concepto.
Reconoce y caracteriza los elementos de los textos.	¿Ellos donde se encontraban? <i>Todos mencionan que en la ciudad.</i> ¿Cómo puedo describir al lobo de esta historia? E4 <i>amable y cariñoso</i> , E31 <i>cariñoso</i> E18 <i>tolerante y amistoso.</i>	En esta parte algunos estudiantes aclararon y caracterizaron el comportamiento de los personajes, establecieron las funciones que ellos realizaban en la historia original junto con un nuevo texto. A la vez juzgaron las acciones que ellos cometieron debido al cambio de roles de los personajes.

<p>Construye y organiza sus saberes previos a través de la pregunta.</p>	<p>¿Los personajes de Caperucita roja del primer cuento? Los 27, E2, E7, que cazador, abuela, mamá, la niña, los árboles y los animalitos. Y los personajes del segundo cuento, ¿cuáles son? ahora los actuales E17,E7, E3, E27,E10 En el actual son E7 <i>la mama y la abuela, también los muñequitos</i>, E6 <i>dice que pinito y pinote</i>, E18 <i>el lobo y que Caperucita roja</i>, E3 <i>la abuela no puede estar porque creció</i>, E30 <i>que la abuela no está ya que puede estar muerta ya que Caperucita dejo de ser niña es una joven</i>, E11 <i>que depende la edad de la niña</i>, E21 <i>que no cambia los personajes</i></p>	<p>Isabel Solé ²²¹menciona que todo lector se le debe activar los saberes previos para que ellos relacionen el contenido con lo que saben y así puedan predecir o anticipar hechos o acciones que desarrollan los personajes.</p> <p>La pregunta está presente en los momentos de lectura, antes, durante y después.</p> <p>Es importante que los estudiantes establezcan comparaciones con lo que saben y con lo que van aprender, para que tomen o cambien de teorías con respecto a lo aprendido.</p>
--	--	---

²²¹SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura Editorial Graó. Barcelona, 1998. p.77

<p>Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de un texto con otros textos</p>	<p>¿Qué diferencias existen entre Caperucita roja y la versión del lobo enamorado? E3 <i>le agregaron al título una oración</i> E16 <i>el autor</i>, E24 <i>la versión es que el lobo feroz y en esta historia se encuentra lobo más tranquilo, tierno.</i> E7 <i>la diferencia es que no son los mismos títulos</i>, E13 <i>la diferencia es que el lobo está enamorado</i>, E16 <i>el autor es diferente.</i></p>	<p>En el momento de inferir entre las dos versiones se presentó una dificultad debido a que los estudiantes solo destacaron lo que observaron, mas no realizaron un análisis que demuestre esa parte oculta; algunos por temor a equivocarse no expresaron sus ideas; mientras que otros estudiantes dieron opciones de respuestas que apuntan al texto.</p>
<p>CATEGORÍA: Evalúa la información y las estrategias de organización de los textos.</p>		
<p>SUBCATEGORÍAS</p>	<p>DESCRIPTOR</p>	<p>ANÁLISIS</p>
<p>Reconoce a que género narrativo pertenece.</p>	<p>¿A qué género literario pertenece esta historia? El G1 expone E24 <i>al género narrativo</i></p>	<p>La gran mayoría reconocieron el género narrativo, pero se debe seguir orientando los textos para clasificarlos según como se presenten, esto es para reforzar los tipos de género y las clases de cuento.</p>
<p>Identifica algunas marcas textuales.</p>	<p>Las rayas (-) en el texto se usan para diferenciar: E15, E31 <i>responden la voz de Caperucita roja y el lobo.</i> E12, E11, E5 <i>la voz de los personajes y del narrador.</i> E10, E8 <i>la voz del lobo y el autor.</i> Tomado de la comprensión de lectura.</p>	<p>Se evidenció en la comprensión de lectura que algunos identificaron las marcas textuales que están basadas en los signos de puntuación, la cual permitió una entonación adecuada y registraron los diálogos que unos personajes presentan.</p>

		Pero algunos estudiantes desconocieron estas marcas que son las que dan sentido al texto o determinan diálogos entre los personajes.
Utiliza adecuadamente los organizadores gráficos.	Los estudiantes escogen del tablero un organizador gráfico, no interesa que varios grupos tengan el mismo, busco el que me facilita trabajar; antes de iniciar en la cartelera se escribe las ideas que se van a trabajar en el cuaderno.	Como estrategia se utilizó los organizadores gráficos que es de gran utilidad para el aprendizaje, esta actividad fue orientada por la docente, los estudiantes establecieron respuestas organizadas según las preguntas de ayuda que dejó la docente en el tablero, por lo tanto, ellos acomodaron y describieron el texto según la imagen vista anteriormente.
CATEGORÍA: Evalúa la situación comunicativa del texto.		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Identifica quién es el autor del texto.	La DG esta historia tiene un autor ¿Cómo se llama el autor? E18 <i>Triunfo Arciniegas</i>	Los estudiantes realizaron cuadros comparativos donde destacaron al autor por ser un escritor de cuentos infantiles, lo reconocieron por sus historias. Algunos desconocían el autor ya que ellos leían cuentos pero

		que no observaban quien lo escribe.
Identifica quién habla en el texto.	¿Quién está hablando? <i>Todos en una sola voz dicen el lobo</i>	En el momento de la lectura los estudiantes descubrieron que en el texto habla los personajes hasta el mismo autor, dejando claro los momentos de intervención.
Identifica las intenciones y el propósito de autor.	¿Cuál es el propósito del autor Triunfo Arciniegas? E13 <i>contarnos como se mete el lobo en problemas.</i> E15 <i>contarnos como el lobo cae en el juego de Caperucita roja.</i>	Se observó un avance en definir los propósitos e intenciones del texto, los estudiantes determinaron que desea el autor con el texto, pero algunos no identificaron el propósito esto permitió que se explicará de nuevo el tema.
Analiza y comprende las diferencias entre textos.	¿Qué diferencia y similitudes tiene el texto con el anterior? ¿Qué diferencia? E13 <i>el vestuario de Caperucita</i> E7 <i>en el anterior Caperucita era amable y en este cuento es grosera.</i> E32 <i>que el anterior era un bosque este en una ciudad.</i> E8 <i>el lobo está enamorado y en el anterior era agresivo.</i> E16 <i>Una diferencia fue que Caperucita indujo al lobo a comerse la abuela y en la anterior Caperucita se comió la abuela.</i>	En este caso los estudiantes compararon los dos textos, encontrando detalles que el autor omite o agrega al texto, es decir se trabajó la intertextualidad de un texto con otros textos, aquí el estudiante descubrió que hay fragmentos que son tomados de manera literal y cuales son añadidos para complementar o colocar otro sentido diferente.

<p>Realiza comentarios a través de los cuales, asume una posición frente a lo que lee.</p>	<p>¿Por qué el lobo conociendo la actitud de Caperucita roja se presta para cumplir los deseos de ella? E5 <i>por que se dejó llevar de los encantos, E8 por estar enamorado E16 quería que se enamorara de ella, E4 para que le prestara más atención, E7 su atención amor y cariño</i> ¿Cuáles son las ideas que desea cambiar Del texto y por qué? E11 <i>que Caperucita roja no sea la mala porque coloque una niña buena E24 en vez de Caperucita roja no sea mala sea amble.</i></p>	<p>Algunos estudiantes tomaron una posición crítica frente a los datos que el texto revela, a la vez participaron y contrarrestaron las opiniones que dieron los compañeros; principalmente en esta actividad juzgaron las acciones de uno de los personajes que para el criterio histórico es un personaje sin perversidades.</p>
--	--	--

Fuente: La autora.

ESTRATEGIAS DE LECTURA: INTERTEXTUALIDAD

Análisis sesión 6

Tabla 32. Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 6.

CATEGORÍA: Evalúa la información explícita e implícita del texto.						
SUBCATEGORÍAS	Predice de qué trata el texto.	Ubica las ideas puntuales del texto.	Identifica las palabras desconocidas.	Reconoce y caracteriza los elementos de los textos.	Construye y organiza sus saberes previos a través de la pregunta.	Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de un texto con otros textos
ESTUDIANTES						
1	✓	✓	✓			✓
2		✓			✓	
3	✓	✓	✓	✓		✓
4						
5		✓	✓	✓	✓	✓

6		✓			✓	
7	✓	✓				✓
8		✓	✓		✓	✓
9						
10		✓	✓		✓	✓
11		✓		✓		
12		✓			✓	
13		✓	✓		✓	✓
14		✓			✓	
15						
16		✓	✓	✓	✓	✓
17						
18	✓	✓				✓
19		✓	✓	✓	✓	✓
20						
21		✓		✓		
22						
23						
24		✓		✓		✓
25		✓	✓			
26	✓	✓	✓	✓	✓	
27		✓		✓		
28	✓		✓	✓	✓	✓
29			✓			✓
30	✓		✓	✓	✓	✓
31			✓			
32		✓		✓		✓
33		✓	✓			
34	✓	✓	✓	✓		✓

Fuente: La autora.

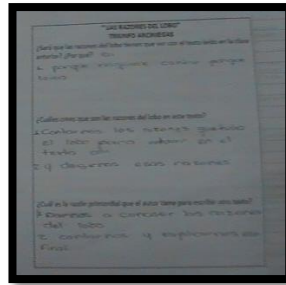
		CATEGORÍA: Evalúa la información y las estrategias de organización de los textos		CATEGORÍA: Evalúa la situación comunicativa del texto.			
SUBCATEGORÍAS	Identifica la estructura del texto	Utiliza adecuadamente los organizadores gráficos.	Identifica las intenciones y el propósito de autor.	Identifica quién habla en el texto.	Analiza y comprende las diferencias entre textos.	Analiza comprende el contexto con base en el cuento.	Realiza comentarios a través de los cuales, asume una posición frente a lo que lee.

ESTUDIANTES							
1				✓	✓		
2		✓	✓	✓	✓		
3	✓	✓		✓	✓	✓	✓
4	✓						
5	✓	✓		✓	✓	✓	✓
6							
7		✓		✓	✓		
8		✓	✓	✓	✓	✓	✓
9							
10		✓	✓	✓	✓		
11		✓			✓		
12		✓	✓	✓	✓	✓	✓
13				✓	✓	✓	
14					✓		
15							
16	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
17							
18		✓			✓	✓	✓
19	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
20							
21		✓		✓	✓		
22							
23							
24		✓	✓		✓		
25		✓				✓	✓
26				✓		✓	
27	✓	✓	✓		✓	✓	✓
28	✓	✓		✓	✓		
29		✓				✓	
30	✓	✓	✓	✓	✓		✓
31		✓			✓	✓	✓
32				✓			
33		✓		✓	✓	✓	
34		✓	✓	✓	✓	✓	

Fuente: La autora.

EVIDENCIAS DE LA SESIÓN 6

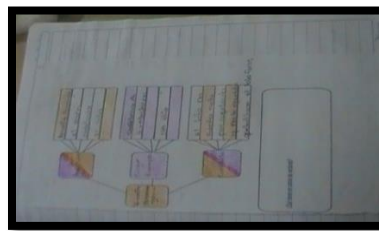
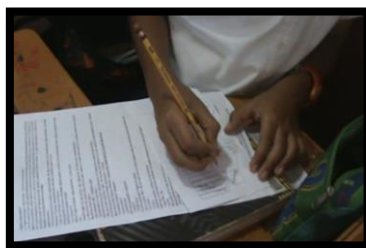
Antes de iniciar la sesión se recordó el texto anterior y se ejecutó una actividad donde los estudiantes responden de forma escrita unas preguntas que permitieron predecir sobre el texto, luego se socializaron cada una de las respuestas.



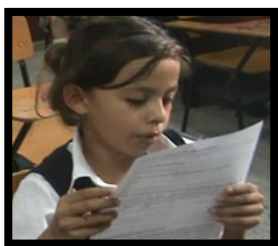
Durante el proceso se inició la lectura con preguntas literales e inferenciales, se desarrolló una lectura colaborativa, esto se hizo para llamar la atención de los estudiantes, se observó buena participación.



Luego se planeó un organizador gráfico, donde se tiene en cuenta los elementos del cuento, el estudiante toma del texto leído esos apuntes que permitieron desarrollar el organizador.



Para culminar se ejecutó la comprensión de lectura, los estudiantes leyeron y analizaron con sus compañeros algunos elementos como el lugar que es de confusión entre ellos.



Nota: E4 y E32, en varias ocasiones no cumplen con las subcategorías porque prefieren repetir las respuestas de sus compañeros, o solo decir, que no saben explicar la respuesta, ya que no le prestaron atención.

Tabla 33. Categoría y subcategorías de análisis de la secuencia didáctica de la sesión seis.

CATEGORÍA: Evalúa la información explícita e implícita del texto.		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Predice de qué trata el texto.	¿Cuáles creen que son las razones del Lobo en éste texto? E30 <i>darnos información sobre el texto</i> E16 <i>ayudar y conquistar a caperucita roja.</i> ¿Cuál es la razón primordial que el autor tiene para escribir otro texto? E30 <i>al lobo le va ir bien con caperucita roja.</i> E16 <i>expresar ya que el lobo por ser buena gente le fue mal en esta historia</i>	Se evidenció que la predicción que manifestaron algunos estudiantes no se mantuvo durante el texto ya que cambia el parecer del personaje. La mayoría no expresó una predicción correcta, esto no quiere decir que no sea válida. Predecir es acercarse a las ideas que el autor expresa en su texto, nada se pierde sino logramos alcanzarlo.
Ubica las ideas puntuales del texto.	¿Quién tiene deudas? E13 <i>el lobo</i> , E30 <i>el hermano del lobo</i> , E27 <i>el autor</i> , E18, E12, E3, E24 <i>Triunfo Arciniegas</i> , E30 <i>insiste que hay dos lobos</i> ,	Se observó que ha aumentado la atención de los estudiantes en los textos, ya que la mayoría de las preguntas orales manifestaron las debidas respuestas.

		<p>En esta actividad mantuvieron su interés y deseo por participar, es debido a que se dedicaron a leer y a llevar un proceso de eventos que les permitió recordar los detalles.</p>
<p>Identifica las palabras desconocidas.</p>	<p>¿Qué significa esa expresión Kawabata mata lobo? E3 es <i>una persona que mata al lobo</i>, E10 es <i>un cazador</i>, la DG explica quiere decir cuando usted tienen algo preferido.</p>	<p>En esta actividad de conocer palabras que el texto tiene desconocidas se buscó la forma de que los estudiantes con el mismo texto encuentren un significado completo a la oración.</p> <p>Observemos que las respuestas que ellos dan se alejan a un significado que permita la comprensión.</p> <p>Por lo tanto se persiste en no traer diccionario, manifiestan no tener en su casa.</p>
<p>Reconoce y caracteriza los elementos del textos</p>	<p>La DG ¿Dónde Ustedes han escuchado hablar del Barrio San Victorino? E3 <i>Estados Unidos</i>, E24 <i>Bucaramanga</i>, E6 <i>Bogotá</i>, E18 <i>Medellín</i>, E30 <i>los ángeles</i>.</p> <p>¿Está persona está describiendo a quién? E29, E21, E18 <i>el lobo</i>.</p>	<p>En este caso se evidenció que persistieron algunos estudiantes en la dificultad de detectar y caracterizar el lugar donde se ejecutaba la acción del personaje principal, ya que el autor al iniciar su escrito menciona y da vueltas a una explicación de los que él hace en</p>

	<p>Diálogos que se presentaron durante el desarrollo de la actividad E29 <i>presenta confusión sobre el lugar</i>, E24 <i>cuál es el título</i> E29 <i>el tiempo es como la noche</i> y E27 <i>no es un día ya que todo transcurre y en la noche se va a dormir.</i></p>	<p>diferentes lugares, aquí algunos estudiantes se desubicaron; mientras que algunos conocen y determinan el lugar específico.</p> <p>Se debe aplicar actividades a los estudiantes para que detallen los lugares donde se realizan diferentes acciones.</p> <p>En la identificación de personaje y caracterización no hay problema lo hacen muy bien.</p>
<p>Construye y organiza sus saberes previos a través de la pregunta.</p>	<p>¿Será que las razones del Lobo tienen que ver con el texto leído en la clase anterior? ¿Por qué? E30 <i>sí, porque en el texto anterior no se resolvió el nudo.</i> E16, <i>sí, porque el lobo le quiere ayudar a caperucita roja.</i> E7 <i>en la primera que no, porque es diferente el texto</i></p>	<p>Es muy importante conocer y repasar que se aprendió en la clase anterior, algunos estudiantes se olvidan por completo de lo leído parece ser que no estuvieron atentos o que la actividad no represento un significado para ellos, ya que algunos evidenciaron no conocer ni recordar el texto anterior, esto se elaboró con preguntas orales.</p>

<p>Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de un texto con otros textos</p>	<p>¿En éste momento en la lectura se ha hablado solamente del lobo? y ¿Caperucita? E6, <i>Caperucita desapareció</i>, E7 <i>no está</i>, E18, <i>se fue para nueva york</i>, E27 <i>caperucita puede ser la novia del lobo</i>, E30 <i>esa no es la novia del lobo sino del autor</i>.</p>	<p>Al iniciar el texto el autor comenta una situación que vive y para los estudiantes es de confusión, debido a que el no menciona a ninguno de los personajes que los estudiantes deseaban escuchar, por lo tanto manifestaron una información que no tiene coherencia a la secuencia que se viene desarrollando, luego al introducirnos al texto se observó que estos personajes el autor los toma como personajes secundarios y son participes del proceso de eventos que el desarrolla.</p>
<p>CATEGORÍA: Evalúa la información y las estrategias de organización de los textos</p>		
<p>SUBCATEGORÍAS</p>	<p>DESCRIPTOR</p>	<p>ANÁLISIS</p>
<p>Identifica la estructura del texto.</p>	<p>La DG ¿El final de esta historia ha culminado? <i>todos grita no</i>, E3 <i>ha quedado en el mismo nudo</i> E3 <i>lee el supuesto final dice él se va para el hotel</i>, E30 <i>que todavía no sea resuelto el nudo</i>, E7 <i>nosotros podemos culminarlo</i>, E6 <i>no se siente que es el final</i></p>	<p>Los estudiante manifestaron que esta historia no ha culminado, ya que el autor no realiza un cierre como ellos esperaban o están acostumbrados en los cuentos, algunos señalaron que es incierto, porque les deja la sensación que el autor no sabe qué hacer con el lobo, ya que él se convierte en el bueno de la historia, por lo tanto se espera encontrar un final o realizar uno</p>

		que cierre todos los eventos desarrollados.
Utiliza adecuadamente los organizadores gráficos.	La DG reparte con ayuda de un estudian un organizador gráfico para desarrollar algunos elementos que están presente en la historia.	Se tomó como estrategia los organizadores gráficos para resumir la historia en la cual escribieron los elementos y momentos esenciales en la historia. Se observó que algunos no colocaron un final debido a que se manifiesta la incertidumbre de que pudo pasar con estos personajes.
CATEGORÍA: Evalúa la situación comunicativa del texto.		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Identifica quién habla en el texto.	La DG ¿Quién habla aquí? E30, E27, E9, E12 <i>el lobo</i> .	En esta actividad el que manifiesta la historia es el autor que hace papel de narrador y da diálogos entre varios personajes como para hacerlo más llamativo, la mayoría mencionaron que el lobo es el personaje que cuenta casi toda la historia.

		Es este caso se debe realizar un estudio de voces por que se le dificultó conocer quien habla en cada evento.
Identifica las intenciones y el propósito de autor.	¿Cuál es la intención del autor con las razones del lobo? E30 <i>que al no le importa que le diga el lobo feroz</i> , E3 <i>que el lobo no quede como el malo</i> , E7 <i>al lobo no le importa caperucita roja</i> , E27 <i>nos quiere contar que el lobo ya no es como los otros cuentos</i> , E24 <i>ya no era chillón como antes</i> , E16 <i>ya se integra como persona</i> , E9 <i>el lobo se volvió solitario y nos cuenta su historia</i> .	Lo estudiantes expresaron que la intención y el propósito del autor es que el personaje salga favorecido en la historia, pero la mayoría desconocieron que la intención es lo que el autor desea informar, contar, predecir, convencer, son muy pocos los que destacan la intención que el autor quiere presentar a través del texto. La intención como tal no está escrito en el texto se debe inferir.
Analiza y comprende las diferencias entre textos.	¿Qué tienen en común las versiones? E27 <i>que ya el lobo no es el malo del cuento</i> , E10 <i>que ya no le importaba nada</i> , E3 <i>el termina solitario</i> , la DG ¿Qué tienen en común?, E13 <i>que ambas historias suceden en una ciudad</i> , E27 <i>que caperucita es joven</i> , E27 es	Analizar y comprender dos o más textos hace que los estudiantes relacionen los diferentes elementos que encuentran en el proceso lector a la vez comentan las diferencias o similitudes que los autores tienen presente del texto original.

	<p><i>una ciudad pero es diferente sitio. E8 similitud es que en los dos cuentos aparecen los mismos personajes como caperucita y el lobo.</i></p>	<p>La mayoría en esta actividad discutieron las frases, elementos encontrados, las acciones de los personajes y los lugares donde ocurren los hechos.</p>
<p>Analiza y comprende el contexto con base en el cuento.</p>	<p>¿Qué razones consideras que no podrían encajar en el mundo real?</p> <p>E4 <i>que estos personajes existan.</i>E11 <i>la intolerancia.</i> E16 <i>la maldad,</i> E20 <i>que se acaba el amor de los personajes.</i>E2 <i>el desinterés.</i></p> <p>Tomado de la comprensión de lectura.</p>	<p>Contextualizar los textos permitió comprender la realidad que vive los personajes con una realidad actual, algunos estudiantes realizaron comparaciones teniendo en cuenta las ideas que son interpretadas por ellos, la cual da un sentido de discusión entre el texto y el lector.</p>
<p>Realiza comentarios a través de los cuales, asume una posición frente a lo que lee.</p>	<p>La DG vamos a dar ideas sobre el conflicto, E24 <i>un conflicto, que el lobo se colocó grosero con caperucita roja</i> E30 <i>él se colocó grosero fue con el autor,</i> E27 <i>que al lobo ya no le importaba lo que los demás pensaba si era malo o bueno,</i> E18 <i>que el lobo era solitario, que la diferencia que había con el otro cuento</i> E24 <i>ya dejó de comer chicle sabe que es malo.</i></p>	<p>Algunos estudiantes juzgaron los comportamientos de los personajes, realizaron comentarios entre ellos y discutieron manteniendo su propio criterio, en la cual demostraban con el texto las acciones de los personajes que actuaban de una manera inadecuada.</p> <p>De igual forma, lo compararon con el texto anterior.</p>

Fuente: La autora.

ESTRATEGIAS DE LECTURA: INTERTEXTUALIDAD

Análisis sesión 7

Tabla 34. Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 7.

CATEGORÍA: Evalúa la información explícita e implícita del texto.					
SUBCATEGORÍAS	Predice de que trata el texto	Ubica las ideas puntuales del texto.	Reconoce y caracteriza los elementos del textos	Construye y organiza sus saberes previos a través de la pregunta.	Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de un texto con otros textos
ESTUDIANTES					
1		✓	✓	✓	
2					
3	✓	✓	✓	✓	✓
4			✓		
5		✓		✓	
6	✓		✓	✓	✓
7	✓		✓	✓	✓
8		✓	✓	✓	✓
9	✓	✓		✓	✓
10	✓	✓	✓	✓	✓
11		✓		✓	✓
12		✓	✓	✓	
13		✓		✓	✓
14		✓		✓	✓
15	✓	✓	✓	✓	✓
16	✓	✓	✓	✓	✓
17					
18	✓	✓		✓	
19		✓	✓	✓	
20		✓	✓		
21			✓		✓
22					
23	✓	✓	✓		
24					
25	✓	✓			
26		✓	✓	✓	
27	✓	✓	✓	✓	✓
28		✓	✓	✓	✓
29	✓	✓	✓		
30	✓	✓	✓	✓	✓
31	✓	✓	✓	✓	✓

32		✓			
33		✓			
34					

Fuente: La autora.

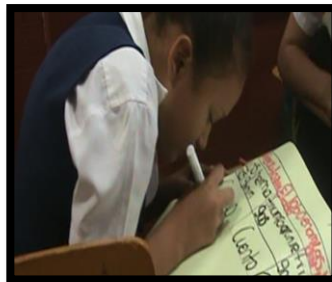
SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍA: Evalúa la información y las estrategias de organización de los textos.			CATEGORÍA: Evalúa la situación comunicativa del texto.			
	Reconoce a que género narrativo pertenece.	Identifica la estructura del texto.	Utiliza adecuadamente los organizadores gráficos	Identifica quién es el autor del texto.	Analiza y comprende las diferencias entre textos.	Analiza comprende el contexto con base en el cuento.	Realiza comentarios a través de los cuales, asume una posición frente a lo que lee.
ESTUDIANTES							
1	✓		✓	✓	✓	✓	✓
2							
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	✓		✓				
5							
6	✓				✓		
7	✓		✓	✓	✓	✓	✓
8	✓		✓	✓	✓	✓	✓
9	✓			✓		✓	
10	✓	✓	✓	✓	✓		✓
11	✓	✓	✓				
12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
13	✓		✓	✓	✓		✓
14	✓					✓	
15	✓	✓	✓	✓		✓	✓
16	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
17							
18	✓		✓	✓	✓	✓	✓
19	✓	✓	✓	✓	✓		
20	✓	✓	✓				✓
21	✓	✓				✓	
22							
23		✓	✓	✓	✓	✓	
24							
25			✓		✓	✓	

26	✓		✓		✓		
27	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
28	✓		✓	✓	✓	✓	✓
29	✓	✓		✓	✓	✓	✓
30	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
31	✓		✓	✓	✓	✓	✓
32						✓	
33			✓	✓	✓	✓	
34							

Fuente: La autora

EVIDENCIAS DE LA SESIÓN 7

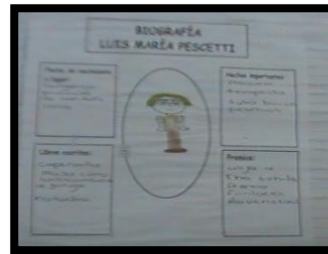
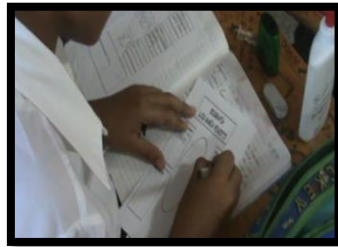
Antes de iniciar el proceso de lectura, los estudiantes se organizaron en grupo para desarrollar un cuadro comparativo de los cuentos anteriores, donde recordaron los personajes, el autor, de qué trata la historia entre otros. A la vez anticiparon el cuento que estaba dispuesto para la sesión.



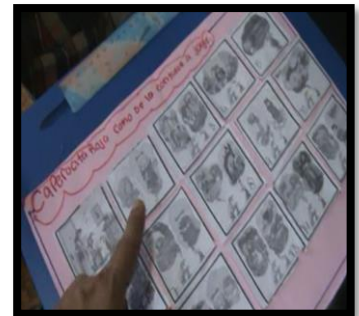
Durante el proceso los estudiantes complementaron dibujando lo que pensaba el personaje principal, a la vez le colocaron color para tener en cuenta los detalles en el momento de describirla.



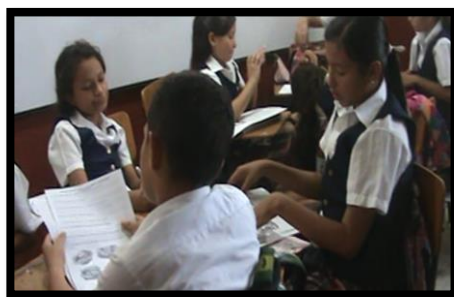
Luego se efectuó la lectura de la biografía del autor, los estudiantes desarrollaron un organizador gráfico con los datos obtenidos.



A continuación los estudiantes observaron varias graficas en desorden sobre el cuento que se va a leer, ellos recortaron y organizaron la secuencia teniendo en cuenta los detalles.



Luego se pasó a leer con detalles las imágenes y se plasmó preguntas de la historia. Para culminar el proceso se ejecutó la comprensión de lectura. Se realizó en forma grupal.



Nota: En esta sesión la mayoría se mantuvieron participativos, interesados ya que el trabajo que se desarrollo es en grupo, les permitió interactuar entre ellos para tomar las decisiones de las preguntas, aunque algunos consideran estar de acuerdo con todas las respuestas que el grupo seleccionaba.

Tabla 35. Categoría y subcategorías de análisis de la secuencia didáctica de la sesión siete.

CATEGORÍA: Evalúa la información explícita e implícita del texto.		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Predice de qué trata el texto.	La DG ¿De qué cree usted que trata caperucita roja tal como se la contaron a Jorge? E16 <i>se la cuenta a Jorge con otra versión</i> , pero ¿Está incluido los mismo personajes? E30 <i>dice de pronto cambian al enano y la cenicienta por otros personajes</i> , ¿De qué cree usted que trata caperucita roja tal como se la contaron a Jorge? E7 <i>nos dice que de pronto la versión de caperucita roja como se la contaron a Jorge va a estar caperucita roja pero van a incluir otros personajes diferentes.</i>	Se evidenció que algunos estudiantes no salen del texto original, mencionaron que en todo cuento los personajes principales van hacer los mismos, mientras que otros reconocieron que es un cuento que está siendo contado por otra persona, que el narrador utilizó el cuento original para contárselo a su hijo. Es decir, los estudiantes debe ser capaz de inferir lo que el título le quiere expresar, pero algunos casos no se demostró.
Ubica las ideas puntuales del texto.	Observen en ¿Que llegó el cazador de Jorge? <i>todos en una nave</i> , ¿De qué época era el cazador de Jorge? E3 <i>del futuro</i> . ¿Dónde está Jorge? <i>En la nave con su papá y la abuela.</i>	La mayoría encuentra en el texto las ideas puntuales para dar respuesta correcta a lo que se le pregunta, muy pocos estudiantes tuvieron en cuenta el texto y seleccionaron lo que se le viene en su cabeza.
Reconoce y caracteriza los elementos del textos	¿Qué diferencia hay entre esa caperucita roja y la que hemos visto en la otras lecturas? E8 <i>es morena</i> E27 <i>tiene trenzas</i> E10 <i>el vestido</i> E3 <i>su piel es</i>	La mayoría de los estudiantes al dibujar reconocieron a caperucita roja y la describieron, pero a la vez no salen de esas características,

	<p><i>roja</i> porque será que Jorge se la imaginaba roja E3 <i>porque él pensó que ella era roja.</i></p>	<p>por lo tanto, en esta actividad se evidenció que caperucita no es la misma que ellos imaginaron en el momento de comentar, algunos describieron otra caperucita moderna.</p>
<p>Construye y organiza sus saberes previos a través de la pregunta.</p>	<p>E1 <i>cuadro comparativo, caperucita roja los hermanos Grimm ¿De qué se trata? trata de que el lobo se quería comer a caperucita ¿qué personajes hay ahí? caperucita, el lobo, la mama, el cazador, E26 el lobo enamorado ¿quién lo escribió? Triunfo Arciniegas ¿qué tipo de narración es? un cuento ¿De qué trata? Que el lobo está enamorado de caperucita ¿qué personajes hay? caperucita, el lobo y la mamá</i></p>	<p>En este momento de construcción de saberes se observó que los estudiantes recordaron, buscaron entre sus apuntes y conversaron con sus compañeros sobre los diferentes autores y sus historias, a la vez comentaron las diferencias que existen entre los textos.</p>
<p>Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de un texto con otros textos</p>	<p><i>¿Cómo se colocó Jorge? E3 feliz y pensativo, E27 se colocó de pie, en ese momento apareció un cazador ¿Quién es el cazador de Jorge? E21 se parece a Superman ¿Quién está disfrazado de superhéroe? E1 el papá ¿Qué trae ese superhéroe en la mano? E8 un arma ¿esa arma cómo es? E3 es un arma del futuro y el</i></p>	<p>Algunos estudiantes evidenciaron las inferencias que realizaron durante la lectura y compararon las dos situaciones que viven los personajes.</p> <p>Algunos comentan que el personaje ya está cansado que el padre cuente la misma historia y que la solución es</p>

	<i>cazador del papá llevo con un cuchillo ¿A quién se parece? todos Robín Hood.</i>	imaginarla, si es posible darle otra versión.
CATEGORÍA: Evalúa la información y las estrategias de organización de los textos.		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Reconoce a que género narrativo pertenece.	¿Cómo se llama el texto que vamos a empezar a leer? E26, E1 <i>caperucita roja como se la contaron a Jorge</i> ¿Qué tipo de narración es? <i>un cuento</i> E16 <i>Es un cuento popular transformado.</i>	En el análisis de identificar el género narrativo no es difícil para los estudiantes, ya que tienen claro que en la narración se cuenta un hecho y a la vez reconocieron que la historia toca una versión conocida por ellos.
Identifica la estructura del texto.	La DG entrega y explica que en los grupos van a tratar de armar la historia, en las hojas hay varias gráficas que ellos deben organizar de que trata la historia. En la cual deben observar muy bien porque todas están en desorden E16 <i>esto es para tratar de imaginarnos como es el cuento.</i>	En esta actividad se evidenció que los estudiantes no tienen en cuenta los detalles para armar una historia, y eso que esta versión toca elementos parecidos a la original, aunque algunos estudiantes describieron de manera oral los sucesos, en el momento de ser plasmados y organizados se les dificultó, ya que no identificaron que elementos contiene la estructura.

<p>Utiliza adecuadamente los organizadores gráficos.</p>	<p>La DG quiere decir que este autor lleva una trascendencia bastante larga como escritor, como cantante, como si tiene varias profesiones en una, listo ahora vamos a pasar a escribir la biografía en un organizador gráfico escribiendo detalles importantes del autor, dibujamos el autor en el círculo.</p>	<p>En la aplicación de los organizadores gráficos se demostró un interés por la mayoría de los estudiantes, a la vez sintetizar toda una historia de un autor en un esquema tomando datos o ideas importantes de la vida del escritor.</p>
<p>CATEGORÍA: Evalúa la situación comunicativa del texto.</p>		
<p>SUBCATEGORÍAS</p>	<p>DESCRIPTOR</p>	<p>ANÁLISIS</p>
<p>Identifica quién es el autor del texto.</p>	<p>¿Quién lo escribió? E16 <i>Luis María Pescetti</i></p>	<p>A pesar que en la actividad anterior se toman detalles, algunos estudiantes identificaron al autor cada vez que se les pregunta y otros los confunden con los autores estudiados, no se explica si esto es falta de atención en ellos.</p>
<p>Analiza y comprende las diferencias entre textos.</p>	<p>¿Cómo se imaginan a caperucita Roja? E13 <i>es otra niña diferente sin caperuza con vestido y normal.</i> E28 <i>ya creció y es una abogada</i> E31 <i>es de color roja adolescente ya grande, pero que hace en común que hace esa caperucita.</i></p>	<p>En el momento que la docente les pide que no piense mas en la caperucita original surgieron otras ideas por parte de los estudiantes, recordaron otras historias de caperucita donde deja de ser una niña y es una adolescente, que su aspecto cambia, que su actitud es variante.</p>

	<i>E7 sigue siendo desobediente</i>	Esto les permitió describir un personaje totalmente diferente.
Analiza comprende el contexto con base en el cuento.	<p>¿Qué importancia cree usted que tiene la comunicación entre los padres y los hijos? E23 <i>me infunde confianza</i>, E1 <i>que los hijos deben prestar atención a los padres</i>, E32 <i>mantener diálogo</i>, E14 <i>quererse y lo comprendan</i>, E16 <i>estar unidos</i>.</p> <p>Tomado de la comprensión de lectura.</p>	<p>En este momento de la actividad escrita (comprensión de lectura) algunos estudiantes manifestaron que en sus hogares no prevalece el diálogo, otros piensan que la comunicación es la base de obedecer.</p> <p>De igual forma, los estudiantes relacionaron su hogar con las escenas que vive el personaje de la historia.</p>
Realiza comentarios a través de los cuales, asume una posición frente a lo que lee.	<p>¿Cómo caperucita conociendo al lobo no la va conocer en este momento? E3 <i>porque tiene un disfraz</i>, ¿Será que es imposible reconocerlo?, todos dice no, E3 <i>se coloca una máscara</i>, ¿Qué otra forma se puede reconocer? E10 <i>la voz</i> E8 <i>por su aspecto</i> E13 <i>conoce las características</i>.</p>	<p>Se evidenció que algunos estudiantes dan a conocer sus criterios y se sostienen en lo que piensan, manifestaron que existen muchas formas de engañar a la gente, pero a la vez que este puede ser descubierto por sus características siempre y cuando se le conozca.</p> <p>En el caso del personaje algunos estudiantes mencionaron que ella no es cuidadosa.</p>

Fuente: La autora.

ESTRATEGIAS DE LECTURA: INTERTEXTUALIDAD

Análisis sesión 8

Tabla 36. Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 8.

SUBCATEGORÍAS	Predice de que trata el texto	Ubica las ideas puntuales del texto.	Reconoce y caracteriza los elementos del textos	Construye y organiza sus saberes previos a través de la pregunta.	Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de un texto con otros textos
ESTUDIANTES					
1		✓	✓	✓	
2			✓	✓	✓
3	✓	✓	✓	✓	✓
4		✓	✓		
5		✓		✓	✓
6			✓	✓	
7	✓	✓	✓		
8	✓	✓	✓	✓	✓
9	✓		✓	✓	✓
10	✓	✓	✓	✓	✓
11		✓	✓	✓	
12		✓	✓	✓	✓
13		✓			✓
14			✓		
15		✓	✓	✓	
16	✓	✓	✓	✓	✓
17		✓	✓		
18		✓		✓	✓
19		✓	✓	✓	✓
20		✓	✓		
21	✓	✓		✓	✓
22					
23		✓	✓	✓	
24	✓	✓	✓	✓	
25		✓			
26				✓	
27	✓	✓	✓	✓	✓
28	✓	✓	✓	✓	
29	✓				
30	✓	✓	✓	✓	✓
31	✓	✓	✓	✓	

32	✓		✓	✓	
33		✓	✓		
34	✓	✓	✓	✓	

Fuente: La autora.

SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍA: Evalúa la información y las estrategias de organización de los textos.				CATEGORÍA: Evalúa la situación comunicativa del texto			
	Reconoce a que género narrativo pertenece	Identifica algunas marcas textuales de cohesión local.	Identifica la estructura del texto.	Utiliza adecuadamente los organizadores gráficos.	Identifica a quién habla en el texto.	Analiza comprende el contexto con base en el cuento.	Analiza comprende el contexto con base en el cuento.	Realiza comentarios a través de los cuales, asume una posición frente a lo que lee.
ESTUDIANTES								
1	✓		✓	✓		✓	✓	✓
2	✓	✓		✓		✓		
3	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
4	✓	✓	✓		✓			
5	✓		✓			✓	✓	
6	✓				✓	✓	✓	✓
7	✓		✓			✓	✓	✓
8	✓	✓	✓	✓	✓			✓
9	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
10	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
11	✓		✓		✓			✓
12	✓		✓		✓	✓	✓	
13			✓	✓	✓			
14			✓	✓	✓	✓		
15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
16	✓		✓	✓		✓		
17	✓		✓					
18	✓				✓	✓		✓
19	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
20			✓	✓				
21				✓		✓	✓	✓
22								
23	✓		✓	✓			✓	
24	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓

25			✓	✓			✓	
26	✓		✓	✓				
27	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
28	✓		✓	✓		✓	✓	✓
29		✓				✓		✓
30	✓		✓	✓		✓	✓	✓
31	✓	✓	✓			✓	✓	✓
32			✓					
33			✓		✓			
34	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓

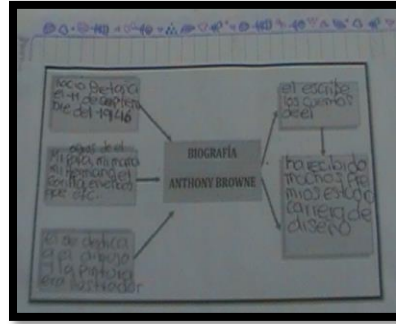
Fuente: La autora

EVIDENCIAS DE LA SESIÓN 8

Antes de iniciar se desarrolló una actividad de saberes con base a las lecturas anteriores, la cual respondieron ¿cómo se llama el cuento? ¿Quién escribió el cuento? ¿Cuál es nombre del autor de esta historia? ¿El título de la historia? Y se ejecutó su respectiva socialización. Seguidamente los estudiantes seleccionaron una frase que hace parte de los textos anteriores.



Se desarrolló una lectura de la caratula del libro, donde se detalló cada imagen, la presentación los colores y datos, de igual manera predijeron de que trata esta historia. Durante el proceso, los estudiantes leyeron y conocieron más del autor y complementaron un organizador gráfico de la información presentada.

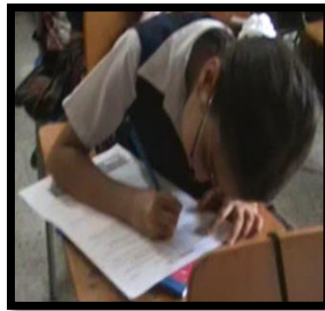
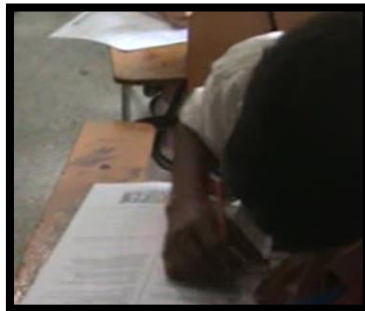


Se continuó con la lectura de imágenes, los estudiantes describieron lo que observaron dando respuesta a las preguntas del docente.



Luego se pasa a la lectura del contenido para identificar si las predicciones dadas se ajustan al texto. Esta lectura es colaborativa, también viene acompañada de preguntas. Para finalizar se elaboraron preguntas de cierre sobre los personajes y lugar, ejecutando una comparación con los diferentes textos.

Luego la docente leyó la comprensión de lectura que está compuesta por un cuadro comparativo de dos textos y preguntas abiertas y cerradas.



Nota: E26 y E29 en algunas actividades consideraron participar de manera espontanea, pero por su timidez en momentos consideran estar en silencio.

Tabla 37. Categoría y subcategoría de análisis de la secuencia didáctica de la sesión ocho.

CATEGORÍA Evalúa la información explícita e implícita del texto..		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Predice de qué trata el texto.	<p>¿Qué personajes cree usted que hay en esa historia en el bosque? E21 <i>el lobo, caperucita roja</i>, E3 <i>el cazador, caperucita y animales salvajes</i>, E31 <i>caperucita roja y los animales</i>.</p> <p>¿De qué trata la historia? E30 <i>que el lobo se vuelve más oscuro</i> E27 <i>alguien asusta a caperucita roja</i>, E31 <i>dice que trata de la oscuridad y caperucita le teme a la oscuridad</i>, E16 <i>que caperucita va donde la abuela a que le contará una historia</i></p>	<p>En esta actividad de predicción los estudiantes se dan cuenta que no es una niña el personaje principal sino un niño, que tiene elementos idénticos al cuento original, pero que los sucesos que vive el personaje no tienen nada que ver con el de caperucita roja.</p> <p>Sus predicciones con base a los personajes no estuvieron relacionados con la historia y la temática cambio.</p>
Ubica las ideas puntuales del texto.	<p>La DG ¿Es un niño o una niña? E1 <i>es un niño</i>, ¿Qué lleva en esa canasta? E4 <i>un pastel</i>, ¿para dónde ira ese niño? E17 <i>para donde la abuela</i>.</p>	<p>Se evidenció que la mayoría de los estudiantes participaron en el momento de las preguntas literales que se enunciaban, a la vez en la comprensión de lectura pocos estudiantes fallaron en la selección de las respuestas.</p>

<p>Reconoce y caracteriza los elementos del textos</p>	<p>La DG pregunta Hemos encontrado otros personajes...hemos visto otros lugares...los autores han cambiado algo de la historia, pero han conservado frases que son iguales, frases muy parecidas al cuento principal, en ésta historia no estaba Caperucita, pero si había una figura del personaje de Caperucita, además encontramos tres personajes E2, E30 <i>Jack, Hansel y Gretel, ricitos de oro, la mamá, el papá, la abuela, el niño... pero el personaje principal ¿quién es?</i> E30 <i>el niño.</i></p>	<p>En el momento de caracterizar los personajes los estudiantes observaron que en esta historia el personaje principal es un niño que tiene tres elementos que caperucita original posee que son: un saco rojo, zapatos rojos y una canasta.</p> <p>De igual forma observaron que las personas y lugares importantes para el personaje tenían color, el resto permanecía oscuro. A la vez detallaron como es el lugar donde se desarrolla parte de la historia la cual dicen que es tenebroso, es decir en esta actividad la mayoría de los estudiantes estuvieron a la expectativa del proceso lector.</p>
<p>Construye y organiza sus saberes previos a través de la pregunta.</p>	<p>Vamos a recordar la primera historia ¿cómo se llama? E30 <i>caperucita roja y el lobo feroz</i>, la DG ¿Quién lo escribió? E30 <i>los hermanos Grimm</i> ¿Cómo se llama la segunda historia? E27 <i>caperucita roja y también fue escrita por los hermanos Grimm,</i></p>	<p>La pregunta en su esencia le permitió a los estudiantes recordar otros saberes destacados durante este proceso, al reflexionar se observó un avance en los estudiantes, es decir las estrategias que se han</p>

	<p>la DG la tercera, E24 <i>caperucita roja y el lobo enamorado</i>, E7 <i>caperucita roja como se la contaron a Jorge</i>, pero no recuerda el autor, E15 <i>Luis maría Pescetti</i>; E10 <i>la siguiente imagen las razones del lobo y el autor es Triunfo Arciniegas</i>.</p>	<p>aplicado por medio de la pregunta les facilita recordar con detalles las historias estudiadas en las clases anteriores.</p> <p>Es importante seguir fortaleciendo este proceso, aunque algunos manifiestan que son muchas preguntas.</p>
<p>Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de un texto con otros textos</p>	<p>¿Cómo son las tonalidades de la caratula? E2 <i>verde y amarillo</i>, ¿Qué te expresa? E13 <i>que es apagado, como si el bosque estuviera triste</i>, ¿Por qué cree esta triste el bosque? E29 <i>porque no tiene color esta viejo</i>, E3 <i>ya está viejo</i>, E16 <i>es un sendero viejo</i>.</p>	<p>En esta actividad algunos estudiantes relacionaron el lugar como algo tenebroso y que el lugar original es alegre, por medio de estas comparaciones los estudiantes dan significado que este bosque es señal de la tristeza y el miedo que el personaje principal demuestra.</p>
<p>CATEGORÍA: Evalúa la información y las estrategias de organización de los textos.</p>		
<p>SUBCATEGORÍAS</p>	<p>DESCRIPTOR</p>	<p>ANÁLISIS</p>
<p>Reconoce a que género narrativo pertenece.</p>	<p>La DG ¿Estos tres cuentos pertenecen a que género? E26 <i>al narrativo</i> ¿Por qué pertenecen al género narrativo? <i>porque narra, cuenta una historia</i>.</p>	<p>Se evidenció que la mayoría de los estudiantes tiene claro el concepto del género narrativo en especial cuando se trata del cuento.</p> <p>Es decir, comparar textos que presenten un suceso que contenga pocos</p>

		personajes hace referencia que pertenece a este género.
Identifica la estructura del texto.	La DG ¿Qué transcurre al final de la historia? E3 <i>la mamá, el papá y el niño se encuentran en la casa</i> , E27 <i>La mamá se pone feliz porque llega el niño a la casa</i> . E2 <i>porque el niño se encuentra el pastel y se encuentran con el papá</i>	En esta actividad a la mayoría de los estudiantes no se les dificultó identificar la estructura ya que las imágenes son esencia del contenido y también la atención que los educandos mantuvieron durante la lectura.
Identifica algunas marcas textuales de cohesión local.	¿Cómo puede identificar un diálogo en el cuento? E6 <i>colocando rayas o guiones</i> , la DG ¿Qué otra forma puedo destacar cuando hay un dialogo? E28 <i>cuando se habla con tranquilidad</i> la DG ¿Será? E16 <i>cuando los personajes hablan</i> , E24 <i>que los signos de admiración e interrogativos</i> , la Dg son los que me ayudan en el momento de leer para dar una Entonación.	Reconocer algunas marcas textuales para algunos estudiantes es de dificultad, debido a que el ejercicio de analizar los signos que interactúan con el texto, para ellos no representa algo significativo, se sugiere que se debe trabajar directamente actividades donde el estudiante reconozca para que sirven estos signos.
Utiliza adecuadamente los organizadores gráficos.	En el siguiente cuadro vamos a escribir algunos datos de importancia en un organizador gráfico. Como cuando nació, cuando murió, obras importantes, premios y otros. E4 <i>esta es la biografía actual de él</i> , la DG él está vivo.	En las actividades desarrolladas durante la secuencia se les permitió a los estudiantes crear sus propios organizadores gráficos y también se les proporciono esquemas, esto ha desarrollado en los

		<p>estudiantes el interés de leer y de escribir de manera breve sus aprendizajes.</p> <p>Se observó predilección por esta estrategia.</p>
CATEGORÍA: Evalúa la situación comunicativa del texto.		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Identifica quién habla en el texto.	<p>¿Quién está contando la historia? E15 <i>el niño</i>. Que linda canastica, que rico pastel La DG ¿Quién dijo eso? <i>Todos responden La Niña Ricitos de oro</i>.</p>	<p>Algunos estudiantes reconocieron quien es el personaje que habla, narra una historia, mientras que otros estudiantes se les dificultaron debido a que escuchan otras voces diferentes durante la lectura. Es decir no tienen claro la posición del narrador y de la persona que habla.</p>
Analiza y comprende las diferencias entre textos.	<p>Ahora la DG ¿Qué personaje representa esta gráfica? E5 <i>un niño y una vaca y el niño de la historia</i>. E16 <i>el niño le está ofreciendo la vaca</i> ¿Las sombras que hay que son? E15 <i>son manchas</i>. La DG a ¿Qué cuento recuerdan ustedes que pertenece la historia de la vaca y ese niño? E30 <i>las</i></p>	<p>Esta historia ayudo a la mayoría de los estudiantes cambiar el pensamiento de que en todas las historia leídas el personaje principal es caperucita, ellos identificaron que de un mismo texto se pueden crear otros textos, donde el escritor puede tomar</p>

	razones, E24 <i>aclara a ninguna porque la vaca no aparecía</i> . La DG pertenece a la lechera de Jack,	elementos que se consiguen en diferentes textos.
Analiza comprende el contexto con base en el cuento.	La DG <i>¿Qué sentía el niño?</i> E28 <i>miedo y preocupación porque tenía tristeza</i> , E34 <i>tristeza porque no sabía nada del papa</i> . La DG <i>¿Será que si usted estuviera ahí en ese bosque como se sentiría?</i> E34 <i>asustado y con miedo</i>	Varias de las expresiones que el personaje manifiesta hace sentir en el lector el mensaje de preocupación y tristeza, a la vez que estar en un lugar oscuro da la sensación de miedo; en esta actividad algunos estudiantes manifestaron que la tristeza del personaje es por perdida de un familiar y que los lugares oscuros es señal de la noche.
Realiza comentarios a través de los cuales, asume una posición frente a lo que lee.	La DG <i>¿Qué me puede decir de la imagen?</i> E28 <i>que es un bosque tenebroso</i> , E16 <i>que el niño tiene color y el bosque no tiene color</i> . <i>¿Cómo son las tonalidades de la caratula?</i> <i>que verde y amarillo</i> , <i>¿Qué te expresa?</i> E13 <i>que es apagado, como si el bosque estuviera triste</i> <i>¿Por qué cree esta triste el bosque?</i> E29 <i>porque no tiene color esta viejo</i> , E3 <i>ya está viejo</i> , E16 <i>es un sendero viejo</i> .	La secuencia de los hechos que se efectuaron en esta lectura, permitió que los estudiantes realizaran comentarios sobre historias de miedo y de preocupación que ellos han tenido que vivir en especial cuando la luz se va durante la noche, llueve con muchos truenos y no se encuentran sus padres.

Fuente: La autora.

ESTRATEGIAS DE LECTURA: INTERTEXTUALIDAD

Análisis sesión 9

Tabla 38. Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 9.

CATEGORÍA Evalúa la información explícita e implícita del texto.						
SUBCATEGORÍAS	Predice de qué trata el texto.	Ubica las ideas puntuales del texto.	Identifica las palabras desconocidas.	Reconoce y caracteriza los elementos del textos	Construye y organiza sus saberes previos a través de la pregunta.	Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de un texto con otros textos
ESTUDIANTES						
1	✓			✓	✓	
2						
3	✓	✓			✓	✓
4				✓		
5	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6		✓			✓	✓
7	✓	✓		✓	✓	✓
8		✓		✓	✓	
9						
10		✓			✓	✓
11		✓		✓	✓	
12	✓	✓	✓		✓	
13		✓	✓			
14		✓		✓	✓	
15		✓	✓	✓	✓	✓
16	✓	✓	✓	✓	✓	✓
17		✓			✓	
18	✓	✓	✓		✓	✓
19		✓	✓	✓		
20		✓			✓	
21			✓			✓
22		✓	✓	✓	✓	
23		✓	✓	✓	✓	✓
24						
25	✓	✓			✓	
26						
27	✓	✓	✓		✓	✓
28	✓	✓		✓	✓	✓
29						
30	✓	✓		✓	✓	✓
31		✓		✓	✓	✓

32	✓		✓		✓	
33	✓	✓	✓			
34						

Fuente: La autora.

CATEGORÍA Evalúa la información y las estrategias de organización de los textos.		CATEGORÍA Evalúa la situación comunicativa del texto				
SUBCATEGORÍAS	Reconoce a que género narrativo pertenece.	Identifica quién es el autor del texto.	Identifica las intenciones y el propósito de autor.	Analiza y comprende las diferencias entre textos.	Analiza comprende el contexto con base en el cuento.	Realiza comentarios a través de los cuales, asume una posición frente a lo que lee.
ESTUDIANTES						
1	✓	✓		✓		
2						
3	✓	✓	✓		✓	✓
4	✓	✓		✓	✓	✓
5	✓	✓	✓	✓		
6	✓	✓				
7	✓	✓		✓	✓	
8	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9						
10	✓	✓	✓	✓		✓
11	✓	✓	✓		✓	
12	✓	✓	✓	✓	✓	
13	✓	✓	✓		✓	
14	✓	✓		✓	✓	
15	✓	✓		✓	✓	✓
16	✓	✓		✓	✓	✓
17	✓	✓		✓		
18	✓	✓	✓	✓	✓	✓
19	✓	✓	✓			
20	✓	✓		✓		
21	✓	✓	✓			✓
22	✓	✓	✓			✓
23	✓	✓		✓		
24						
25	✓	✓		✓		

26	✓	✓				
27	✓	✓	✓	✓	✓	✓
28	✓	✓	✓	✓	✓	✓
29						
30	✓	✓	✓	✓	✓	✓
31	✓	✓	✓	✓		✓
32	✓	✓		✓		
33		✓	✓	✓		
34						

Fuente: La autora.

EVIDENCIAS SESIÓN 9

Antes de iniciar se hizo un repaso de las diferentes historias, lo que se destacó en cada uno de los personajes, aquí la mayoría de estudiantes aportaron ideas de lo estudiado anteriormente.

Luego se les entregó una ficha para responder a tres preguntas que predicen la historia que se va a observar.



Los estudiantes detallaron la caratula de la película anticipando los sucesos y personajes.



Durante el proceso los estudiantes tomaron la mejor postura para observar dos horas de película. De igual forma, se efectuó preguntas en varios momentos.



Para finalizar el proceso se desarrolló varias preguntas sobre la película y a la vez se ejecutó la comprensión de lectura.

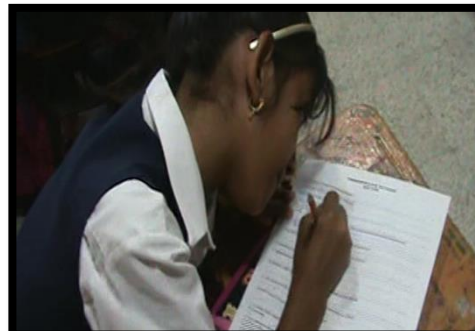


Tabla 39. Categoría y subcategoría de análisis de la secuencia didáctica de la sesión nueve.

Categoría: Evalúa la información explícita e implícita del texto.		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Predice de qué trata el texto.	¿Qué se desea encontrar en esta película? E32 es diferente a las <i>demás historias</i> E16 <i>intriga y acción</i> , E3 <i>que sea razonable que algunos personajes son diferentes</i> , E30 <i>que tenga conflictos y guerras</i> , E25 <i>la bruja malvada</i> , E8 <i>el lobo y un superhéroe</i> .	Algunos estudiantes tomaron la iniciativa de expresar lo que puede suceder en la película, saben que sus predicciones están basadas en la observación de la caratula, por lo tanto los estudiantes reconocieron que con las predicciones se acercan a la historia.
Ubica las ideas puntuales del texto.	¿Dónde ocurre la gran parte de la historia? E33, E15, E17 <i>en el bosque</i> , E1 <i>la aldea</i> , ¿En qué tiempo cree que sucede la película? E3, E14, E22, E20, E25 <i>durante varias noches</i> , E12 <i>varias semanas</i> . Tomado de la comprensión de lectura.	La mayoría de los estudiantes avanzaron en las preguntas literales donde se demostró que la mayor parte de sus respuestas está en la observación minuciosa que ellos hicieron con atención en el momento de la película.
Identifica las palabras desconocidas.	¿Qué significa Damisela? E5 <i>son todas las señoras del cuento</i> , E17, E30, E33, E14 <i>es una mujer bonita, alegre y que es una dama</i> . E1 <i>un baño exclusivo para dama</i> .	El desconocimiento o la pereza de no llevar el diccionario a clase, no les permitió buscar el concepto y comprender dichos términos; mientras que algunos recordaron

	Tomado de la comprensión de lectura.	dichas escenas donde se manifestaba esta terminología y aceptaron con la respuesta.
Reconoce y caracteriza los elementos del textos	¿Qué ideas tiene el autor de caperucita roja? E33, E13, E12, E7 <i>que es una niña buena, hace caso, dialoga muy amistosamente y salva a la abuelita</i> , E28, E16, E15, E11, E6, E4 <i>que es una niña muy amable, que es colaboradora y que no le hace daño a nadie</i> . Tomado de la comprensión de lectura.	En esta actividad escrita se espera que los estudiantes reconozcan las características que demuestra caperucita en la película, mientras que la mayoría de los estudiantes determinaron que caperucita es la heroína de la historia.
Construye y organiza sus saberes previos a través de la pregunta.	¿Qué podemos decir de las diferentes versiones de contar cuentos? E8 <i>diferentes autores</i> E18 <i>son famosos</i> E3 <i>nuevos cuentos</i> E10 <i>nuevos personajes</i> E7 <i>hacer algo diferente a lo que hemos visto</i> E30 <i>un nuevo nudo</i> E31 <i>un nuevo inicio y desenlace</i> .	Los estudiantes construyeron saberes con base de los saberes que tienen sus compañeros, donde se establece un conversatorio de ideas que surgen de las preguntas que la docente indica. También observaron que todos los textos leídos tienen una relación pero con diferentes autores.
CATEGORÍA: Evalúa la información y las estrategias de organización de los textos.		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS

Reconoce a que género literario pertenece.	¿A qué género literario pertenece la película? E5 <i>género narrativo</i> . E20 <i>terrorista y popular</i> , E33 <i>fábula</i> .	La mayoría identificaron el género narrativo, donde destacaron que es un relato de sucesos.
CATEGORÍA: Evalúa la situación comunicativa del texto.		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Identifica quién es el autor del texto.	¿Qué conocemos del autor? ¿Cómo se llama el autor? E31, E30, E3 <i>James lapine</i> , E7 <i>él fue camarero</i> , E25 <i>él era un mesero y luego en un festival gano muchos premios</i> , E8 <i>él era cinematográfico</i> .	En esta actividad se da la oportunidad de leer e indagar sobre el autor, la mayoría lo ejecutó con interés, los estudiante mencionaron que es importante la creatividad y que los escritores la tienen para descubrir nuevas historias.
Identifica las intenciones y el propósito de autor.	¿Qué propósito tiene el autor con esta película? E33, E1, E22 <i>informar lo que pasa con todos los personajes</i> , E13, E19, E3, E10 <i>relatar diferentes historias creando una con expectativa diferentes</i> , E30, E17 <i>realizar una conexión entre lo real y lo imaginario</i> . E27 <i>describir</i>	En el momento de identificar la intención o propósito del autor algunos estudiantes se ubican si el texto es narrativo de tipo cuento y que su propósito es contar una historia, mientras que otros desconocieron lo que el autor por medio del texto les quiso indicar.
Analiza y comprende las diferencias entre textos.	¿Qué diferencia y similitudes tiene esta película con las otras	Esta película permitió a los estudiantes comparar varios sucesos en una sola historia y la clasificaron

	<p>historias? E3 <i>cuando caperucita va el bosque</i></p> <p>E18 <i>en el bosque ambas son misteriosas.</i></p> <p>E27 <i>en el cuento del bosque Jack ofrece la vaca.</i></p> <p>E30 <i>en ambas el lobo le hace trampa</i></p> <p>E30 <i>caperucita era un ladronzuela, hambrienta y se vuelve malvada.</i></p>	<p>según sus frases o ideas mencionadas en los demás textos.</p> <p>También buscaron las características de los personajes, lugar y tiempo de los hechos entre los textos leídos.</p> <p>La mayoría de los estudiantes lo realizaron y juzgaron el actuar de cada uno de ellos.</p>
<p>Analiza comprende el contexto con base en el cuento.</p>	<p>¿Cómo podemos utilizar el cuento para resolver un conflicto de la realidad educativa?, la Dg ¿Qué conflictos encontramos en el colegio? E3 <i>el Bullying</i>, E8 <i>la violencia</i>, E18 <i>las peleas</i>, E30 <i>el maltrato</i>.</p>	<p>La actividad en esta sesión es la apertura para identificar diferentes realidades que los estudiantes viven en el colegio y así lograr un manejo de solución por medio del cuento.</p> <p>Algunos estudiantes estuvieron interesados en la propuesta; mientras que otros deseaban hablar sobre cosas creativas.</p>
<p>Realiza comentarios a través de los cuales,</p>	<p>A usted le gustaría de nuevo leer estos cuentos? de esta sesiones</p>	<p>Algunos estudiantes comentan y asumen una posición crítica frente a los</p>

asume una posición frente a lo que lee.	E31 <i>nos deja enseñanza,</i> E4 <i>por que tiene imaginación</i> E32 <i>nos deja algo que aprender,</i> E3 <i>podemos seguir leyéndolos</i>	sucesos que encontraron durante la película y el gusto por volver a leer ciertos cuentos.
Identifica quién es el autor del texto.	¿Qué conocemos del autor? ¿Cómo se llama el autor? E31, E30, E3 <i>James lapine,</i> E7 <i>él fue camarero,</i> E25 <i>él era un mesero y luego en un festival gana muchos premios,</i> E8 <i>él era cinematográfico.</i>	En esta actividad se da la oportunidad de leer e indagar sobre el autor, la mayoría lo ejecutó con interés, los estudiante mencionaron que es importante la creatividad y que los escritores la tienen para descubrir nuevas historias.

Fuente: La autora.

EVALUACIÓN

Análisis sesión 10

Tabla 40. Resultados de la secuencia didáctica. Sesión 10.

CATEGORÍA Elabora un texto escrito utilizando el cuento y sus características estudiadas al proceso de planeación y a la situación comunicativa									
SUBCATEGORÍAS	Presenta las intenciones y el propósito que tiene.	Presenta una estructura.	Analiza y comprende el contexto con base en el cuento	Presenta un título creativo.	Presenta los elementos que componen un cuento.	Es comprensible el escrito para leer	El cuento hace uso de las marcas textuales	El cuento presenta detalles reales e imaginarios	El cuento es breve
ESTUDIANTES									
1		✓			✓				✓
2			✓		✓			✓	✓
3				✓	✓	✓	✓		✓
4			✓	✓	✓			✓	✓

5		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
6			✓	✓					✓
7					✓			✓	✓
8			✓	✓			✓		✓
9			✓		✓		✓	✓	✓
10			✓	✓	✓		✓		✓
11									
12		✓	✓	✓	✓	✓		✓	
13		✓		✓					✓
14			✓	✓	✓			✓	✓
15		✓	✓		✓			✓	✓
16		✓	✓	✓				✓	✓
17					✓				✓
18				✓	✓			✓	
19		✓	✓		✓	✓	✓		✓
20			✓	✓					
21		✓	✓	✓				✓	✓
22		✓	✓		✓			✓	✓
23		✓		✓				✓	✓
24				✓	✓	✓		✓	✓
25				✓	✓				✓
26				✓	✓			✓	✓
27	✓			✓	✓	✓	✓		✓
28	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
29					✓		✓	✓	✓
30			✓	✓	✓			✓	✓
31				✓					✓
32	✓		✓		✓			✓	
33			✓					✓	
34			✓	✓					

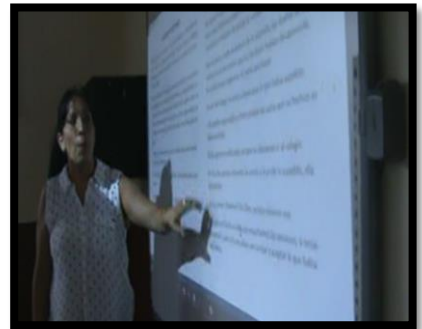
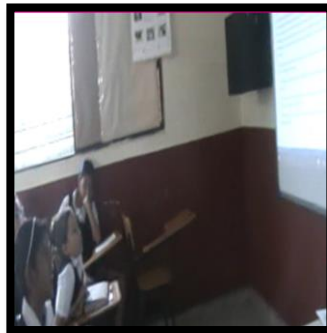
Fuente: La autora.

EVIDENCIAS SESIÓN 10

Antes de iniciar con el proceso escritor de un cuento, se hizo un repaso sobre los conceptos trabajados del género narrativo en especial el cuento.



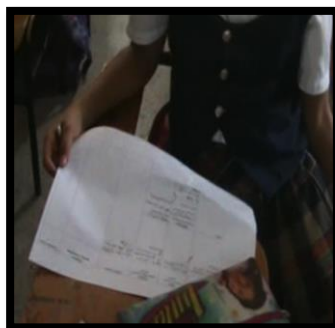
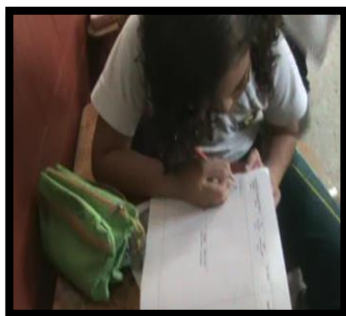
Luego la docente lee un cuento modelo para invitarlos a escribir sobre un suceso.



Durante el proceso los estudiantes escucharon varios videos. La docente les muestra algunos elementos para escribir el nuevo cuento.



Luego se inicia el proceso de escritura por medio de un cuadro que ayuda a recopilar las ideas. Los estudiantes leyeron parte de sus escritos.



Para finalizar los estudiantes unieron todo lo escrito en el cuadro, formando su cuento, luego ellos leyeron su historia. A lo último todos demostraron sus escritos.



Tabla 41. Categoría y subcategoría de análisis de la secuencia didáctica de la sesión diez.

Categoría: Evalúa la información explícita e implícita del texto.		
SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Presenta las intenciones y el propósito	¿Qué propósito tengo con el cuento? E3 <i>resolver el conflicto</i> E24 <i>que deje una enseñanza</i> E34 <i>para describir un conflicto</i> . E12 <i>para dejar una enseñanza</i> .	Se evidenció que la mayoría de los estudiantes en sus escritos no tienen claro el propósito y la intención que debe tener un texto para el lector.
Presenta una estructura.	¿Cómo va escribir su inicio? E31 <i>una noche apareció Juliana</i> , E32 <i>en una tarde</i>	La docente da un paso a paso para tener en cuenta la estructura, se observó que algunos en el

	<p><i>me encontraba con mi amiga llamada Dayana.</i></p> <p>¿Cómo va escribir el nudo?</p> <p>E17 <i>como pipe se pasó bravo entonces Juan salió corriendo y pipe lo persiguió hasta la biblioteca</i></p>	<p>momento de transcribir el cuento prevaleció su forma; mientras que en otros no se observó dicha estructura. Esto evidenció que durante el proceso los estudiantes no identificaron hasta donde deben parar el inicio.</p>
El cuento es breve	<p>E34 Así como sucedió todo</p> <p><i>En una mañana nos encontrábamos en el coliseo Neira, Maira y Vanesa en la cual estábamos practicando para el partido de balonmano.</i></p>	<p>En algunos se evidenció la brevedad del cuento en forma entendible, pero en otros se debe seguir reforzando el proceso escritor, ya que lo asemejan con no escribir mucho dejando ideas recortadas.</p>
Presenta un título creativo.	<p>Ahora vamos a crear el título ¿Cómo se llama mi cuento? E1 <i>mis compañeros y yo</i>, E19 <i>los buenos amigos</i>, E27 <i>ser amable es la solución</i>, E12 <i>mi aventura en el colegio</i>, E28 <i>el libro mágico</i>,</p>	<p>Algunos estudiantes presentaron un título que es creativo y que motiva conocer su contenido; mientras que en otros son frases cotidianas que no tienen relación con lo escrito.</p>
Presenta los elementos que compone un cuento.	<p>¿Dónde tiene lugar los hechos?</p> <p>E10 <i>el coliseo</i>, E19 <i>el patio</i>, E27 <i>en el salón</i>, E12 <i>en la cancha</i>.</p>	<p>La mayoría de los estudiantes evidenciaron los elementos de una forma clara, pero en unos pocos estudiantes sin la orientación del docente no</p>

	<p>¿Cuáles son los personajes? E27 <i>Daniela niña respetuosa y amable</i>, E12 <i>Jonathan es moreno, bajito, listo e inteligente</i>.</p> <p>¿Cuándo se dieron los hechos? E 12 <i>una tarde</i>, E28 <i>en un día</i>, E5 <i>un viernes en la mañana</i>.</p>	<p>establecieron un tiempo en forma adecuada y escribieron muchos personajes incluyendo animales que son los personajes principales.</p>
<p>El cuento hace uso de las marcas textuales.</p>	<p>E3 <i>Soffá se asustó y me dijo: -¡no te vayas a tratar de resolverlo! No la escuchaban me concentraba en lo que veía y me grito: -Tatiana escuchame</i>.</p> <p>E6 <i>que los compañeros están ansiosos por salir al descanso y jugar en el patio pero juan cuando estaba corriendo chocó con un compañero y se lastimó la nariz</i></p>	<p>Pocos estudiantes establecieron en sus escritos marcas textuales (signos de puntuación), en algunos estudiantes los textos tienen coherencia en el momento de ser leídos por ellos.</p> <p>Mientras que la mayoría se olvidaron que existen estos signos para separar un párrafo de otro.</p>
<p>Es comprensible el escrito para leer</p>	<p><i>Paso un día lluvioso que pipe saco la plata para el recreo y de repente Juan se la quitó la plata de pipe del descanso entonces pipe se puso bravo</i>.</p>	<p>En algunos estudiantes sus escritos no son comprensibles repiten varias palabras y olvidan los signos de puntuación.</p>
<p>El cuento presenta detalles reales e imaginarios.</p>	<p>E28 <i>fuiamos a buscar un cuento para leer y a lo lejos vi un libro que brillaba y se</i></p>	<p>Algunos estudiantes establecieron momentos reales junto con la</p>

	<i>movía como nadie, fui a cogerlo tuve dudas y entonces lo abrí y salía mucha luz impresionante.</i>	imaginación, pero otros estudiantes solo realizaron escritos de un diario vivir.
Analiza y comprende el contexto con base en el cuento.	<i>E2 cuando de pronto Wendy – dijo porque estas triste miguel- dijo porque no traja la tarea, al poco tiempo las cosas cambiaron Wendy le había dicho a miguel que había traído otra tarea extra y miguel se alegró.</i>	Pocos estudiantes manifestaron en sus escritos otras historias que no tienen nada que ver con la propuesta emergida; mientras que la mayoría escribieron relatos sobre hechos importantes que han vivido o que se han presentado con otros compañeros que no son del curso.

Fuente: La autora.

7.2.1 Análisis global de la intervención:

La Contextualización, comprende las sesiones 1, 2, 3; durante este proceso de aplicación se observó que se reconoce la teoría de los géneros literarios en su estructura y elementos, sin embargo se presentó una confusión entre los géneros dramáticos y narrativos, debido a que las historias representadas también cuenta un suceso, aquí nace una dificultad entre la comparación de las características de los géneros.

Una de las características es la forma como está escrito el texto (prosa y verso) estos términos son desconocidos por ellos, de igual forma hablar de una intención o de un propósito del texto sin conocer los conceptos de describir, contar, convencer, explicar o persuadir, se les dificultó identificar en un texto la intención o el propósito.

Además, los textos narrativos presentaron diferentes tipologías que al ser reconocidas una por una en sus conceptos varían, sin embargo, al ejemplificar cada texto los estudiantes concluyeron que una característica esencial es que todos los textos dejan una enseñanza. De igual manera, la estructura es reconocida, pero se presentó una dificultad en el momento de señalarla en el texto e identificar qué elementos la posee, como es su marca textual y su coherencia.

Ahora el concepto de cuento es claro y se evidenció en las ideas que proporcionaban los estudiantes, pero establecer una diferencia entre los cuentos, se observó que se desconocen las clases y esto es debido a que poco se realiza ejemplificaciones entre los textos. Del mismo modo la identificación de los elementos es una tarea fácil, pero contextualizarla en un texto donde existan variantes entre el tiempo y el lugar, hace que se presente un obstáculo en la terminología para determinar en qué momento y en qué lugar suceden los hechos.

En las actividades que se desarrollaron se utilizó el desglose de los textos, esto manifestó que en el momento que se compara los contenidos con el texto se observara que existe un lapso intermedio, entre la teoría y los textos, debido a que las ejemplificaciones no son detalladas durante este proceso, se tomaron varios textos para leer, se obtuvo el conocimiento de qué trata, y se desglosaron sus elementos, estructura, intenciones y qué características presenta cada género. De igual forma se evidenció algunas dificultades como el caracterizar cada género, el comparar los elementos y las intenciones en cada uno de los géneros.

En la estrategia de lectura: intertextualidad, comprende las sesiones 4, 5, 6, 7, 8, 9 se tuvo en cuenta varios momentos y técnicas a desarrollar, entre esas se evidenció que la actividad de predecir es poco usual; del mismo modo se realizó actividades de predecir sobre imagen, caratula, título y momentos de la lectura, en

otras palabras, se buscó la forma de acercarse al texto para contar lo que se percibió sin distinción de acierto o no acierto.

Además, se realizaron actividades de ubicar las ideas puntuales en el texto que tuvo relevancia durante el proceso, ya que se avanzó en la ubicación de las mismas en forma oral y escrita; se demuestra la atención que ejerce la lectura que va relacionada con la pregunta.

Asimismo, en estas sesiones se ejecutaron actividades que van acompañadas con la identificación de palabras, frases que no posee un significado conocido en el texto, por esta razón se debe analizar y comprender, Cassany²²² considera que las palabras es el engranaje que está en un proceso que no siempre significa lo mismo en un texto, lo cual la gran mayoría de los educandos pasan por desapercibido dar significado o reflexionar sobre la misma, asumiendo una cantidad de comentarios como ya la conozco, no tengo diccionario y otros.

De otro modo, como actividades anexas se vinculó los elementos, la estructura y marcas textuales que dan origen a la forma, coherencia del texto, en algunos momentos del proceso se les dificultó relacionar y ubicar los elementos, a la vez dar significado al texto, señalar hasta qué punto llega una de las partes de la estructura, en la oralidad es perfecto mencionarlo pero en la ubicación directa con el texto es de confusión, debido a esto se les indicó que contiene cada una de las partes de la estructura, aquí algunos educandos poco a poco lo tuvieron en cuenta; mientras que las marcas textuales pasan desapercibidas sin dar significado en el momento de la lectura y del análisis.

La organización de saberes previos avanza en los estudiantes con la ayuda de las preguntas que es una estrategia que permitió recordar y exponer lo que se tiene.

²²²CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. ISBN 843396236-1. 2006.p.133

Solé²²³ en sus aportes a la lectura dice que a los niños hay que darles textos que conozcan por su contexto, esto le permitió a los educando expresarse más y avanzar en cada una de las tareas de la sesión, ya que todos los textos tenían algo conocido y desconocido para ellos.

Otra de las actividades era inferir sobre el contenido de los textos con otros textos, actividad que permitió comparar en el momento de la lectura frases, elementos idénticos entre textos, en concreto era el juego de acciones entre los elementos de un cuento con los otros cuentos, aquí se observa un interés en algunos estudiantes por vincularse a realizar inferencias durante el proceso lector.

El reconocimiento del género narrativo, en especial el cuento, esta mencionado en forma clara en los educandos, ya que su contextualización les permitió tener como precedente que es un relatar hechos o sucesos reales o imaginarios; mientras que ubicar a que clase pertenece no lo tienen claro ya que se debe ejercitar más este proceso.

Los organizadores gráficos es una estrategia que permitió organizar conceptos, sucesos de algunas historias, la cual los estudiantes le dieron un interés por aprender a realizarlos y de plasmar de forma resumida ideas puntuales que permite recordar saberes.

Ahora, vincular durante estas sesiones el autor, hace que el estudiante se conecte con los autores de los textos leídos, destaquen su historia de vida y sean juzgados en sus escritos, esto le permitió tener relevancia en los momentos de lectura de los textos, dado que, recordaban quién era, para quién especialmente ellos escribían, a la vez destacaron el interés por aprender a escribir sus propios cuentos.

²²³SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura Editorial Graó. Barcelona, 1998. p.87-93.

Igualmente, destacar el narrador y los personajes hablantes en algunos estudiantes tuvo un grado de dificultad, ya que ellos mencionan que escuchan o asemejan que es el autor, la maestra o un personaje quien narra la historia.

Ahora el análisis y la comprensión entre textos permitió diferenciar y seleccionar frases que los autores asemejan en sus escritos, identificar que de un texto original popular por un pueblo se puede crear otros cuentos, la cual fue de interés por los educandos, aunque muchas veces no se querían desprender del texto original.

La comparación entre textos con su contexto les proporcionó ideas que expresaron críticamente y compararon los sucesos con realidades que los educandos viven en sus entornos, a la vez se sostienen en sus comentarios y hacen que sean escuchados por los otros, dejando a un lado el miedo a no expresarse; mientras que otros prefieren guardarse sus ideas y pensamientos.

La evaluación comprende la sesión 10, el ejercicio que se planteó durante esta sesión fue crear un cuento teniendo en cuenta lo aprendido y lo leído durante este tiempo, se evidenció que no hay claridad en la intención o propósito que ellos tienen en el momento de crear su historia, al preguntarles la mayoría se inclinaron en dejar una enseñanza para otros.

También factores como la brevedad en el cuento que significó señal de escribir poco, hizo que las ideas expuestas no tuvieron un cierre, además las marcas textuales pasaron desapercibidas en algunos educandos y otros las establecieron en sus escritos de forma organizada dando una mejor lectura y escritura al texto.

Además, algunos educandos establecieron soluciones a la pregunta problematizadora de la secuencia didáctica que estaba planteada de la siguiente manera ¿Cómo utilizar el cuento para resolver un conflicto en la realidad educativa?

Las respuestas que dieron los estudiantes estuvieron dadas en un escrito propio que comprendió la imaginación y la realidad; algunos recordaron ciertas dificultades que presentaron con sus compañeros, mientras que otros realizaron escritos que no tuvieron nada que ver con la solución de un conflicto, pero tuvieron en cuenta detalles educativos que vivenciaron en otros momentos de forma positiva; esto hace que el cuento es un escrito libre mas no expuesto.

De igual forma, se evidenció en pocos cuentos la estructura, ya que transcribir las ideas que tienen soporte al cuento son ubicadas de manera desordenada sin hacer presencia los signos de puntuación entre párrafos.

Los elementos si son establecidos como lo manifiesta las características del cuento y el título en algunos es tomado como una idea sin conexión del texto; mientras que otros destacan la conexión que tienen con el contenido dando una creatividad alusiva a sus escritos.

El análisis permitió reflexionar sobre cada una de las estrategias y técnicas expuestas, se observó la necesidad de seguir trabajando en la comprensión de los textos e interpretación de las mismas no con clases monótonas sino con planeaciones que construyan cada uno de los saberes en los estudiantes. A la vez seguir con la escritura de cuentos para que los estudiantes desarrollen y realicen eventos que los lleve a la creatividad basada con la realidad de su diario vivir.

7.2.2 Análisis de la prueba de lectura final.

Esta prueba se ejecutó a 34 estudiantes del grado cuarto de una institución objeto de estudio del municipio de Barrancabermeja, fue aplicada en septiembre con una duración de tres horas, esto se desarrolló de manera escrita. La prueba consta de veinte preguntas de selección con cinco lecturas reducidas, tomadas de la base de las pruebas Saber 5°, a la vez se realizaron diez preguntas abiertas que estuvieron estipuladas para conocer el sentir, pensar y el aprender de los estudiantes; con el

propósito de evaluar el proceso de intervención, analizar la práctica pedagógica, el manejo que se le dio al proceso lector y de comprensión según los componentes de lectura y la percepción que mantuvieron los estudiantes en el proceso.

Además, a la prueba final se le elaboró un ajuste que varía algunas preguntas, debido que a los hallazgos encontrados en la prueba inicial no evaluaron todos los componentes en sus niveles, es por eso que se equilibra la cantidad de ítems para cada componente, estableciendo que para el pragmático son pocas las preguntas encontradas en las pruebas de lectura actual aplicadas por el MEN.

La reflexión que se desarrolló tiene como base la matriz de lenguaje²²⁴, ICFES²²⁵, junto con las estrategias tomadas de Isabel Solé y Daniel Cassany que son teóricos que permiten dar una visión al proceso lector. Ahora cada componente está graficado en forma circular, con sus debidos porcentajes que corresponde a cada pregunta establecida. Se unifican las preguntas para integrar los criterios y evidencias que los estudiantes cumplen o no cumplen y así reflexionar sobre las categorías y subcategorías que se emplearon para esta prueba.

A continuación se presenta un cuadro recopilación de respuestas según el componente.

²²⁴MEN. Ministerio de Educación. Matriz de referencia de lenguaje. creado: 26-04-2016
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/88958>

²²⁵PEREZ. Abril Mauricio. Evaluación competencias comprensión textos.pdf
[https://sistemasquimica.wikispaces.com/file/view/Evaluacion_competencias_comprension_textos+\(1\)Mauricio+Perez.pdf](https://sistemasquimica.wikispaces.com/file/view/Evaluacion_competencias_comprension_textos+(1)Mauricio+Perez.pdf)

RECOPILACIÓN DE RESPUESTAS SEGÚN EL COMPONENTE.

Tabla 42. Recopilación de respuestas según el componente.

COMPONENTE		SEMÁNTICO							SINTÁCTICO								PRAGMÁTICO					
PREGUNTAS		2	3	8	13	14	17	20	1	4	5	7	9	12	15	18	6	10	11	16	19	
E S T U D I A N T E S	1	✓		✓									✓			✓	✓					✓
	2	✓	✓		✓		✓		✓										✓			
	3	✓	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	4								✓		✓			✓								
	5	✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓				✓
	6	✓	✓	✓	✓		✓		✓											✓		✓
	7		✓				✓		✓					✓	✓	✓						
	8	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓			✓					✓	✓
	9		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
	10	✓			✓	✓	✓		✓			✓	✓		✓		✓	✓	✓		✓	✓
	11			✓					✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	12	✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
	13	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓			✓		✓	✓	✓			✓	✓
	14	✓	✓	✓	✓	✓						✓				✓	✓					
	15		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓				✓		✓	✓	✓		✓		✓
	16	✓			✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
	17				✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓		✓	
	18	✓	✓	✓	✓	✓			✓				✓		✓		✓	✓	✓		✓	
	19	✓			✓	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	20	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓							✓		
	21	✓					✓	✓						✓		✓				✓	✓	
	22	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓				✓				
	23	✓	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓		✓			✓					✓
	24	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓
	25	✓				✓	✓		✓			✓	✓				✓		✓			✓
	26			✓					✓		✓				✓	✓						✓
	27	✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓			✓
	28	✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
	29	✓	✓		✓												✓					
	30	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	31	✓	✓		✓	✓		✓			✓		✓									
	32	✓	✓			✓		✓	✓					✓			✓					
	33	✓			✓	✓			✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	34	✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

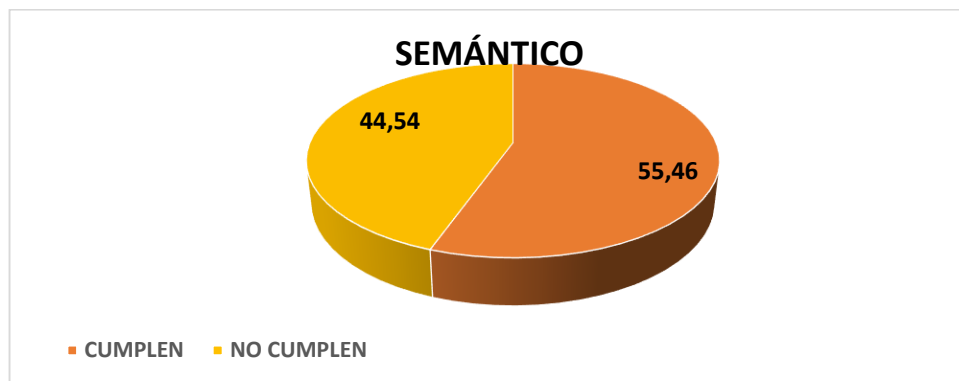
Fuente: La autora.

Teniendo en cuenta la recopilación de datos según el componente y las preguntas que la clasifican, se procede a realizar un análisis comparativo entre la prueba de lectura inicial y la final.

Componente semántico

En la siguiente gráfica se observa el globalizado de cada una de las preguntas que se establecieron para la prueba de lectura final, la cual cumplen un 55% y un 44% no cumplen.

Gráfica 31. Análisis del componente Semántico.



Fuente: La autora.

A continuación, se analizó de manera global el componente semántico que muestra el siguiente informe:

Tabla 43. Categoría y subcategorías del componente Semántico.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS
Evalúa la información del texto ²²⁶ .	<ul style="list-style-type: none"> El texto y los paratextos para predecir e inferir información. 	La gráfica muestra que un 55% de los estudiantes en el componente Semántico tuvieron en cuenta los detalles trabajados durante el proceso de intervención, el

²²⁶MEN. Ministerio de Educación Nacional. Matriz de referencia de lenguaje. creado: 26-04-2016
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/88958>

	<ul style="list-style-type: none"> • Ubica las ideas puntuales del texto. • Significado de palabras, frases e idea principal. • Relaciona el texto con otros textos. • Jerarquiza los personajes 	<p>avance fue muy mínimo pero esto demuestra que detallaron las ideas puntuales del texto, reconocen el significado de algunas palabras, relacionan lo que leen con otros textos y con su contexto, predicen e infieren información y reconocen los personajes.</p> <p>Ahora un 45% no cumplen con lo planteado, ya que en el análisis se observó que algunos estudiantes para contestar deben regresarse de nuevo al texto para ubicar las ideas puntuales, releer el texto, buscar las palabras desconocidas, al no encontrar las respuestas seleccionan a su conveniencia.</p>
--	--	---

Fuente: La autora.

Comparativo entre la prueba de lectura inicial y final

Tabla 44. Comparativo entre prueba de lectura inicial y final del componente semántico.

	Cumplen	No cumplen
Prueba de lectura inicial	53%	47%
Prueba de lectura final	55%	45%

Fuente: La autora

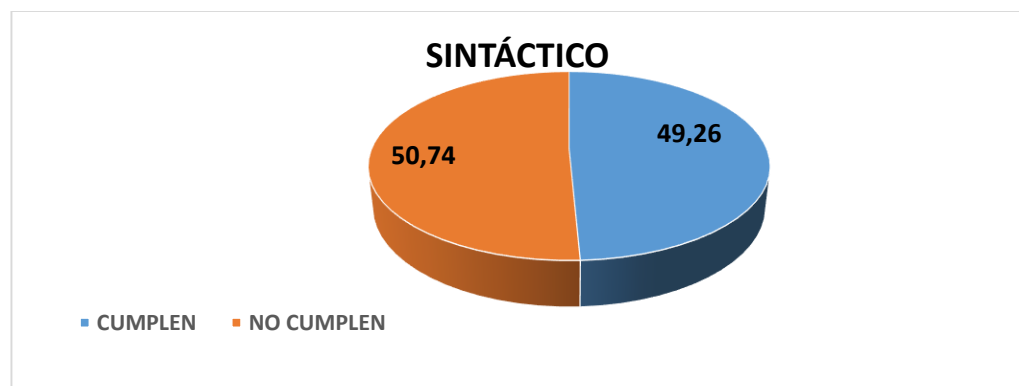
Se evidenció que durante la intervención algunas falencias encontradas que no avanzaron de manera precisa los estudiantes las tienen en cuenta en el momento del desarrollo de la prueba de lectura final, se observó un avance en el comparativo entre las pruebas, es mínima pero da un significado al proceso, debido a que el estudiante ubica las ideas puntuales, reconoce los elementos, predice, infiere, relaciona un texto con otro.

Se considera que evaluar el contenido del texto de forma explícita e implícita permitió aclarar ciertas dificultades que se manifestaron durante la prueba inicial. Aunque en algunos estudiantes persisten dichas dificultades encontradas en especial la inferencia, el predecir y el relacionar los textos.

Componente sintáctico

En la siguiente gráfica observa el componente Sintáctico con cada una de las preguntas que cumplen y que no cumplen los estudiantes, por lo tanto, un 50% no cumplen, mientras que 49% cumplen a los referentes establecidos por la prueba de lectura final.

Gráfica 32. Análisis componente Sintáctico.



Fuente: La autora.

Tabla 45. Categoría y Subcategorías del componente Sintáctico.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS
Evalúa la información y las estrategias de organización de los textos ²²⁷ .	<ul style="list-style-type: none"> • Género y tipología textuales. • Función y configuración del sentido del texto. • Estructura del texto. 	La gráfica muestra que un 49% desarrolló e identificó dentro del texto la función de las marcas textuales, la coherencia y cohesión y a la vez reconoce la estructura del texto.

²²⁷Ibíd., p.4.

	<ul style="list-style-type: none"> • Función de las marcas lingüísticas de cohesión local. 	<p>Ahora un 51% de los estudiantes en el componente sintáctico persistieron en la dificultad en la identificación como están escrito los párrafos, estructura y desconocen las funciones de algunos signos de puntuación y marcas lingüísticas, esto no permite que determinen las palabras, frases claves que le dan sentido al texto.</p>
--	---	---

Fuente: La autora

Comparativo entre la prueba de lectura inicial y final

Tabla 46. Comparativo entre prueba de lectura inicial y final del componente sintáctico.

	Cumplen	No cumplen
Prueba de lectura inicial	48%	52%
Prueba de lectura final	49%	51%

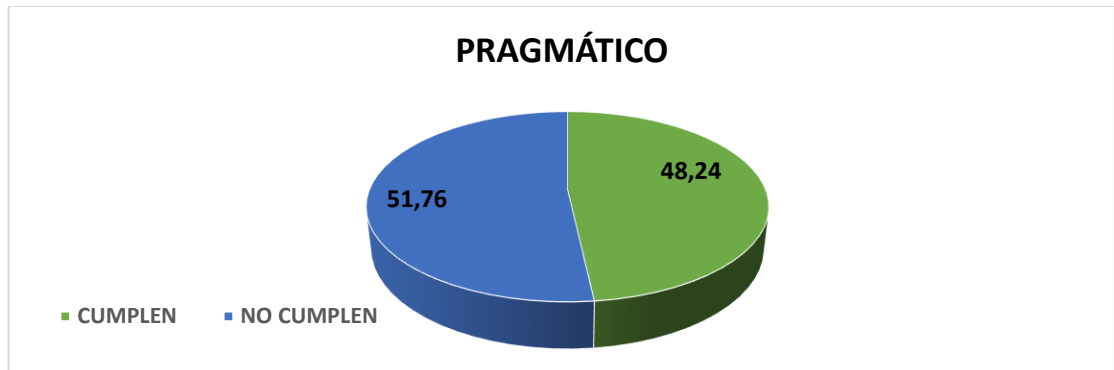
Fuente: La autora

En el comparativo se evidenció que los estudiantes persisten, a pesar que hay un avance mínimo, la mayoría de las dificultades está en reconocer como están escritos los textos, su estructura, la idea global o principal del texto y las funciones de las marcas textuales; mientras que algunos estudiantes lo realizaron y lo identificaron de una forma adecuada; aunque las marcas lingüísticas y textuales siguen representando el índice más alto de dificultad en los estudiantes.

Componente pragmático

En la siguiente gráfica se observa el componente Pragmático con cada una de las preguntas que cumplen y que no cumplen los estudiantes, por lo tanto un 51% no cumplen, mientras que un 48% cumplen con los referentes establecidos en la prueba de lectura final

Gráfica 33. Análisis componente Pragmático.



Fuente: La autora

A continuación, la categoría y subcategorías establecidas en el componente pragmático se desarrolló un análisis globalizado que nos indica

Tabla 47. Categoría y Subcategorías del componente Pragmático.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS
Evalúa la situación comunicativa del texto ²²⁸ .	<ul style="list-style-type: none"> • Intención y propósito del texto. • Identifica quien habla. 	<p>La gráfica muestra que un 48% identificaron quién habla en el texto y el propósito que tiene el texto con el lector.</p> <p>Mientras que un 52% de los estudiantes en el componente pragmático se le dificultó reconocer la situación comunicativa del texto, es debido a que no hay claridad en los conceptos de describir, explicar, persuadir y contar. De igual manera descubrir quién habla en el texto sin ser confundido con el autor.</p>

Fuente: La autora

²²⁸MEN. Op cit., p.4.

Comparativo entre la prueba de lectura inicial y final

Tabla 48. Comparativo entre prueba de lectura inicial y final del componente pragmático.

	Cumplen	No cumplen
Prueba de lectura inicial	47%	53%
Prueba de lectura final	48%	52%

Fuente: La autora

En el comparativo de las pruebas de lectura inicial y final se evidenció que algunos estudiantes avanzaron y otros permanecieron con la dificultad encontrada durante la prueba inicial, este comparativo refleja un avance muy mínimo, la cual disminuye cuando algunos identifican las intenciones o propósitos del texto y reconoce quién habla en el texto. Ahora evaluar la forma explícita e implícita de la situación comunicativa del texto permitió realizar una reflexión sobre la dificultad de descubrir la intención o propósito del texto con el lector factor que se desconoce en los estudiantes.

7.3 ANÁLISIS DE LA FASE DE EVALUACIÓN Y/O REFLEXIÓN DE LA PROPUESTA.

Es de considerar en esta fase de evaluación unificar los criterios encontrados durante este proceso de investigación, por lo tanto, en este análisis tuvo en cuenta los hallazgos encontrados en la fase diagnóstica, los pensamientos de los teóricos, el análisis de la prueba final junto con la valoración que los estudiantes dieron a las diez preguntas abiertas.

A continuación, se desarrolló un análisis con los resultados que fueron obtenidos por la maestra, investigadora y los estudiantes, ya señalado en la triangulación de actores.

DG ¿Qué sabía de los contenidos y lecturas?

E19 *yo sabía lo del cuento y las narraciones que son variías. E10 la estructura y elementos. E12 sabía que era el cuento, conocía una sola historia de caperucita Roja.* Los estudiantes mencionaron que conocían el género narrativo, el cuento, la estructura y las historias de caperucita roja original, ya que en su proceso académico ha sido nombrado por diferentes maestros, por lo tanto esto le permitió tener más claridad y atención a las actividades que se estaban desarrollando. Es de relevancia recalcar el conocimiento previo que tienen los estudiantes como lo alude Isabel Solé²²⁹, la cual le va a permitir desarrollar los contenidos.

DG *¿Qué fue lo que menos les gustó de las clases?*

E32 *la profe todo lo pregunta. E25 las preguntas porque parecen evaluaciones. E6 las preguntas y las comprensiones preguntan mucho. E26 que se peleaban por las carteleras. E5 no respetaban cuando se quería hablar*

A la vez los estudiantes aluden que se debe reducir las preguntas, ya que les pareció muchas durante las sesiones. Al mencionar esto los estudiantes se reflexiona que las preguntas son la esencia del ante, durante y después de la lectura, las preguntas es la construcción de significado y se le atribuye el medio eficaz para la comprensión de lectura²³⁰, por lo tanto, la pregunta activa el conocimiento, la pregunta ayuda a la predicción, la pregunta esclarece el significado de una palabra, frase, es decir, disminuir no, se debe es unificar y familiarizarse con ella. También el comportamiento y el irrespeto a la palabra; a pesar que se realizaba diálogos con los estudiantes por fuera de las grabaciones sobre el comportamiento y las discusiones por realizar ellos solos los trabajos, no hubo cambio de opinión en algunos estudiantes.

DG *¿Cree que el tiempo que se utilizó para las actividades fue el adecuado?*

²²⁹ *Ibíd.*, p.60.

²³⁰ Fundación PROMIGAS y Fundación TERPEL. *Comprensión y producción textual*. ISBN 978-958-8767-19-2. 2013. p.43.

E29 *me pareció que el tiempo estuvo bien en todo. E16 fue suficiente para desarrollar las ideas, pero en las carteleras no. E2 no fue suficiente en las carteleras.* Se generalizó que el tiempo fue el adecuado para algunas actividades pero que hizo falta en los momentos cuando se diseñaban las carteleras, sin embargo, a ellos les gustaría que se vincularan dinámicas para descansar.

DG *¿Las presentaciones de los contenidos y lecturas fueron motivadoras? ¿Por qué? E2 si porque trabajamos en grupo y leímos diferentes cuentos. E24 si porque con las lecturas podemos crear nuestro cuento.* En el proceso de lectura e intertextualidad les motivó los diferentes cuentos que tienen relación con caperucita roja y conocer de los autores que cambian las versiones haciéndolas interesantes, de igual forma plasmar, dibujar y armar las secuencias de las historias les permitió momentos de imaginación y de motivación por identificar nuevos textos.

E28 *si porque nos motivó a leer y conocer de los cuentos. E19 por que descubrimos que en los cuentos se escriben en prosa.* El interactuar con otros cuentos que para los estudiantes eran desconocidos y el observar la película que desarrollaba algunas temáticas trabajadas, facilitó reconocer entre ellos que existe muchas formas de iniciar y culminar un cuento, y que el cuento es una ayuda para resolver un conflicto sin la necesidad de involucrar personajes y lugares reales que con la imaginación se puede trasladar a cualquier lugar.

DG *¿Qué fue lo que más te gustó de las clases? ¿Por qué?*

E26 *las lecturas que leíamos todas diferentes. E30 el trabajo en equipo porque pudimos aprender y ayudarnos entre nosotros. E18 cuando hicimos las carteleras y en grupo. E14 me gusto lo que es una figura para resumir.*

Al reflexionar sobre los comentarios de los estudiantes se evidenció que el agrado o gusto que mantuvieron durante la intervención fue trabajar en grupo, leer con sus compañeros, realizar carteleras con los organizadores gráficos y escribir su propio

cuento, según Cassany²³¹ dice que la lectura es una práctica social donde ya deja de ser una técnica individual y que debe considerarse como el compromiso social y en equipo; en la última sesión cuando los estudiantes escribieron los cuentos ellos compartieron las lecturas de las mismas, aquí no se presentó desagrado por realizar la actividad, ya que se les recordó, se les entregó pautas y lo más significativo para ellos es que la docente les haya leído su propio cuento, la cual tuvieron el derecho de juzgarlo y mencionar que se debía cambiar.

DG ¿Qué se debe mejorar para una próxima clase?

E30 que las comprensiones de lectura sean en grupo. E17 las comprensiones parecen evaluaciones

Uno de los resultados de este proceso fue el aprendizaje en los estudiantes durante el desarrollo de las comprensiones de lectura, aunque algunos estudiantes no prefieren las comprensiones, pues para ellos es significado de evaluación, a pesar de esto se evidenció un avance en las respuestas dadas por ellos, se observó preocupación e interés por resolver, Solé²³² alude que el proceso de lectura debe asegurarse que el lector comprenda lo que lee, que se pregunte, prediga y resuma, que este desarrollo se da cuando se aprende a leer. *E26 que los trabajos no peleen y no griten. E12 el comportamiento de los estudiantes y que respeten cuando hablan.* Algunos estudiantes se sintieron incomodos porque sus compañeros irrespetaban la palabra.

DG ¿Qué mejoró en cada una de las clases?

E19 las preguntas y el trabajo en grupo. E17 las peleas mejoraron ya que la profe los dividió. E12 la participación, aunque la profe le tocaba decir quien, todos querían.

La maestra menciona que las sesiones estuvieron en parte extensas y esto ocasionó demasiada habladuría, de tal modo que los estudiantes se desordenaban

²³¹CASSANY, Daniel. Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Grupo Planeta. España. 2004.

²³²SOLÉ. Op cit., p. p. 102

por momentos, se buscó la forma en cada sesión de motivar para volver a centrarlos en el desarrollo de las actividades que se estaban trabajando, poco a poco esto cambio. Con el fin de mejorar los procesos la maestra modificó algunas actividades propuestas. También se menciona que el trabajo que se aplicó a la niña de baja visión estuvo permanentemente con la colaboración de sus compañeros y maestra; con respecto a esto la forma de evaluar sus procesos son muy flexibles.

DG ¿Cómo le pareció el desarrollo de las clases durante el tiempo de grabación?
¿Por qué? E18 *chéveres porque aprendí y recordé sobre la narración* E24 *me pareció genial leer, participar y ayudar hacer carteleras.*

Las expresiones dadas por los estudiantes fueron de agrado, a pesar de tantos inconvenientes de clima escolar que se presentaron, lo interesante fue la motivación que se mantuvo durante este tiempo y lo significativo del proceso fue verlos plasmar, contar sus historias y participar a cada una de las actividades.

DG ¿Qué le gustaría repetir de las clases?

E24 *me gustaría repetir de nuevo los cuentos.* E2 *las carteleras y el trabajo en grupo.*
E16 *los conceptos y los cuentos de nuevo.* E30 *seguir con caperucita y descubrir más cuentos.*

Desde la Perspectiva de Vygotsky²³³ alude que el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa, el autor expresa que el niño aprende teniendo en cuenta varios factores que lo motivan, por eso es importante crear al educando un ambiente motivador de igual manera se relacione con su aprendizaje.

DG ¿Qué aprendió de los contenidos y de las lecturas? E28 *Aprendí que existen muchas formas de escribir un cuento que su final es sorpresa.* E29 *sobre los autores, el género narrativo.* E5 *que hay muchas clases de cuento y versiones de*

²³³VIGOSKY, Lev. Tools of the Mind: Approach to Early childhood. Traducido por JIMENEZ Amparo. Herramientas de la mente. El Aprendizaje en la Infancia desde la Perspectiva de Vygotsky. ISBN 970-26-0576-8. México. 2004. p.120.

Disponible en: https://issuu.com/hansmejiaguerrero/docs/herramientas_de_la_mente

caperucita roja. E13 aprendí que leyendo puedo escribir mi cuento. Piaget²³⁴ menciona que los niños aprenden cuando son motivados y se interesa más por aquello que le llame la atención, es por eso que los cuentos son las primeras lecturas que encuentran en el mundo exterior, Solé²³⁵ dice que cuando leemos para aprender a partir de un texto, la lectura es distinta y confirma que cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, es decir para aprender se debe tener disciplina y dedicación; durante el proceso de intervención se evidenció este proceso en las comprensiones de lectura ya que ellos preguntaban y desarrollaban con atención.

Para concluir, el papel del maestro como mediador de aprendizaje logra que los estudiantes reflexionen sobre lo aprendido en el tiempo que se desarrolló la intervención, lo cual mencionan que aprendieron sobre los autores, que las lecturas son ayudas para mejorar el aprendizaje, reconocen los elementos, estructura de forma detallada en el cuento, hacer un cuento que se puede dejar en un final incierto, que existe varias versiones donde se utilizan a caperucita roja como personaje secundario con diferentes contenidos y que aprendieron algo más del género narrativo, pero que también les gustaría que se desarrollarán actividades como estas con los demás géneros. Cassany²³⁶ alude que se debe conocer el género discursivo de los textos, donde el estudiante identifica la estructura, tema y estilo, es decir deducir las diferencias y semejanzas que presentan los textos de manera directa, esto ayuda a comprender mejor su escrito.

²³⁴PIAGET, Jean. Citado por: Cerrillo Torremocha Pedro C. , Yubero Jiménez Santiago , Martínez Soria Carlos Julián , Alentosa Hernández José Ignacio. La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Universidad de Castilla La Mancha, 2007 - 342 p.

²³⁵SOLÉ Isabel. El placer de leer. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y vida N°3 ISSN0325-8693. Universidad de Barcelona, España.1995. Disponible: www.oei.es/historico/fomentolectura/placer_leer_sole.pdf

²³⁶CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. ISBN 843396236-1. 2006. 52.p. 125.

Smith²³⁷ dice que los maestros desempeñan una función crítica en ayudar a los niños a que aprendan a leer, en relación con el proceso la maestra planeó y sistematizó la secuencia para fomentar el desarrollo en la lectura, generando nuevos procesos y materiales, a la vez Smith dice que el maestro puede desarrollar la intuición, comprensión y conocimiento que se requiere para ayudar a los niños a que aprendan a leer. Es decir, enseñarles a detectar los gustos, los intereses y las habilidades durante el desarrollo de la lectura.

7.3.1 Criterios éticos de investigación

La ética para la investigación cualitativa hace referencia que la información que se recopila de los estudiantes y maestros debe ser confiable y con consentimiento de los mismos. Manuel Gonzales Ávila cita a V. Camps, en: *Concepciones de la Ética* menciona que la ética es, sobre todo, filosofía práctica cuya tarea no es precisamente resolver conflictos, pero sí plantearlos. Ni la teoría de la justicia ni la ética comunicativa indican un camino seguro hacia la «sociedad bien ordenada» o hacia la «comunidad ideal del diálogo» que postulan²³⁸.

Las etapas en el proceso de investigación que es citado por varios autores en el trabajo de investigación que se titula *La Aplicabilidad de los Criterios de Rigor y Éticos en la Investigación Cualitativa* menciona que estas etapas son dinámicas y flexibles debido a que no se guían de un proceso lineal sino que son interactivas, es decir donde se define el planteamiento del problema, los objetivos, el diseño, el trabajo de campo, el análisis de los datos y su interpretación, así como la presentación de los resultados y del informe final²³⁹.

²³⁷SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Editorial Trillas, México. 1983. p. 247. Disponible en: <https://view.publitas.com/p222-1415/frank-smith-la-lectura-y-su-aprendizaje/page/36-37>.

²³⁸GONZÁLEZ ÁVILA, Manuel. Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 29, pp. 85-103 mayo- agosto 2002

²³⁹NOREÑA, Ana Lucía, ALCARAZ-MORENO, Noemí, ROJAS Juan Guillermo, REBOLLEDO-MALPICA Dinora. La aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *AQUICHAN* - ISSN 1657-5997. AÑO

Ahora, se debe recordar que la investigación de estudio presenta un contexto que está ligado sociohistórico-cultural que presenta una multitud de factores que pueden colocar en riesgo el objeto de estudio, es por eso que se requiere de reglas, normas que especifiquen cada una de las fases a emplear esto ayuda al investigador y al investigado, para que sean fiables, validas, con credibilidad, relevancia, transferible consistente, confirmabilidad y adecuación.

A continuación, se presenta una tabla expuesta por los autores de la investigación la aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa que explica y detalla cada una de las palabras claves para el proceso de investigación.

Tabla 49. Criterios éticos en la investigación cualitativa.

CRITERIOS	CARACTERÍSTICAS ÉTICAS DEL CRITERIO
Consentimiento informado.	Los participantes deben estar de acuerdo con ser informantes y conocer sus derechos y responsabilidades
Confidencialidad.	Asegurar la protección de la identidad de las personas que participan como informantes de la investigación
Manejo de riesgos.	Este requisito tiene relación con los principios de no maleficencia y beneficencia establecidos para hacer investigación con seres humanos
Observación participante	La incursión del investigador en el campo exige una responsabilidad ética por los efectos y las consecuencias que pueden derivarse de la interacción establecida con los sujetos participantes del estudio.
Entrevistas.	Se trata de una interacción social donde no se deben provocar actitudes que condicionen las respuestas de los participantes
Grabaciones de audio o video	Deben resguardarse en archivos confidenciales y el investigador necesita ser cauteloso anteponiendo la confidencialidad, el respeto y el anonimato de los participantes.

Fuente: Tomado y adaptado de la teoría de NOREÑA, Ana Lucía, ALCARAZ-MORENO, Noemí, ROJAS Juan Guillermo, REBOLLEDO-MALPICA Dinora La aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. AQUICHAN - ISSN 1657-5997. AÑO 12 - VOL. 12 Nº 3 - CHÍA, COLOMBIA - DICIEMBRE 2012. DISPONIBLE EN: <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>

12 - VOL. 12 Nº 3 - CHÍA, COLOMBIA - DICIEMBRE 2012. DISPONIBLE EN: <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>

Según González en sus aportes sobre los aspectos éticos que se deben evaluar en la investigación cualitativa se ofrece un modelo de evaluación que analiza y asegura la discusión entre ellos. El modelo contiene los siguientes aspectos:

1. Valor social. El valor social debe ser un requisito ético, entre otras razones por el uso responsable de recursos limitados (esfuerzo, dinero, espacio, tiempo) y para evitar la explotación. Esto asegura que las personas no sean expuestas a riesgos o a agresiones sin la posibilidad de algún beneficio personal o social.
2. Validez. Establece el deber de plantear un propósito claro de generar conocimiento con credibilidad; un método de investigación coherente con el problema y la necesidad social, con la selección de los sujetos, los instrumentos y las relaciones que establece el investigador con las personas; un marco teórico suficiente basado en fuentes documentales y de información; un lenguaje cuidadoso.
3. Selección equitativa de los sujetos. La selección de los sujetos del estudio debe asegurar que estos son escogidos por razones relacionadas con los interrogantes.
4. Condiciones de diálogo auténtico. Significa que la participación no sólo es ser capaz de expresar contenidos propositivos que son neutros con respecto a la forma de expresión. Más bien la participación quiere decir ser capaz de hablar «en la propia voz de uno», construyendo y expresando al mismo tiempo la identidad cultural propia por medio del lenguaje y el estilo.
5. Evaluación independiente. Una manera de reducir al mínimo el impacto potencial de ese tipo de prejuicios es la evaluación independiente, es decir, la revisión de la investigación por personas concedoras que no estén afiliadas al estudio y que tengan autoridad para aprobar, corregir, o, en su caso, suspender la investigación. Una segunda razón para la evaluación independiente es la responsabilidad social.
6. Consentimiento informado. La finalidad del consentimiento informado es asegurar que los individuos participen por propia voluntad con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos. El consentimiento informado se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas.

Es necesario buscar alternativas confiables para garantizar que las personas aceptan la participación en la investigación. La aceptación o no de estos recursos debe ser decidida por los sujetos.

7. Respeto a los sujetos inscritos. El respeto a los sujetos implica varias cosas: permitir que cambie de opinión, decidir que la investigación no concuerda con sus intereses o conveniencias y que puede retirarse sin sanción de ningún tipo; la reserva en el manejo de la información, que debe ser considerada con reglas explícitas de confidencialidad; la información nueva y pertinente producida en el curso de la investigación debe darse a conocer a los sujetos inscritos; como reconocimiento a la contribución de los sujetos, debe haber un mecanismo para informarlos sobre los resultados y sobre lo que se aprendió de la investigación.

7.3.1.1 Validez interna. Mertens citado por Sampieri²⁴⁰ y colaboradores la define como la correspondencia entre la forma como los participantes teoriza el problema y la manera como el investigador comenta los puntos de los participantes. El autor menciona que una de las amenazas a esta validez puede ser las distorsiones que se puedan ocasionar con la presencia del investigador en el campo o aula de clase. También que el investigador minimice la información o que los estudiantes manipulen el ambiente o el pasado, por ejemplo que olviden o no revelen los sucesos.

Wolcott citado por Sandín²⁴¹ conceptualiza la validez, como sinónimo de verdad, como verdad construida, como verdad interpretada, consensuada, signifique lo que signifique, se convierte en la línea divisoria, el criterio límite que establece la legitimidad, aceptación o confiabilidad de los trabajos de investigación. Una investigación no válida, no es una buena investigación, no tiene credibilidad.

²⁴⁰HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw Hill. México. Cuarta edición 2006. p. 665

²⁴¹ PAZ SANDÍN, Esteban. criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18, n. º 1. Universidad de Barcelona. 226.p disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/121561/114241>

La propuesta de investigación establece que la validez está soportada en las técnicas e instrumentos que se utilizarán para la recopilación de la información, para así lograr la credibilidad en el informe final de estudio con coherencia, la cual se evitará que las creencias y opiniones afecten la ruta de investigación y a la vez tener en cuenta las evidencias positiva y negativas que salgan en la recogida de datos.

8. HALLAZGOS

Para iniciar los hallazgos se tuvieron en cuenta los objetivos planteados para el estudio de esta investigación que se ejecutó en una Institución oficial del municipio de Barrancabermeja.

El primer objetivo específico de la propuesta es “**Identificar las dificultades de lectura que presentan los estudiantes de grado cuarto**”, para determinar estas dificultades se planteó una prueba de lectura inicial y final que dieron luces sobre el proceso que viven los estudiantes durante las clases de lectura, a la vez prevalece los componentes de la matriz de lenguaje que estuvo presente durante la intervención que fue una ayuda para establecer los criterios que se deben desarrollar ante, durante y después de la aplicación y evaluación de la comprensión de un texto. La cual encontramos:

El manejo de conceptos que los estudiantes deben tener en sus saberes previos para este grado es de confusión, debido a que algunos términos ellos lo desconocen, de igual manera identificar en un texto las características esenciales que surgen para ser diferenciadas con otros textos, los estudiantes se quedan cortos en la información, ya que no realizan diferencia y similitudes entre los conceptos y los ejemplos.

Con respecto a los saberes previos Isabel Solé ²⁴²menciona en su libro *Estrategias de Lectura* que a todo lector se le debe activar los saberes previos para que ellos relacionen el contenido con lo que saben y así puedan predecir o anticipar hechos o acciones que desarrollan los personajes. Esto permite establecer una relación entre lo aprendido y lo que se desea aprender, algunos estudiantes durante el

²⁴² SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura Editorial Graó. Barcelona, 1998. p.77

proceso de identificar que saben sobre diferentes conceptos o lecturas anticipan o predicen cosas que están fuera del contexto.

Ahora, evaluar la información del texto de manera explícita e implícita se presentó las siguientes dificultades: ubicación de las ideas puntuales, el significado de palabras y frases, el texto y los paratextos para predecir e inferir información y relaciona el texto con otros textos.

Sin embargo, en algunas dificultades, como la ubicación de las ideas puntuales fueron avanzando, debido a que la pregunta es la esencia que permite al estudiante recordar el texto de nuevo. El predecir y el anticipar se debe seguirse desarrollando, ya que los estudiantes se quedan cortos en la información que ellos pueden brindar, Isabel Solé²⁴³ alude que mediante las predicciones aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a la verificación se puede construir la comprensión. Para lograr esto se debe romper el miedo a equivocarse.

Se evidenció que en la búsqueda de los conceptos de las palabras desconocidas los estudiantes crean significados fuera del texto, esto es debido a que la mayoría no hace uso del diccionario y mucho menos relacionan la palabra con el escrito, conformándose con los criterios que brindan los compañeros. Cassany en el artículo *Las palabras y el escrito* publica que “En definitiva la lectura facilita la adquisición de vocabulario y este fomenta la lectura, de manera que se constituye un círculo vicioso difícil de romper”²⁴⁴, quizás por la experiencia que le brinda el contexto han aprendido a comprender textos con las palabras desconocidas, desarrollando la inferencia o intuir el significado de algunas palabras a partir del contexto, es decir, cada contexto puede variar el significado de una palabra. “Saben que el significado

²⁴³SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura Editorial Graó. Barcelona, 1998. p.22

²⁴⁴CASSANY, Daniel. Las palabras y el escrito. Enero 2004. P.8. Disponible en:
file:///C:/Users/EVELYN%20Y%20SAID/Downloads/Las_palabras_y_el_escrito.pdf

no está contenido en el texto, sino en su cerebro, en lo que ya saben, y que el texto sólo aporta unas 'pistas', unas 'sugerencias' para mejorar lo que ya conocen"²⁴⁵

Algunos no reconocen que de un texto se puede crear otros textos, y que los autores siendo de diferentes contextos buscan temáticas con personajes conocidos para que el lector interprete y ubique a que textos se debe las ideas tomadas por ellos. Es decir, no salen del texto original. Según Cassany²⁴⁶ sugiere que una de las técnicas que el estudiante debe conocer es el propósito o la intención comunicativa que refleja el autor a través de los textos, por lo tanto, el lector debe identificarlo para conocer ¿El para qué va leer?

Una de las categorías de la intervención es evaluar la organización del contenido del texto de forma explícita e implícita, dando como resultado las siguientes dificultades: identificar las funciones y configuración del sentido del texto, reconocer la estructura del texto y de igual forma identificar la función de las marcas lingüísticas de cohesión local. Es aquí donde el estudiante tiene la habilidad para comprender y organizar las funciones gramaticales, de cohesión y coherencia.

Es por esto, que Solé²⁴⁷ señala que la estructura debe ser familiar y con un sentido de coherencia y vocablo conocido para el estudiante, para que se pueda comprender mejor los textos, es aquí una de las dificultades cuando el estudiante pasa de la oralidad al texto escrito, reconocer hasta donde llega cada parte de la estructura es complicado para algunos estudiantes, ya que se pasan sin determinar qué elementos son los que están presentes en cada momento.

Del mismo modo, cuando el estudiante entona un texto, algunos tienen en cuenta los signos de puntuación; mientras que en los escritos se olvidan de que los signos son los que nos ayudan a entonar, comprender o dar significado a una frase o

²⁴⁵Ibíd., p.2

²⁴⁶CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona. ISBN 843396236-1. 2006. 52.p.

²⁴⁷SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura* Editorial Graó. Barcelona, 1998. P.60

párrafo. También el placer por leer es notorio en unos pocos estudiantes y en otros es reforzado por la docente, se evidencia que el niño que tiene un proceso lector hace que sea más participativo es motivador y se arriesga a dar sus conceptos.

Cassany²⁴⁸ sugiere que una de las técnicas es que el estudiante identifique el género discursivo a que pertenece cada texto, es de reconocer que algunos estudiantes tienen claro el género narrativo en especial el cuento. Esta técnica enfatiza en la relación del texto con otros textos discursivos, es decir recuerdan muy bien que otros textos se asemejan a lo que dice el autor, esto es conocido como intertextualidad.

Otra categoría que se planteó es evaluar la situación comunicativa del texto que presentó la dificultad de identificar la intención o propósito del texto, el narrador y quién habla en el texto. Según Cassany²⁴⁹ dice que el lector debe conocer el propósito que presenta el texto, así él es capaz de analizar e intervenir directamente en el aprendizaje que mérita la lectura. Es por eso que Cooper menciona que el lector debe tener un propósito al leer que esto influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina su atención²⁵⁰.

Es de relevancia conocer aquellos objetivos ¿Para qué voy a leer? y tener claridad en sus respuestas. Aquí se debe ejercer actividades que el estudiante desarrolle e identifique de manera inferencial la intención o el propósito de los textos. Algunos estudiantes no tienen claridad lo que pretende el texto con el lector.

²⁴⁸ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona. ISBN 843396236-1. 2006. 125.p.

²⁴⁹ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona. ISBN 843396236-1. 2006. 52.p.

²⁵⁰ COOPER, David. *¿Cómo mejorar la comprensión lectora? Colección aprendizaje Visor*. España. 1998. 460.p. p.32.

Es preciso indicar que no todos los estudiantes desarrollan la estrategias de la misma manera, ya que en este grupo se presenta dos estudiantes con baja visión, en la cual ellos necesitan de ojos lectores, por lo tanto algunas dificultades aquí mencionadas son evaluadas de manera flexible, pero vale la pena destacar que son estudiantes con una buena retentiva en el momento de puntualizar las ideas, predecir, inferir un texto con lo que han escuchado.

El segundo objetivo específico de la propuesta es **“Determinar cuáles estrategias de comprensión de lectura emplean los docentes de grado cuarto”** en el seguimiento realizado al inicio de la investigación se observó que los maestros no tienen en cuenta ninguna estrategia en particular, todas están presentes en forma desordenada o mejor dicho en algunos casos son actividades de desarrollo. Durante el tiempo de la intervención la docente específica algunos autores que con sus técnicas y pautas puede mejorar los procesos en la lectura, se encontró que:

Las definiciones y estrategias de Isabel Solé y Daniel Cassany son las que prevalecen durante el proceso, sin dejar a un lado a David Cooper y entre otros, la cual se menciona que una estrategia de comprensión de lectura debe estar constituida por un objetivo que sea claro y se cumpla, a la vez que las estrategias estén acompañadas de actividades sencillas y claras para los estudiantes, las lecturas deben ser de fácil comprensión según la edad de los estudiantes.

Josette Jolibert citada por Braslavsk²⁵¹ dice que los docentes debemos "ayudar a los niños a dilucidar sus propias estrategias de lectura", es por eso, que cuando el maestro ejecuta una estrategia debe estar bien planificada y estructurada para lograr así una explicación eficiente al estudiante sobre el cómo desarrollar la comprensión de lectura y no dejando dudas sobre su ejecución.

²⁵¹BRASLAVSK, Berta. Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Primera edición Buenos Aires (Argentina) 2005. 149. p.

De igual forma, Isabel Solé menciona tres momentos que se tuvieron en cuenta durante el proceso de comprensión de lectura, en la cual estuvieron unidas con algunas técnicas que establece Cassany, como: los conocimientos previos, los organizadores gráficos, las preguntas abiertas y cerradas, las anticipaciones, predicciones, las inferencias, la identificación del autor, el trabajo en equipo e individual para las lecturas, el diálogo y la discusión, el comentario u opinión, la comparación entre textos y contexto.

En este orden de ideas, Braslavsk²⁵², menciona que el término estrategia se define como un plan sistemático, conscientemente adaptado y monitoreado para mejorar el desempeño en el aprendizaje permite ser planeadas con detalle y hacen del docente ser el mediador del proceso de la clase.

De tal manera que la docente es la dueña de reflexionar sobre la planeación y la selección de las estrategias que convengan para ayudar a los estudiantes a comprender mejor los textos, Cassany²⁵³ presenta 10 claves para aprender interpretar la lectura que permiten favorecer los aprendizajes en los estudiantes, ya que detalla cada una de las preguntas que hacen reflexión a los textos que los estudiantes leen y el reconocimiento de lo escrito, buscando promover respuestas diferentes, que permite interactuar con los otros.

Durante la intervención se evidenció que las estrategias aplicadas por la docente fueron de interés para los estudiantes, ya que estuvieron atentos, ejecutaron las comprensiones de lectura, se observó la participación en algunos estudiantes que estaban de manera pasiva en el grupo y lo más interesante fue el convencimiento a escribir su propio cuento.

²⁵²BRASLAVSK, Berta. Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Buenos Aires (Argentina) Primera edición: 2005.12. p

²⁵³CASSANY, Daniel. Diez claves para aprender a interpretar. Leer.es. Ministerio de Educación España. 2012. p.23.

Otro nivel que vale nombrar es la intertextualidad que le permitió a la docente intercambiar pensamientos y desarrollar actividades que estuvieron en la conexión entre lector, autor y contexto, en la cual Genette²⁵⁴ menciona que es la presencia entre dos textos o más textos, igualmente los estudiantes destacan otros textos que tienen conexión con los textos elegidos por la docente.

De igual manera, es importante mencionar que el trabajo en equipo es una estrategia que fortalece a los estudiantes y les permitió dialogar entre ellos y seleccionar respuestas que debían desarrollar en cada una de las actividades propuestas.

Dicho lo anterior, los organizadores gráficos también jugaron un papel interesante en este proceso de lectura, según Preciado²⁵⁵ alude que los organizadores gráficos son maravillosas estrategias para mantener a los aprendices involucrados en su aprendizaje, porque incluyen tanto palabras como imágenes visuales, son efectivos para diferentes aprendices, incluso con estudiantes talentosos y con dificultades para el aprendizaje. Es decir, la atención y el interés que los estudiantes tuvieron mientras desarrollaban esta estrategia fue excelente, además compartían con sus compañeros las decisiones para el diseño y para determinar las palabras claves que debían estar escritas en su cartel.

Seguidamente el tercer objetivo de la propuesta es **“Definir las características que debe tener un cuento para desarrollar la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto”**. Las características que se establecieron durante el proceso lector se

²⁵⁴GENETTE. Gérard. Palimpsestos la literatura en segundo grado traducido por Prieto Fernández Celia. Editorial Taurus. ISBN 2-02-006116-3, 1962 p.520. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/89426188/Gerard-Genette-Palimpsestos> p. 10.

²⁵⁵PRECIADO, Rodríguez Gersom. Recopilación: organizadores gráficos. Disponible: http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/organizadores_graficos_preciado.pdf

tomaron de los siguientes autores Betuel Bonilla y Mariano Baquero Goyanes, en la cual se tuvo en cuenta unos elementos específicos para el desarrollo de las lecturas que son: estudiantes que están entre las edades de 8 y 10 años, su formación es de grado cuarto de primaria y que son niños que se encuentran en un contexto de vulnerabilidad donde algunos no cuentan con internet ni libros de lectura en casa y otros que tienen ayudas externas de su hogar y de tecnología, por lo tanto se evidenció durante las intervenciones que las características que se definieron para el cuento son: La brevedad, pocos personajes, el título, trama o conflicto, estructura, diálogo, tiempo y lugar.

La brevedad, como lo menciona Betuel, es la que permite por su extensión detallar, inferir e interrumpir un proceso para ser analizado, en los escritos algunos estudiantes evidenciaron este proceso, pero se debe seguir fortaleciendo ya que los estudiantes repiten muchos sus textos. Es contar una historia con pocas palabras.

Reconocen los elementos durante sus escritos y lecturas, debido a que algunas lecturas son de contextos y espacios breves y fáciles de persuadir por el lector. A su vez es importante tener en cuenta la estructura para que el escrito tenga una forma presentada de coherencia y cohesión del texto.

Los diálogos no presentan marcas textuales, es por eso que es complejo comprender los momentos que hablan los personajes en el escrito, se evidenció que sus diálogos son escritos normales y con repetición de palabras. A la vez durante los procesos de lectura los estudiantes reconocieron el uso del guion y la presencia de los signos de puntuación para esclarecer los momentos de habla de algunos personajes.

Hay que mencionar, que en el proceso de comprensión de lectura se evidenció que clasificaban, caracterizaban los personajes según las acciones, los lugares y el tiempo; una de las dificultades que se destacó es cuando el texto nombra varios

lugares y diferentes tiempos, esto trata de confundir al estudiante dejándolo con la duda en qué momento y en qué lugar se da los sucesos de la historia.

Las características que se desarrollaron del cuento durante la intervención le permitieron al estudiante discutir, comentar y participar en diferentes escenas, ya que las acciones o los conflictos encontrados eran comparados con los demás textos leídos y observaban que los autores siempre colocaban un desarrollo más para discutir en grupo, según Bruder²⁵⁶ menciona que los cuentos desarrollan en los estudiantes la creatividad, las emociones, aprenden a comparar las escenas con la realidad, también a llegar acuerdos en los momentos de aquellos finales que son sorprendentes.

Vigotsky²⁵⁷ menciona que si queremos proporcionarle al niño bases suficientes, debemos dejar que ellos relacionen la fantasía con la realidad, es decir el cuento es una herramienta más que el docente tiene para colocar momentos de opinión y de sugerencias.

El cuento permite expresarse de forma espontánea y natural; ayuda a colocar en contacto con los diferentes niveles de lectura y diferentes tipos de discurso; estimula su imaginación y creatividad²⁵⁸. El cuento es un facilitador en el proceso y comprensión de lectura, sea en el grado que el estudiante se encuentre.

El cuarto objetivo de la propuesta es **“Establecer las características que debe tener una secuencia didáctica que haga uso del cuento para el desarrollo de la lectura crítica”**. El aporte que realiza los autores seleccionados por la investigadora para la estrategia son: Ángel Diaz Barriga y Charlotte Danielson que

²⁵⁶BRUDER, Mónica. El cuento y los afectos, los afectos no son cuentos. Editorial Galerna. Buenos Aires. ISBN 9505564066. 2000. p.p. 27-28. p.39.

²⁵⁷VIGOTSKY, Lev S. la imaginación y el arte en la infancia. Ediciones Coyoacán. ISBN 970-633-192-1. México. 2005. p.108.

²⁵⁸GONZÁLEZ GIL, María Dolores. El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica, n.º 9, 19861 p. 195 - 208

están unidos en integrar la planeación como herramienta que promueva ambientes motivadores y que se llegue a un aprendizaje significativo.

El aporte que brindó Diaz Barriga²⁵⁹ para este proceso es que la planeación sea dinámica, que sea un conjunto que se relacione entre sí y que determine una intención, también que represente la responsabilidad del docente cuando la asume en el aula de clase y que contribuyan significativamente a la enseñanza y el aprendizaje; de igual manera Danielson²⁶⁰ expresa que uno de los dominios de un docente es la planeación y la preparación que demuestra conocimiento, un segundo dominio es el ambiente que debe ser de respeto, un tercer dominio es la instrucción que se potencializa en la comunicación y la flexibilidad y un cuarto dominio es la responsabilidad profesional; es de relevancia destacar los pensamientos de estos autores en esta investigación debido a que un docente que planea una secuencia didáctica que posee cambios y reflexione sobre la enseñanza es un docente que aprende.

Teniendo en cuenta los aportes mencionados anteriormente la estrategia seleccionada por sus características es la secuencia didáctica por su estructura y la continuidad que prevalecen en las sesiones, la cual para esta investigación se desarrollaron diez secciones que se dividieron en contextualización, estrategias de lectura y evaluación. Las características que debe tener una secuencia didáctica para desarrollar la lectura en los estudiantes, fue establecida de la siguiente manera:

Un encabezado

Presentar los datos que seleccionan el grado, el nombre de la secuencia, la intensidad horaria a desarrollar, objetivo general y objetivos específicos de la propuesta, establecer los estándares básicos, los DBA, las evidencias, la pregunta

²⁵⁹DIAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: Comunidad del conocimiento UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. 2013. p. 15.

²⁶⁰DANIELSON, Charlotte. Marco de referencia para la enseñanza. 2011. Edición revisada. Disponible en: <https://ccbmy16-17.wikispaces.com/file/view/Danielson+traducci%C3%B3n+PDF.pdf>

problematizadora y realizar una descripción de lo que se va a desarrollar durante este proceso.

Las sesiones están compuestas de:

- Objetivo general y objetivos específicos, estrategia de aprendizaje y evidencias.
- Cada sesión compromete tres momentos: **exploración** que es la anticipación al texto, la motivación al estudiante, el conocimiento de los saberes previos; **estructuración** es el desarrollo, el durante de los procesos de conceptualización y de lectura; **la transferencia** es el después, es lo que el estudiante desarrolla teniendo en cuenta de lo aprendido; **valoración** que comprende cada una de las rejillas de valoración que se establecieron para evaluar cada proceso.
- Recursos y bibliografía.

Por lo tanto, la planeación es flexible al maestro, ya que le permitió modificar los procesos y determinó los momentos adecuados de aprendizaje, de igual forma se tiene presente en el desarrollo de las sesiones estrategias que lleven a ejecutar los componentes de lectura que es la base de la evaluación en el proceso lector.

La finalidad de la propuesta consiste en **“Determinar de qué manera una estrategia didáctica realizada a partir del cuento desarrolla la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto de una Institución oficial del municipio de Barrancabermeja”**. Puesto que durante las intervenciones se dio un paso al proceso de lectura crítica, con algunas debilidades entorno a la claridad, pero sí dejó ideas precisas que les permita crecer significativamente, es decir, si se prosigue con estrategias más continuas como estas, se podrá garantizar que al estudiante no le de miedo defender sus apreciaciones e identifique el punto de vista del autor y tenga la capacidad de llevarlo a un contexto moderado. Al evaluar y determinar de qué manera una secuencia didáctica promueve el desarrollo de la lectura diseñada bajo una estructura de producción, debido a que se tiene en cuenta las necesidades encontradas desde un presaber inicial, permitió

reflexionar sobre qué tipo de actividades diarias, de aprendizaje y de evaluación, consolidan el desarrollo de los procesos del quehacer pedagógico en el aula, desde ámbitos de satisfacción, consideración, inquietudes que se fortalecen durante el desarrollo de las lecturas y el análisis que se efectúa a los cuentos, es de anotar, que la lectura crítica según Cassany²⁶¹ desarrolla la identificación del contexto, el reconocimiento del género discursivo, el reaccionar que e integra el propósito que vincula el criterio del lector y el autor, la estructura, entre otros; es decir el lector crítico construye su propia enciclopedia que da oportunidad de enfrentarse a la transformación compleja que posee el aprender a leer.

²⁶¹CASSANY, Daniel. Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. Leer.es. Ministerio de Educación España. 2008. p.23

9. CONCLUSIONES

Al culminar el proceso investigativo que buscó el análisis en el quehacer pedagógico del docente y favorecer el desarrollo de los aprendizajes en la lectura en los estudiantes de grado cuarto de una Institución oficial del municipio de Barrancabermeja, se presenta las siguientes conclusiones:

- La importancia que tiene esta investigación en el proceso enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, es el de sensibilizar y reflexionar sobre el quehacer pedagógico en las prácticas de aula, observando los puntos críticos que no permiten fortalecer el saber en los niños y niñas, así como mantener y mejorar las dificultades de la acción docente.
- Una de las desventajas que se percibe en el desarrollo de esta investigación es la falta de integrar a los demás docentes en este proceso de intervención, para que sean pares académicos con el maestro investigador y así tener criterios que permitan visualizar estrategias innovadoras aplicables en las prácticas de aula.
- Dentro de la estrategia que maneja la docente para el proceso lector es importante el trabajo en equipo o colaborativo que permite afianzar los aprendizajes y beneficia el aprender de los estudiantes. De acuerdo al autor Johnson D, Johnson R. menciona el aprendizaje cooperativo, es el que permite desarrollar las habilidades mixtas en lo personal y lo social, y donde cada miembro es responsable de su aprendizaje, de igual forma Prescott, habla del aprendizaje colaborativo es el que propicia espacios individuales y grupales para explorar los conceptos y genera ambientes ricos en posibilidades²⁶².

²⁶²MEN. Colombia Aprende. Aprendizaje cooperativo/colaborativo. Universidad EAFIT 1. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925_archivo.pdf

- El nivel de lectura relacionado con la intertextualidad durante las intervenciones permite en los estudiantes el deseo y motivación al leer, lo cual involucra a sus compañeros en expectativas para estar atentos al desarrollo del proceso lector, que se ejecute en el aula. De igual manera se observa la relación que los estudiantes hacen con los textos identificando los elementos que el autor utiliza para crear nuevas historias.
- Los textos elegidos por el docente deben estar a la mano con la edad y el nivel académico de los estudiantes, que sean llamativos y que proponga un interés para ellos, así como el vocabulario que debe ser fácil de comprender.
- El cuento es una herramienta que los maestros poseen para desarrollar en los estudiantes procesos que van desde lo literal hasta lo crítico, es decir el cuento permite motivar y conectar a los niños y niñas en un mundo universal entre la realidad y la imaginación, debido a que da oportunidades de expresar lo que sienten y piensan sobre dichas acciones de los personajes.
- El cuento como recurso educativo propicia momentos que sirven para predecir, anticipar, inferir sucesos, que tienen como intención la participación activa en los estudiantes para que se logre una lectura crítica, por lo tanto, es necesario que el cuento cuando es tomado en el aula de clase haga las veces de un recurso pedagógico que establezca un aprendizaje desglosado por los estudiantes desde su contenido hasta lograr pensamientos críticos de un lector.
- Desarrollar una secuencia didáctica desde su planeación se convierte para el maestro en un instrumento mediador que facilita la conexión con los contenidos, las estrategias y las actividades que se ejecutan dentro y fuera del aula de clase, asimismo esto posibilita al docente no desvincularse del accionar, sino que reflexione sobre lo que se puede seguir ejecutando en la intervención para mejorar el proceso.

- La problemática hallada durante este proceso de investigación permitió reflexionar sobre las diferentes estrategias que puede tomar el docente en su quehacer pedagógico; una de ellas es la secuencia didáctica, ya que orientó la intervención, es así como se establece que las comprensiones de lectura deben manejar los componentes que presentaron dificultad, es por eso, que se debe seguir trabajando para disminuir las falencias encontradas.
- El proceso de lectura crítica no se cumple a cabalidad como lo menciona las técnicas de Cassany, pero sí se plantearon algunos procedimientos que desarrollaron en los estudiantes el pensamiento crítico, ante la posibilidad de mejorar la participación, la opinión, la argumentación, la decodificación de palabras desconocidas y el interés que presenta los estudiantes tímidos en la lectura de algunos textos.
- La importancia que presenta el enfoque pedagógico y la didáctica es el enlace que existe en el momento de la planeación, esto se logró cuando el análisis y la reflexión hace el llamado a identificar la intención de la clase, el reconocer lo que se debe enseñar, el cómo, el para qué y el determinar las estrategias que facilitan la enseñanza y el aprendizaje.

10. RECOMENDACIONES

La reflexión diaria en la práctica pedagógica permite al maestro establecer futuras propuestas para transformar los procesos académicos, entre esos procesos tenemos la lectura, dejando a un lado los talleres de lectura cotidiana y convertirlos en talleres de profundización que van desde lo literal hasta promover reflexiones críticas.

Es de anotar que las prácticas pedagógicas del docente deben contribuir en el mejoramiento de los niveles de desempeño de los estudiantes, una invitación es que los docentes inviertan un tiempo para analizar, realizar los cambios pertinentes y evaluar sus acciones para así promover la calidad educativa.

El promover las estrategias de diferentes autores que facilitan la planeación en el proceso lector propicia la implementación de la secuencia didáctica desde un hilo conductor para que los procesos sean evaluados cotidianamente y que el maestro reflexione sobre su quehacer pedagógico.

El trabajo por comunidades de aprendizaje en los maestros, dan la apertura para el análisis y las ayudas a docentes que aún siguen en el proceso tradicional sin mezclar las nuevas tecnologías y las estrategias que se brindan desde diferentes autores tanto teóricos como contemporáneos, para el mejoramiento en los procesos académicos.

Ajustar las planeaciones de práctica de aula acorde al modelo pedagógico de la institución, es fundamental ya que la Institución Educativa va de la mano con las teorías de Vigotsky y Ausubel que Transversaliza el contexto con el aprendizaje significativo a través de la pregunta problematizadora.

Es importante no desconocer que para fortalecer estos procesos de lectura se necesita vincular textos, guías, material de uso didáctico y tecnológico para que el maestro y el estudiante cuenten con herramientas que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de la lectura.

La comunidad educativa debe organizar escuelas de lectura que le permitan al padre de familia aprender y fortalecer en las edades tempranas el placer por enseñar a leer y a la vez facilitar el lugar donde él pueda llegar a vincularse en este proceso.

Desde los planes de mejoramiento institucional en la gestión académica se deben direccionar planes de acción a corto y mediano plazo que vinculen proyectos con seguimiento de evaluación formativa que permita la reflexión del quehacer pedagógico del docente en el aula, en diferentes estrategias de comprensión lectora.

Es de relevancia que el quehacer pedagógico sea un ejercicio de investigación, el llamado es para todos los docentes activos e inquietos por mejorar los procesos educativos, del mismo modo desarrollen proyectos que sean analizados y reflexionados, para que profundicen en cambios de mejoramiento en las prácticas docentes y así alcanzar transformaciones en los aprendizajes y en la enseñanza.

El cuento es una alternativa motivadora para los estudiantes, que brinda la oportunidad de desarrollar la criticidad, esto se logra por medio de cuestionar el mundo del texto, el autor y el contexto, que potencializa el discurso de ideas y genera la intertextualidad con otros textos, es por eso que el cuento es una opción más que los docentes pueden desarrollar en sus clases.

Los procesos de lectura que se planten durante las planeaciones de clase deben estar en lazos con estrategias que le permitan al estudiante estimular los saberes

previos, la conquista y el desglose del texto, la confiabilidad de comprender y de propiciar momentos de discurso que estén enfocados en el texto y el contexto.

BIBLIOGRAFÍA

ARENAS LANDÍNEZ Adolfo León, GÓMEZ JIMÉNEZ, Kelly Johana. Las Rúbricas o Matrices de Valoración, Herramientas de Planificación e Implementación de una Evaluación por Desempeños. Revista de la facultad de Ingeniería fisicomecánicas. UIS Fecha de aprobación: 16/06/2013.

ARMENTA CASTELLANOS, Yannit Irene. Lectura de historietas: apuestas para el desarrollo de la argumentación con estudiantes en el sector rural. Tesis de maestría en pedagogía. Bucaramanga. Universidad industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas.2016.p. 428.

AUSUBEL David. Teoría del Aprendizaje Significativo. p.p 1-2 Disponible en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1517457415&Signature=cGI9fdfE1NLa1FrEfrF766hWoGA%3D&response-content-

BAQUERIZO MATUTE, Carmen. Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza -aprendizaje para los estudiantes del segundo año especialización lengua y literatura facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil. Propuesta guía de métodos andragógicos. Tesis de Maestría en Docencia y Gerencia en Educación Superior. Guayaquil: Universidad de Guayaquil, Facultad de Unidad de Postgrado, Investigación y Desarrollo. 2013. p.295.

BEDOYA SERNA, Carmen Sandra. GÓMEZ PINEDA, Mary Isabel. Incidencia de una secuencia didáctica basada en el análisis de las estructuras organizacionales del cuento, en la comprensión lectora de los estudiantes del grado transición. Tesis de maestría en Educación. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación.2014. p.237.

BISQUERRA ALZINA, Rafael. Metodología de la investigación educativa. Universidad de Barcelona. Editorial la Muralla. 2004.

BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica. Traducido por Ricardo Rubio. México. 2004. p.p 17-18.

BRASLAVSK, Berta. Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Buenos Aires (Argentina) Primera edición: 2005.p.p.45.46.

BRUDER, Mónica. El cuento y los afectos, los afectos no son cuentos. Editorial Galerna. Buenos Aires. ISBN 9505564066. 2000. p.p. 27-28.

CAMPOS ARENAS, Agustín. Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Colección aula abierta. 2007. P.18.

CARRASCO, José Bernardo. Una didáctica para hoy, como enseñar mejor. Ediciones Rialps. Madrid. ISBN 84321 3509-7. 2004. P.83

CASANOVA, María Antonia. Capítulo 3. Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. 1998.

CASTRO BONILLA, Elssy. RODRIGUEZ S. Penélope. La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos. Editorial norma. Colombia. 1997. ISBN 958-9057-72-1. p.220.

CASSANY, Daniel. Diez claves para aprender a interpretar. Leer.es. Ministerio de Educación España. 2012.

La lectura ciudadana. España. Anagrama.2008.

Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo.Leer.es. Ministerio de Educación España. 2008.

Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006.

CASSANY, Daniel. CASTELLA, Josep M. Aproximación a la literacidad crítica. PERSPECTIVA, Florianópolis, España. v. 28, n. 2, 353-374, 2011.

CENTTY VILLAFUERTE, Deymor B. Director General de Nuevo Mundo & Docente Universitario. Manual metodológico para el investigador científico. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Facultad de economía. 2006. Capítulo VI p.41.

CERRILLO TORREMOCHA Pedro C. YUBERO JIMÉNEZ Santiago MARTÍNEZ SORIA Carlos Julián , ALBENTOSA HERNÁNDEZ José Ignacio. La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Universidad de Castilla La Mancha, 2007 - 342 pág.

CORREA Díaz, María. El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la Educación inicial. 15 de octubre de 2008. Red de revistas.

CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1194.

DIAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: Comunidad del conocimiento UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. 2013. p. 15.

GARCÍA PADILLA, Jholman Luis. LIDUEÑA SÁNCHEZ, Tracy De Jesús. Didáctica de los fragmentos literarios: una forma de mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 2° segundo de básica primaria de la Institución Educativa distrital Santa Bernardita de la ciudad de Barranquilla. Tesis maestría en Educación. Barranquilla. Universidad de la costa. Departamento de humanidades. 2014. P.157.

GONZÁLEZ ÁVILA, Manuel. Aspectos éticos de la investigación cualitativa. Revista Iberoamericana de Educación. N° 29, pp. 85-103 mayo- agosto 2002.

GONZÁLEZ GIL, María Dolores. El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica, n.º 9, 1986 p. 195 - 208

GUTIERREZ, Eva Patricia Carmen. Implementación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos (as) del sexto grado “b” de educación primaria de la Institución Educativa “Fe y alegría n° 49” – Piura. Tesis de maestría en Educación. Perú. Universidad de Piura. Facultad de ciencias de la educación. 2013. P.124.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la investigación. Editorial Mc McGraw Hill. México. Cuarta edición 2006. p.598

ICFES. Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11° febrero 2015.

ICFES. Pruebas Saber 3º, 5º y 9º. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. Bogotá D.C., julio de 2015. p.21

ISCE. Índice sintético de Calidad p.2.

IMBERT, Enrique Anderson. Teorías y técnicas del cuento. Editorial Ariel. Barcelona. Grupo Planeta. ISBN 97884 344 2513-2 (GBS), 2007 - 288 páginas.

KUPERMAN, Cinthia. La lectura en dos contextos de enseñanza: conocimiento sobre cuentos y enciclopedias en niños pequeños de escuelas públicas. Tesis de Maestría en Escritura y Alfabetización. Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.2014. p.159

LATORRE, Antonio. La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2003.

MALDONADO MORENO, Martha Mireya. Fomento de la lectura: significado de una experiencia entre pares desde el libro álbum. Tesis en maestría en pedagogía. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas.2013. p. 160.

MARTÍNEZ R, Luis Alejandro. La Observación y el Diario de Campo en la definición de un tema de Investigación. Fecha de Aceptación: 16 /04 /07.

MEN. Colombia Aprende. La red del conocimiento. Estrategias para desarrollar la comprensión lectora. Creado el 23-02-2016.

MEN. Colombia Aprende. La red del conocimiento. Formas de leer. Creado el 02-05-2016.

MEN. Colombia Aprende. Aprendizaje cooperativo/colaborativo. Universidad EAFIT 1. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925_archivo.pdf

MEN. Lineamientos curriculares. 04-abr-2014.

MOLINA GUZMAN, Mónica Trinidad. Dimensión del aprendizaje: refinamiento y profundización del conocimiento en la comprensión lectora. Tesis de Maestría en Pedagogía. Bucaramanga. Universidad industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas.2011. p.307

MORENO SERRANO, Stella. [Online] La alfabetización crítica. Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. Universidad de Los Andes. Venezuela. ISSN 0459-1283 2008.

NOREÑA, Ana Lucía, ALCARAZ-MORENO, Noemí, ROJAS Juan Guillermo, REBOLLEDO-MALPICA Dinora. La aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. Aquichan - ISSN 1657-5997. Año 12 - vol. 12 nº 3 - Chía, colombia - diciembre 2012.

OSMA PIRAZAN, Adriana Verónica. MARTÍNEZ, Mónica Andrea. Club de lectores: un espacio lúdico para incentivar el gusto por la lectura en los estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Simón Bolívar de Coello en el 2015. Tesis de maestría en Educación. Ibagué- Tolima Universidad Del Tolima Facultad de Ciencias de la Educación 2015. p. 102

PAZ SANDÍN, Esteban. Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18, n.º 1. Universidad de Barcelona. 226. p

REGALADO LOPEZ, Oscar. Metodología de la investigación científica. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información. Chiclayo, febrero 2014.

RODRÍGUEZ, Ada Nelly. Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística. Laurus, vol. 13, núm. 25, septiembre-diciembre, 2007, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.p.8

ROJAS, María Teresa. Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Educación. En el cuaderno de educación N 42, marzo de 2012. Citado por el doctor CASILIMAS SANDOVAL, Carlos Arturo. Curso de introducción a la investigación cualitativa. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Bucaramanga. 2016. Lectura 4 p.3.

ROMAN, Angélica. Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del 2do año de educación media general. Tesis de Maestría en Aciendarium en Desarrollo Curricular. Barbalua: Universidad de Carabobo, Facultad de ciencias para la Educación. 2011. p.104

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos Arturo. Investigación cualitativa. Universidad Industrial de Santander, Barrancabermeja. Agosto. 2016. p.134

SERRANO DE MORENO, Stella. MADRID DE FORERO, Alix. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión. Acción pedagógica, Nº 16 / Enero - Diciembre, 2007 - pp. 58 – 68

SOLÉ Isabel. El placer de leer. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y vida Nº3 ISSN0325-8693. Universidad de Barcelona, España.1995

De la lectura al aprendizaje. Signos, teorías y prácticas de la educación ISBN 1131-8600. 1997. P.3.

Estrategias de la lectura. p.p.77, 101, 117

VALDEZ-MENCHACA & Whitehurst. ROMERO, Rita. Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. Avances en Psicología Latinoamericana revista virtual Universidad del Rosario /Bogotá (Colombia)/Vol. 27(1)/p. 82.

VARGAS DAZA, María del Pilar. Prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de lengua castellana en la básica secundaria y media. Tesis en maestría en pedagogía. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas.2013. 146. p

VARGAS RODRÍGUEZ, Diana. Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica. Tesis de maestría en pedagogía de la lengua materna. Bogotá. Universidad distrital Francisco José de Caldas. Facultad de ciencias y Educación. 2015. 144.p.

VENTURA, Nubia. DURÁN Teresa. Cuentacuentos. Una colección para contar cuentos. España. ISBN 978843231333-2. Segunda Edición 2008.


VIGOTSKY, Lev S. la imaginación y el arte en la infancia. Ediciones Coyoacán. ISBN 970-633-192-1. México. 2005. 108.p.

ZARATE PEREZ, Adolfo. La lectura crítica en la educación secundaria: de los libros de texto al aula. En: BRITO, Leonardo. Material de apoyo al colectivo de investigación didáctica del lenguaje. Universidad industrial de Santander. 2016. Lectura 2.p.1.

ZULETA, Estanislao. Sobre la lectura. 1982.

ANEXOS

Anexo A. Declaración del docente investigador.

	<p>MAESTRIA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR</p>
---	---

PROYECTO DE INVESTIGACION:

EMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL CUENTO.

Yo certifico que le he explicado al menor de edad y a su padre o acudiente, la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que ellos entienden en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados.

Todas las preguntas que los sujetos me han hecho le han sido contestadas en forma adecuada. Así mismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del asentimiento y el consentimiento informado.

En la cual toda la información obtenida es de confidencialidad para la investigación.

Hago constar con mi firma.



Nombre del investigador:

Firma: _____

Cedula de Ciudadanía número:

Fecha: _____

Anexo B. Consentimiento informado a directivo docente.

 	<p>MAESTRIA EN PEDAGOGIA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS CONSENTIMIENTO INFORMADO A DIRECTIVO DOCENTE</p>
---	---

PROYECTO DE INVESTIGACION:

IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL CUENTO.

La presente investigación será realizada por la estudiante **CLAUDIA PATRICIA MONCADA BUITRAGO** bajo la dirección de **LEONARDO RAÚL BRITO** de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es: Determinar de qué manera una estrategia didáctica realizada a partir del cuento desarrolla la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto de una Institución oficial del municipio de Barrancabermeja.

Si usted autoriza la participación de este estudio en la sede A en los grados cuarto tomando como muestra uno de los grados y docentes. 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 y entrevista a docentes 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.

Desde ya le agradezco su valiosa colaboración.

Fecha: _____

HERNÁN FERIA MORÓN
Rector

Anexo C. Consentimiento informado a Padres de familia de los estudiantes participantes.

 	<p>MAESTRIA EN PEDAGOGIA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN</p>
---	---

PROYECTO DE INVESTIGACION:

IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL CUENTO.

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 **CLAUDIA PATRICIA MONCADA BUITRAGO** bajo la dirección de **LEONARDO RAÚL BRITO** de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es: Determinar de qué manera una estrategia didáctica realizada a partir del cuento desarrolla la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto de una Institución oficial del municipio de Barrancabermeja.

Si usted autoriza la participación de su hijo en este estudio, se le pedirá participar en las clases que será filmada y responder a pruebas de lectura. Lo que responda se tendrá en cuenta para reconocer el alcance de los objetivos propuestos.

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.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.



Fecha: Marzo -15-2017

Firma:

Padre de Familia

Estudiante: _____

Anexo D. Asentamiento informado de los estudiantes

 	<p>MAESTRIA EN PEDAGOGIA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ASENTAMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES</p>
---	--

PROYECTO DE INVESTIGACION:

IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL CUENTO.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por **CLAUDIA PATRICIA MONCADA BUITRAGO**. He sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es Determinar de qué manera una estrategia didáctica realizada a partir del cuento desarrolla la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto de una Institución oficial del municipio de Barrancabermeja.


Me han indicado también que tendré que responder una prueba diagnóstica y final de lectura y participar en las clases que será debidamente grabado, lo cual no tomará mucho tiempo.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo **claudiapmoncada@hotmail.com**

Fecha: _____

FIRMA: _____

Anexo E. Prueba inicial de lectura 1

	MAESTRIA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS INSTRUMENTO DE DIAGNOSTICO PRUEBA DE LECTURA INICIAL
---	--

PROYECTO DE INVESTIGACION:

IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL CUENTO

OBJETIVO:

Identificar las dificultades de lectura que presentan los estudiantes de grado cuarto.

UN AMOR DEMASIADO GRANDE²⁶³

Desde pequeño fue un gigante. La talla más grande de zapatos. El más alto de la fila. El peso pesado del equipo de básquetbol. Cuando Mauricio se caía, la tierra entera sonaba. Se estremecía con el golpe. Era exagerado, desproporcionado, colosal... desocupaba la nevera en cada comida y siempre se quedaba con hambre. Un niño fuera de lo común. Tenía once años y no paraba nunca de crecer. Un día se enamoró como un loco. Con sus manazas arrancaba las flores del jardín y luego, temblando, las dejaba en la puerta de la casa de Juanita. No se atrevía a poner la cara. No le dirigía la palabra, de tanto amor que le tenía guardado. Solo le hablaba con los ojos. En la clase, ella sentía unos ojos fijos en su espalda. El gigante

²⁶³Ministerio de Educación Nacional. Cuadernillo de prueba. Ejemplo de preguntas Saber 5o Lenguaje
Disponible en: <http://colegiosangabriel1827.jimdo.com/pruebas-saber-3%C2%BA-5%C2%BA-y-9%C2%BA/>

se pasaba las horas en frente de su ventana. Detrás del árbol de cerezas la cuidaba. Cuando Juanita apagaba la luz, él le cantaba serenatas con su enorme voz de tarro.

Mauricio nunca volvió a hacer tareas ni a entrenar con el equipo. Rara vez alguien se encontraba con él. Era apenas una sombra. Una sombra gigantesca.

Tomado y adaptado de: Reyes, Yolanda (2000).
El terror de sexto "B". Bogotá. Editorial Alfaguara.

Responde las preguntas de la 1 a la 12 de acuerdo a la siguiente información

1. En el primer párrafo del texto predomina una secuencia

- A. enumerativa.
- B. descriptiva.
- C. instructiva.
- D. argumentativa.

2. De acuerdo con el texto, Mauricio le habla a Juanita

- A. con canciones.
- B. con regalos.
- C. con las palabras.
- D. con los ojos.

3. Del título del texto, se puede afirmar que

- A. Mauricio siente un amor más grande que el de Juanita.
- B. el amor que siente Juanita por Mauricio es grandioso.
- C. Mauricio es más pequeño que el amor que guarda.

D. el amor que siente Mauricio por Juanita es enorme.

Responde las preguntas de la 4 y 6 de acuerdo a la siguiente información:

A ENREDAR LOS CUENTOS²⁶⁴

- 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...”
- ¡Que 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.
- ¡Que lío! 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.

²⁶⁴Ministerio de Educación Nacional. Tomado de los ejemplos de preguntas Saber 5 lenguaje 2012.

Disponible en:

<file:///C:/Users/EVELYN%20Y%20SAID/Downloads/Ejemplos%20de%20preguntas%20saber%205%20lenguaje%202012%20v3.pdf>

- 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.

4. Las rayas (—) en el texto se usan para diferenciar
- A. la voz del abuelo y del narrador
 - B. la voz del abuelo y de la jirafa.
 - C. la voz de los personajes y la de Caperucita Roja
 - D. la voz de los personajes y del narrador
5. En el texto cuando el abuelo dice “Y el lobo pregunto”, se utiliza “Y” con el fin de
- A. iniciar la historia
 - B. continuar su narración.
 - C. explicar la historia.
 - D. finalizar su narración.
6. La intención del abuelo al narrar el cuento
- A. mentirle a su nieto o a su nieta sobre la historia de Caperucita roja
 - B. contar la historia de Caperucita roja de una manera diferente.
 - C. darle una moneda a su nieto o a su nieta para comprarle chicles.
 - D. señalar el camino para llegar a la plaza de la Catedral en tranvía.

Responde las preguntas 7 a 11 de acuerdo con el siguiente texto:

EL ASNO²⁶⁵

Un día, un buen hombre de esos que son el hazmerreír de los demás, marchaba al mercado llevando tras de sí un asno atado mediante una sencilla cuerda alrededor del cuello del animal. Un ladrón, muy práctico en el arte de robar, lo vio y decidió quitarle el borrico. Se lo dijo a uno de sus amigos, que le preguntó:

- Pero ¿cómo harás para que el hombre no se dé cuenta?
- ¡Sígueme y verás!

Se acercó entonces por detrás al hombre, y muy suavemente quitó la cuerda del cuello del asno y se la puso él mismo, sin que el dueño se diera cuenta del cambio, yendo como una bestia de carga, mientras su compañero se marchaba con el asno robado.

Cuando el ladrón se aseguró de que el borrico se encontraba ya lejos, se detuvo bruscamente en su marcha, y el hombre sin volverse, comenzó a tirar de él. Pero al sentir resistencia, se dio la vuelta decidido a pegarle al animal, y vio en lugar del asno al ladrón sujeto por la cuerda.

Ante la sorpresa, se quedó un rato sin poder hablar, y al final, dijo:

- ¿Qué cosa eres tú?
 - Soy tu asno, ¡oh dueño mío! Mi historia es asombrosa.
- Has de saber que yo fui en mi juventud un pícaro entregado a toda clase de vicios.

Un día, entré borracho en casa de mi madre, quien al verme me regañó mucho y quiso echarme del lugar. Pero yo, estando como estaba, llegué hasta pegarle. Ella,

²⁶⁵Ministerio de Educación Nacional. Tomado de los ejemplos de preguntas Saber 5 lenguaje 2014. Disponible en: <http://educacionyempresa.com/wp-content/uploads/2015/10/Ejemplos-de-preguntas-saber-5-lenguaje-2015.pdf>

indignada, me maldijo, y el efecto de su maldición, fue que yo cambié al momento de forma y me convertí en un borrico.

Entonces, tú, ¡oh dueño mío!, me compraste en el mercado de los asnos, y me has conservado durante todo este tiempo y te has servido de mí como animal de carga, y me has azotado cuando me negaba a marchar dirigiéndome una serie de palabras que no me atrevería a repetirte. Mientras yo, no podía ni siquiera quejarme, pues no me era posible hablar. En fin, hoy mi pobre madre me ha debido recordar de buena voluntad y la piedad ha debido entrar en su corazón implorando para mí misericordia. No dudo que ha sido el efecto de esa misericordia el que hace que tú me veas como mi primitiva forma humana.

Al oír estas palabras, el pobre hombre exclamó:

- ¡Oh, perdóname por los agravios recibidos de mí, y olvida los malos tratos que te haya hecho sufrir al ignorar estas cosas!

Después de decir esto, se apresuró a quitar del cuello del ladrón la cuerda y se fue muy arrepentido a su casa en donde no pudo dormir en toda la noche de tanto remordimiento y pesar que tenía. Pasados unos días, el pobre hombre fue al mercado de los asnos a comprar otro borrico y ¡cuál sería su sorpresa al encontrar al muchacho bajo el aspecto de animal de carga!

Y dijo para sí, indudablemente ese bribón ha debido cometer un nuevo delito. Y acercándose al asno que se había puesto a rebuznar al conocerle se inclinó sobre su oreja y le gritó con todas sus fuerzas: “¡Oh sinvergüenza incorregible, otra vez debiste golpear a tu madre para verte convertido en un asno! Mas no, ¡no seré yo el que te compre otra vez!”

Y furioso, le dio con un palo que llevaba y marchó a comprar otro asno, asegurándose antes de que su padre y su madre lo fueran también.

- 7.** Según lo ocurrido al dueño del asno, la historia transcurre de la siguiente manera:
- A. Va caminando con su asno, este se convierte en una persona y queda libre.
 - B. Se encuentra con la madre del ladrón, lo convierte en asno y termina feliz.
 - C. Se encuentra paseando con su asno, engaña al ladrón quien termina arrepentido.
 - D. Va al mercado con su asno, es engañado por el ladrón y termina creyendo el engaño.
- 8.** Los personajes que engañan al dueño del asno son:
- A. la mamá del ladrón.
 - B. el ladrón y su amigo.
 - C. el ladrón y el asno.
 - D. el asno y el amigo del ladrón.
- 9.** En la historia, ¿quién maldice al ladrón?
- A. la madre.
 - B. el asno.
 - C. su amigo.
 - D. el dueño del asno.
- 10.** En el penúltimo párrafo, los signos de admiración se utilizan para expresar:
- A. la sorpresa de quien cuenta la historia.
 - B. la gratitud del dueño del asno.
 - C. la incredulidad del amigo del ladrón.
 - D. la indignación del dueño del asno.
- 11.** El propósito del cuento es:
- A. resaltar la actitud de la madre frente a la ingenuidad del ladrón.

- B. resaltar la bondad del ladrón frente a la generosidad de su amigo.
- C. resaltar la astucia del ladrón y la ingenuidad del dueño del asno.
- D. resaltar la maldad del dueño del asno y terquedad del amigo del ladrón.

Responde las preguntas 12 a 14 de acuerdo con el siguiente texto

LAS HADAS²⁶⁶

Las hadas son las criaturas más hermosas y más queridas entre los seres fantásticos. Existen hadas de muchos tamaños, formas y colores, como las hadas madrinas, las hadas protectoras, las hadas del agua, del aire, del tiempo, de los cuentos, etcétera.

Las hadas buenas son las más pequeñas, ellas viven en las flores y son las mejores de todas. Las hay rubias, castañas y de cabello negro, pero no se puede determinar cuáles son más bellas. Sus vestidos están hechos con polvo de estrellas. En su cabeza, usan coronas de flores. Sus alas parecen amarillas, pero no se pueden tocar porque se desvanecen.

Las hadas madrinas son las más viejas. Sus vestidos están hechos con nubes azules de diversos tonos y llevan en la cabeza un gorro puntiagudo hecho también con nubes, al igual que sus alas.

Tomado de: Portal del idioma 4. Bogotá. Ed. Norma.

²⁶⁶Ministerio de Educación Nacional. Cuadernillo de prueba. Ejemplo de preguntas Saber 5o Lenguaje 2009. Disponible en : [http://paidagogos.co/banco_pruebassaber/prueba_lenguaje5_calendario\(b\)2009.pdf](http://paidagogos.co/banco_pruebassaber/prueba_lenguaje5_calendario(b)2009.pdf)

12. En la primera línea del primer párrafo, se advierte que el autor del texto quiere
- A. Convencernos de que no hay seres más hermosos que las hadas.
 - B. Exponer razones de por qué las hadas son los seres más maravillosos.
 - C. Explicarnos por qué las hadas madrinas son las criaturas más viejas.
 - D. Contarnos cómo es el reino de fantasía en el que viven las hadas.

13. En el primer párrafo, el autor hace una
- A. enumeración.
 - B. explicación.
 - C. descripción.
 - D. justificación.

14. Del texto puede concluirse que el autor
- A. Explica cómo viven las hadas.
 - B. Describe las diferentes clases de hadas.
 - C. Muestra cuáles hadas son buenas.
 - D. Opina sobre la apariencia de las hadas.

Responde las preguntas 15 a 20 de acuerdo con el siguiente texto

EL ÁRBOL DE LA CANDELA²⁶⁷

(Fragmento)

En Taganga, un pequeño y lejano pueblo que ya no existe, un loco sembró un fósforo encendido en el jardín de su casa.

²⁶⁷Ministerio de Educación Nacional. prueba Saber 2009. Disponible en : [http://paidagogos.co/banco_pruebasaber/prueba_lenguaje5_calendario\(a\)2009.pdf](http://paidagogos.co/banco_pruebasaber/prueba_lenguaje5_calendario(a)2009.pdf)

Era su último fósforo porque, aburrido de contemplar chorros de humo, decidió dejar de fumar. El loco, que era un gran tipo, delgado y gracioso, cabello de alfileres y nariz fina, usaba camisas de colores y pantalones de estrellas. Inventaba globos y cometas famosos en Taganga y sus alrededores, y estaba loco. A veces amanecía como perro, ladraba hasta que le cogía la noche y perseguía a los niños hasta rasgarles los calzones. De noche quería morder la luna. Otras veces se sentía gato, recorría los tejados y se bebía la leche en las cocinas del vecindario. Otras veces se creía jirafa y lucía bufandas de papel. Cuando le daba por volverse guacamaya, era peor.

A piedra o con agua caliente lo espantaban. Pero casi siempre lo toleraban porque, aparte de las cometas y los globos, inventaba otras bellezas: de pronto tapizaba de flores todas las calles del pueblo o escribía frases curiosas que repartía en hojas rosadas, o soplaba pompas de jabón toda la tarde en el parque. Como loco que se respete, era poeta y soñador. Si el loco desaparecía por mucho tiempo, lo extrañaban y se preguntaban unos a otros dónde estaría, qué estaría haciendo y con quién.

Como era de esperarse, la gente se burló de la última locura del loco. Lo vieron sembrar el fósforo encendido en el jardín de su casa y se fueron a dormir. Sólo a un loco se le podía ocurrir sembrar un fósforo. Soñaron con estrellas de colores y madrugaron a ver el jardín.

El loco estaba cantando. Sacudió los hombros, hizo una cometa de zanahoria y la echó a volar. La gente se reía.

El loco hizo un globo en forma de conejo, con orejas y todo, que se tragó la cometa en el aire. La gente lloraba de risa. El globo se comió una nube y engordó, se comió otra y se alejó sobre el mar. La gente se toteaba de risa.

Pero al poco tiempo nació, y con rapidez creció, un árbol de candela. El árbol era como un sol de colores inquietos, como una confusión de lenguas rojas, naranjas y azules que se perseguían sin descanso desde la tierra del jardín hasta el cielo. Las flores se fueron corriendo a otro jardín porque el calor se les hizo insoportable y así el árbol fue el amo y señor indiscutible.

El loco, loco de la dicha, se puso la camisa más bonita y se peinó, salió a caminar por el pueblo con los bolsillos llenos de margaritas. El loco más feliz del mundo y la sonrisa de oreja a oreja. El más vanidoso. Se hizo tomar un retrato sobre un caballito de madera para acordarse de su día feliz. Debajo de la cama, en el baúl de una tía difunta, el loco conservaba un grueso álbum de días felices, que le gustaban más que la mermelada.

Triunfo Arciniegas

15. En el texto anterior, el loco siembra el árbol de candela en

- A. una gran ciudad junto al mar.
- B. el parque del pueblo.
- C. un pueblo llamado Taganga.
- D. la casa del vecino del loco.

16. En el cuarto párrafo, la frase "...Como era de esperarse,..." sirve para

- A. anunciar la repetición de un hecho.
- B. negar una afirmación del loco.
- C. rechazar una idea de la gente.
- D. recordar la gran creatividad del loco.

17. En la expresión "Pero al poco tiempo nació, y con rapidez creció, un árbol de candela", la "y" establece entre las frases una relación de

- A. parte todo.
- B. comparación.

C. contradicción.

D. enlace.

18. En el séptimo párrafo, las flores se mudaron a otro jardín porque

A. el árbol de candela se apoderó de todo.

B. las llamas se veían de varios colores.

C. el jardín ahora era bastante pequeño.

D. no aguantaban las altas temperaturas

19. En el texto, quien cuenta los hechos es

A. un personaje de la historia.

B. el protagonista central de la historia.

C. un narrador que conoce todos los hechos.

D. el personaje que determina el desenlace de los hechos.

20. Para cambiar el título de la historia, por otro que signifique lo mismo, el más adecuado sería:



A. EL DÍA DEL FÓSFORO.

B. EL ÁRBOL DE FUEGO.

C. LA CANDELA DEL LOCO.

D. EL JARDÍN DE LLAMA

Anexo F. Entrevista Semiestructurada a docentes


 	MAESTRIA EN PEDAGOGÌA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS INSTRUMENTO DE DIAGNOSTICO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL CUENTO	
OBJETIVO: Determinar cuáles estrategias de comprensión de lectura emplean los docentes de grado cuarto.	

Entrevista N°:	
Fecha de realización de la entrevista:	
Años de experiencia como docente:	
Entrevistador:	
Hora inicio:	Hora de finalización:

PREGUNTAS
1. Desde su experiencia como docente ¿Qué tipos de texto conoce?
2. Maestra (o) ¿Cuál es el tipo de texto que más utiliza en la clase de lectura y por qué?
3. ¿Qué tiene en cuenta para elegir el texto que va a trabajar en clase?
4. ¿Qué entiende por comprensión lectora?
5. Podría compartírnos ¿Cuáles son las estrategias de comprensión de lectura que utiliza?
6. ¿Describa la estrategia de comprensión de lectura que más le da resultado?

7. ¿Cómo evidencia que sus estudiantes lograron la comprensión de lectura?
8. Durante este proceso ¿Ha notado algún cambio en los estudiantes?
9. ¿Qué tipo de preguntas se debe tener en cuenta para elaborar una guía de comprensión de lectura?
10. ¿Cuáles son las dificultades que presenta en este proceso de comprensión de lectura con los estudiantes?
11. Maestra(o) describa ¿Qué actividades lleva a cabo para evaluar las estrategias de lectura que aplica?
12. Para finalizar ¿Qué entiende por enseñar a leer?

Anexo G. Guía de análisis documental

	<p>MAESTRIA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS GUIA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL</p>
<p>PROYECTO DE INVESTIGACION:</p> <p style="text-align: center;">IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL CUENTO</p>	

<p>OBJETIVO:</p> <p>Determinar cuáles estrategias de comprensión de lectura emplean los docentes de grado cuarto.</p>
--

Documento de análisis:	Fecha	Existen	Revisado
Cuaderno del estudiante			
Planeación de clase			
Evaluaciones			
Investigador:			
Código del maestro investigado:			
CRITERIOS	SI	NO	
El profesor planifica y secuencia la comprensión de lectura con los contenidos, conceptos, estándares y las necesidades de los estudiante			
La planeación es organizada y se evidencia la estrategia de lectura a aplicar.			
Ofrece instrucciones claras y precisas para impartir la lectura y la comprensión.			
Utiliza preguntas abiertas para evaluar el criterio del estudiante			
El texto escogido está acorde con su estrategia.			


El docente tiene en cuenta el plan lector institucional.		
Las preguntas están acorde a lo que expresa la lectura.		
Solo utiliza textos narrativos para la comprensión de lectura.		
Seguía de algún texto para realizar su estrategia de lectura.		
Las actividades diseñadas están orientadas para promover los niveles de lectura.		
Utiliza alguna estrategia de comprensión de lectura diferente en cada clase.		
El tiempo que utiliza para la comprensión de lectura es el adecuado.		
Los textos que utiliza son de ayuda para las estrategias de lectura.		
Los textos son adecuados a la edad de los niños.		
La metodología que sigue es creativa y alusiva al contexto.		
La metodología que aplica es literal al texto.		
Aplica actividades complementarias que verifique avances en el proceso.		
Utiliza recursos didácticos para el desarrollo de los propósitos de aprendizaje planeados para innovar los procesos de comprensión lectora.		
Las preguntas en las evaluaciones sobre comprensión de lectura son claras.		
Las preguntas se clasifican en literal, inferencial y crítico.		
La lectura viene acompañada con imágenes que ayudan a entender el texto.		
La evaluación le permite al estudiante evaluar su proceso lector		
Se observa el cumplimiento de lo planeado y exploración del aprendizaje.		
El estudiante desarrolla la estrategia de lectura.		
El estudiante logra hacer inferencia a partir de lo leído.		
Las preguntas inducen a responder de manera explícita.		

El estudiante responde a todas las preguntas.		
El cuaderno del estudiante manifiesta que muy poco se utiliza la comprensión lectora.		
El estudiante realiza escritos propios después de leer un texto.		
El docente hace seguimiento a la comprensión lectora que aplica.		
Reflexión:		
Fuentes bibliográficas:		

Anexo H. Rejilla de valoración para la Prueba de lectura.

PREGUNTA	CRITERIOS	COMPONENTE	NIVELES	CLAVE	CUMPLE	NO CUMPLE
1	Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.	SINTACTICO	CRITICO	B		
2	Recupera información explícita en el contenido del texto.	SEMÁNTICO	LITERAL	D		
3	Recupera información implícita en el contenido del texto.	SEMÁNTICO	INFERENCIAL	D		
4	Da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido.	SINTÁCTICO	INFERENCIAL	D		
5	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.	SINTÁCTICO	INFERENCIAL	B		
6	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	PRAGMÁTICO	CRITICO	B		
7	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.	SINTÁCTICO	INFERENCIAL	D		
8	Recupera información explícita en el contenido del texto.	SEMÁNTICO	LITERAL	B		
9	Recupera información explícita en el contenido del texto.	SEMÁNTICO	LITERAL	A		
10	Da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido.	SINTACTICO	INFERENCIAL	D		
11	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	PRAGMÁTICO	CRITICO	C		
12	Evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa	PRAGMÁTICO	CRITICO	A		
13	Reconoce información implícita sobre la organización, tejido y componentes de los textos	SINTÁCTICO	INFERENCIAL	C		
14	Recupera información implícita sobre el contenido del texto	SEMÁNTICO	INFERENCIAL	B		
15	Recupera información explícita de partes del contenido del texto	SEMÁNTICO	LITERAL	C		
16	Reconoce información implícita sobre la organización, tejido y componentes de los textos	SINTÁCTICO	INFERENCIAL	A		
17	Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos	SINTÁCTICO	CRITICO	D		
18	Recupera información explícita de partes del contenido del texto	SEMÁNTICO	LITERAL	D		
19	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa	PRAGMÁTICO	INFERENCIAL	C		
20	Recupera información explícita de partes del contenido del texto	SEMÁNTICO	LITERAL	B		

Anexo I. Diario de Campo

	MAESTRIA EN PEDAGOGIA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS INSTRUMENTO DE OBSERVACION FORMATO DE DIARIO DE CAMPO
---	---

PROYECTO DE INVESTIGACION: IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL CUENTO


OBJETIVO: Establecer las características que debe tener una secuencia didáctica que haga uso del cuento para el desarrollo de la lectura crítica.

DIARIO DE CAMPO	
Fecha:	
Hora de inicio:	Hora de finalización:
Lugar: Institución Oficial de Barrancabermeja	
Tema:	
Asignatura: Lengua Castellana	
Participantes: Grado cuarto 34 estudiantes	
Observador: Claudia Patricia Moncada Buitrago	
Objetivo específico:	
Ambiente físico:	
Descripción de los participantes, actividades que ocurren	

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA CLASE	
Análisis reflexivo:	
Que cosas debo profundizar en la siguiente sesión:	

Conclusión.

Anexo J. Prueba final de lectura.

	<p>MAESTRIA EN PEDAGOGÍA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO PRUEBA DE LECTURA FINAL</p>
---	--

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL CUENTO

OBJETIVO:

Identificar las dificultades de lectura que presentan los estudiantes de grado cuarto.

UN AMOR DEMASIADO GRANDE²⁶⁸

Desde pequeño fue un gigante. La talla más grande de zapatos. El más alto de la fila. El peso pesado del equipo de básquetbol. Cuando Mauricio se caía, la tierra entera sonaba. Se estremecía con el golpe. Era exagerado, desproporcionado, colosal... desocupaba la nevera en cada comida y siempre se quedaba con hambre. Un niño fuera de lo común. Tenía once años y no paraba nunca de crecer.

Un día se enamoró como un loco. Con sus manazas arrancaba las flores del jardín y luego, temblando, las dejaba en la puerta de la casa de Juanita. No se atrevía a poner la cara. No le dirigía la palabra, de tanto amor que le tenía guardado. Solo le hablaba con los ojos. En la clase, ella sentía unos ojos fijos en su espalda. El gigante se pasaba las horas en frente de su ventana. Detrás del árbol de cerezas la cuidaba. Cuando Juanita apagaba la luz, él le cantaba serenatas con su enorme voz de tarro.

²⁶⁸Ministerio de educación. Cuadernillo de prueba. Ejemplo de preguntas Saber 5o Lenguaje Disponible en: <http://colegiosangabriel1827.jimdo.com/pruebas-saber-3%C2%BA-5%C2%BA-y-9%C2%BA/>

Mauricio nunca volvió a hacer tareas ni a entrenar con el equipo. Rara vez alguien se encontraba con él. Era apenas una sombra. Una sombra gigantesca.

Tomado y adaptado de: Reyes, Yolanda (2000).
El terror de sexto "B". Bogotá. Editorial Alfaguara.

Responde las preguntas de la 1 a la 12 de acuerdo a la siguiente información

1. En el primer párrafo del texto predomina una secuencia

- A. enumerativa.
- B. descriptiva.
- C. instructiva.
- D. argumentativa.

2. De acuerdo con el texto, Mauricio le habla a Juanita

- A. con canciones.
- B. con regalos.
- C. con las palabras.
- D. con los ojos.

3. Del título del texto, se puede afirmar que

- A. Mauricio siente un amor más grande que el de Juanita.
- B. el amor que siente Juanita por Mauricio es grandioso.
- C. Mauricio es más pequeño que el amor que guarda.
- D. el amor que siente Mauricio por Juanita es enorme.

4. El esquema que mejor representa la organización de las ideas en el texto es:

- A.

¿Qué le pasó a Mauricio?

¿Qué comía Mauricio?

¿Cómo era Mauricio?

- B.

¿Cómo era Mauricio?

¿Qué le pasó a Mauricio?

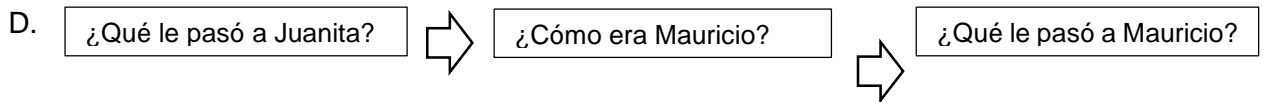
¿Qué cambios tuvo Mauricio?

- C.

¿Qué hacía Mauricio?

¿Cómo era Mauricio?

¿Qué cambios tuvo Mauricio?



Responde las preguntas de la 5 y 6 de acuerdo a la siguiente información:

A ENREDAR LOS CUENTOS²⁶⁹

- 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...”
- ¡Que 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.
- ¡Que lío! 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?

²⁶⁹Ministerio de Educación. Ministerio de Educación. Tomado de los ejemplos de preguntas saber 5 lenguaje 2012. Disponible en:
<file:///C:/Users/EVELYN%20Y%20SAID/Downloads/Ejemplos%20de%20preguntas%20saber%205%20lenguaje%202012%20v3.pdf>

— Bueno: toma la moneda. Y el abuelo siguió leyendo el periódico.

Tomado de: Rodari, Gianni. (2002). Cuentos por teléfono. Barcelona: Editorial Juventud.

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

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

6. La intención del abuelo al narrar el cuento

- A. mentirle a su nieto o a su nieta sobre la historia de caperucita roja
- B. contar la historia de caperucita roja de una manera diferente.
- C. darle una moneda a su nieto o a su nieta para comprarle chicles.
- D. señalar el camino para llegar a la plaza de la Catedral en tranvía.

Responde las preguntas 7 a 11 de acuerdo con el siguiente texto:

EL ASNO²⁷⁰

Un día, un buen hombre de esos que son el hazmerreír de los demás, marchaba al mercado llevando tras de sí un asno atado mediante una sencilla cuerda alrededor del cuello del animal. Un ladrón, muy práctico en el arte de robar, lo vio y decidió quitarle el borrico. Se lo dijo a uno de sus amigos, que le preguntó:

- Pero ¿cómo harás para que el hombre no se dé cuenta?
- ¡Sígueme y verás!

²⁷⁰Ministerio de Educación. Tomado de los ejemplos de preguntas saber 5 lenguaje 2014. Disponible en: <http://educacionyempresa.com/wp-content/uploads/2015/10/Ejemplos-de-preguntas-saber-5-lenguaje-2015.pdf>

Se acercó entonces por detrás al hombre, y muy suavemente quitó la cuerda del cuello del asno y se la puso él mismo, sin que el dueño se diera cuenta del cambio, yendo como una bestia de carga, mientras su compañero se marchaba con el asno robado.

Cuando el ladrón se aseguró de que el borrico se encontraba ya lejos, se detuvo bruscamente en su marcha, y el hombre sin volverse, comenzó a tirar de él. Pero al sentir resistencia, se dio la vuelta decidido a pegarle al animal, y vio en lugar del asno al ladrón sujeto por la cuerda.

Ante la sorpresa, se quedó un rato sin poder hablar, y al final, dijo:

- ¿Qué cosa eres tú?

- Soy tu asno, ¡oh dueño mío! Mi historia es asombrosa.

Has de saber que yo fui en mi juventud un pícaro entregado a toda clase de vicios.

Un día, entré borracho en casa de mi madre, quien al verme me regañó mucho y quiso echarme del lugar. Pero yo, estando como estaba, llegué hasta pegarle. Ella, indignada, me maldijo, y el efecto de su maldición, fue que yo cambié al momento de forma y me convertí en un borrico.

Entonces, tú, ¡oh dueño mío!, me compraste en el mercado de los asnos, y me has conservado durante todo este tiempo y te has servido de mí como animal de carga, y me has azotado cuando me negaba a marchar dirigiéndome una serie de palabras que no me atrevería a repetirte. Mientras yo, no podía ni siquiera quejarme, pues no me era posible hablar. En fin, hoy mi pobre madre me ha debido recordar de buena voluntad y la piedad ha debido entrar en su corazón implorando para mí misericordia. No dudo que ha sido el efecto de esa misericordia el que hace que tú me veas como mi primitiva forma humana.

Al oír estas palabras, el pobre hombre exclamó:

- ¡Oh, perdóname por los agravios recibidos de mí, y olvida los malos tratos que te haya hecho sufrir al ignorar estas cosas!

Después de decir esto, se apresuró a quitar del cuello del ladrón la cuerda y se fue muy arrepentido a su casa en donde no pudo dormir en toda la noche de tanto remordimiento y

pesar que tenía. Pasados unos días, el pobre hombre fue al mercado de los asnos a comprar otro borrico y ¡cuál sería su sorpresa al encontrar al muchacho bajo el aspecto de animal de carga!

Y dijo para sí, indudablemente ese bribón ha debido cometer un nuevo delito. Y acercándose al asno que se había puesto a rebuznar al conocerle se inclinó sobre su oreja y le gritó con todas sus fuerzas: “¡Oh sinvergüenza incorregible, otra vez debiste golpear a tu madre para verte convertido en un asno! Mas no, ¡no seré yo el que te compre otra vez!”

Y furioso, le dio con un palo que llevaba y marchó a comprar otro asno, asegurándose antes de que su padre y su madre lo fueran también.

Texto tomado de: Agullo, Carmen (1982)
(Adaptación). Las mil y una noches. Madrid:

7. Según lo ocurrido al dueño del asno, la historia transcurre de la siguiente manera:

- A. Va caminando con su asno, este se convierte en una persona y queda libre.
- B. Se encuentra con la madre del ladrón, lo convierte en asno y termina feliz.
- C. Se encuentra paseando con su asno, engaña al ladrón quien termina arrepentido.
- D. Va al mercado con su asno, es engañado por el ladrón y termina creyendo el engaño.

8. Los personajes que engañan al dueño del asno son:

- A. la mamá del ladrón.
- B. el ladrón y su amigo.
- C. el ladrón y el asno.
- D. el asno y el amigo del ladrón.

9. En el penúltimo párrafo, los signos de admiración se utilizan para expresar:

- A. la sorpresa de quien cuenta la historia.
- B. la gratitud del dueño del asno.
- C. la incredulidad del amigo del ladrón.
- D. la indignación del dueño del asno.

10. El propósito del cuento es:

- A. resaltar la actitud de la madre frente a la ingenuidad del ladrón.
- B. resaltar la bondad del ladrón frente a la generosidad de su amigo.
- C. resaltar la astucia del ladrón y la ingenuidad del dueño del asno.
- D. resaltar la maldad del dueño del asno y terquedad del amigo del ladrón.

Responde las preguntas 11 a 13 de acuerdo con el siguiente texto

LAS HADAS²⁷¹

Las hadas son las criaturas más hermosas y más queridas entre los seres fantásticos. Existen hadas de muchos tamaños, formas y colores, como las hadas madrinas, las hadas protectoras, las hadas del agua, del aire, del tiempo, de los cuentos, etcétera.

Las hadas buenas son las más pequeñas, ellas viven en las flores y son las mejores de todas. Las hay rubias, castañas y de cabello negro, pero no se puede determinar cuáles son más bellas. Sus vestidos están hechos con polvo de estrellas. En su cabeza, usan coronas de flores. Sus alas parecen amarillas, pero no se pueden tocar porque se desvanecen.

Las hadas madrinas son las más viejas. Sus vestidos están hechos con nubes azules de diversos tonos y llevan en la cabeza un gorro puntiagudo hecho también con nubes, al igual que sus alas.

Tomado de: Portal del idioma 4. Bogotá. Ed. Norma.

²⁷¹Ministerio de educación. Cuadernillo de prueba. Ejemplo de preguntas Saber 5o Lenguaje 2009. Disponible en :
[http://paidagogos.co/banco_pruebassaber/prueba_lenguaje5_calendario\(b\)2009.pdf](http://paidagogos.co/banco_pruebassaber/prueba_lenguaje5_calendario(b)2009.pdf)

11. En la primera línea del primer párrafo, se advierte que el autor del texto quiere

- A. Convencernos de que no hay seres más hermosos que las hadas.
- B. Exponer razones de por qué las hadas son los seres más maravillosos.
- C. Explicarnos por qué las hadas madrinas son las criaturas más viejas.
- D. Contarnos cómo es el reino de fantasía en el que viven las hadas.

12. En el primer párrafo, el autor hace una

- A. enumeración.
- B. explicación.
- C. descripción.
- D. justificación.

13. Del texto puede concluirse que el autor

- A. Explica cómo viven las hadas.
- B. Describe las diferentes clases de hadas.
- C. Muestra cuáles hadas son buenas.
- D. Opina sobre la apariencia de las hadas.

Responde las preguntas 14 a 17 de acuerdo con el siguiente texto

EL ÁRBOL DE LA CANDELA²⁷²

(Fragmento)

En Taganga, un pequeño y lejano pueblo que ya no existe, un loco sembró un fósforo encendido en el jardín de su casa.

²⁷²Ministerio de educación. Prueba saber 2009. Disponible en :
[http://paidagogos.co/banco_pruebassaber/prueba_lenguaje5_calendario\(a\)2009.pdf](http://paidagogos.co/banco_pruebassaber/prueba_lenguaje5_calendario(a)2009.pdf)

Era su último fósforo porque, aburrido de contemplar chorros de humo, decidió dejar de fumar. El loco, que era un gran tipo, delgado y gracioso, cabello de alfileres y nariz fina, usaba camisas de colores y pantalones de estrellas. Inventaba globos y cometas famosos en Taganga y sus alrededores, y estaba loco. A veces amanecía como perro, ladraba hasta que le cogía la noche y perseguía a los niños hasta rasgarles los calzones. De noche quería morder la luna. Otras veces se sentía gato, recorría los tejados y se bebía la leche en las cocinas del vecindario. Otras veces se creía jirafa y lucía bufandas de papel. Cuando le daba por volverse guacamaya, era peor.

A piedra o con agua caliente lo espantaban. Pero casi siempre lo toleraban porque, aparte de las cometas y los globos, inventaba otras bellezas: de pronto tapizaba de flores todas las calles del pueblo o escribía frases curiosas que repartía en hojas rosadas, o soplaba pompas de jabón toda la tarde en el parque. Como loco que se respete, era poeta y soñador. Si el loco desaparecía por mucho tiempo, lo extrañaban y se preguntaban unos a otros dónde estaría, qué estaría haciendo y con quién.

Como era de esperarse, la gente se burló de la última locura del loco. Lo vieron sembrar el fósforo encendido en el jardín de su casa y se fueron a dormir. Sólo a un loco se le podía ocurrir sembrar un fósforo. Soñaron con estrellas de colores y madrugaron a ver el jardín.

El loco estaba cantando. Sacudió los hombros, hizo una cometa de zanahoria y la echó a volar. La gente se reía.

El loco hizo un globo en forma de conejo, con orejas y todo, que se tragó la cometa en el aire. La gente lloraba de risa. El globo se comió una nube y engordó, se comió otra y se alejó sobre el mar. La gente se toteaba de risa.

Pero al poco tiempo nació, y con rapidez creció, un árbol de candela. El árbol era como un sol de colores inquietos, como una confusión de lenguas rojas, naranjas y azules que se perseguían sin descanso desde la tierra del jardín hasta el cielo. Las flores se fueron corriendo a otro jardín porque el calor se les hizo insoportable y así el árbol fue el amo y señor indiscutible.

El loco, loco de la dicha, se puso la camisa más bonita y se peinó, salió a caminar por el pueblo con los bolsillos llenos de margaritas. El loco más feliz del mundo y la sonrisa de oreja a oreja. El más vanidoso. Se hizo tomar un retrato sobre un caballito de madera para acordarse de su día feliz. Debajo de la cama, en el baúl de una tía difunta, el loco conservaba un grueso álbum de días felices, que le gustaban más que la mermelada.

Triunfo Arciniegas

14. Una de estas expresiones se relaciona directamente con lo que dice Triunfo Arciniegas con el párrafo sexto del texto.

- A. A la gente no le gusto el árbol candela, porque acabaría con todo.
- B. A la gente más o menos le gustaba lo que inventaba siempre el loco.
- C. la gente le sorprendió ese árbol lleno de candela.
- D. la gente reconoció que el árbol era de gran importancia para el pueblo.

15. En la expresión “Pero al poco tiempo nació, y con rapidez creció, un árbol de candela”, la “y” establece entre las frases una relación de

- A. parte todo.
- B. comparación.
- C. contradicción.
- D. enlace.

16. En el texto, quien cuenta los hechos es

- A. un personaje de la historia.
- B. el protagonista central de la historia.
- C. un narrador que conoce todos los hechos.
- D. el personaje que determina el desenlace de los hechos.

17. Para cambiar el título de la historia, por otro que signifique lo mismo, el más adecuado sería:

- A. EL DIA DEL FOSFORO
- B. EL ARBOL DE FUEGO
- C. LA CANDELA DEL LOCO
- D. EL JARDIN DE LLAMA

Responde las preguntas 18 a la 20 de acuerdo con el siguiente texto

LAS AVENTURAS DE GULLIVER²⁷³

(Fragmento)

Durante muchos días, el hermoso velero en el que viajaba Gulliver había navegado tranquilamente hasta que, al aventurarse por las aguas de las Indias Orientales, una violentísima tempestad e impresionantes olas empezaron a zarandear el barco como si fuera una cascara de nuez. Impresionantes olas barrían la cubierta y abatían los mástiles con sus velas. Al llegar la noche, una gigantesca ola levantó el barco por la parte de atrás y lo lanzó de frente haciendo rechinar las maderas.

-¡Sálvese quien pueda! – Gritó el capitán.

No hubo ni tiempo de arrojar los botes al agua y todos los hombres trataron de ponerse a salvo alejándose del barco que se hundía.

Empujado por el viento, Gulliver nadaba en medio de las tinieblas. “Mis fuerzas se agotan”, pensaba; “no podré resistir mucho”

De pronto, notó que su pie chocaba contra algo firme. Unas brazadas más y se encontró en una playa.

- ¡Estoy salvado! – murmuró con sus últimas fuerzas, antes de dejarse caer sobre la arena y quedarse profundamente dormido. Gulliver no sabía que había llegado a Lilibut, el país donde los hombres, los animales y las plantas son diminutos. Por otra parte, no había tenido tiempo de ver nada ni a nadie. En cambio, los guardias de ese reino sí le vieron a él y corrieron a la ciudad para dar la voz de alarma pues pensaron que había llegado un gigante.

Tomado y adaptado de <http://www.cuentosinfantiles.net/cuentos-los-viajes-de-gulliver.html>

²⁷³Ministerio de educación. ICFES, saber 3°, 5°, 9° 2017 p.8-9.

18. ¿cuál de las siguientes secuencias nos dice que le ocurrió en la historia de Gulliver?

- A. INICIO:
Gulliver navega en su barco → NUDO:
Una gigantesca ola hundió el barco. → DESENLACE:
Gulliver finalmente llega a salvo a Liliput.
- B. INICIO:
Gulliver sale de Liliput. → NUDO:
Gulliver navega en su barco. → DESENLACE:
La tormenta hace que el barco se hunda.
- C. INICIO:
Una gigantesca ola levantó el barco de Gulliver. → NUDO:
Gulliver nada hacia la orilla. → DESENLACE:
Gulliver llega a Liliput.
- D. INICIO:
Gulliver sale de Liliput → NUDO:
Se encuentra con hombres diminutos. → DESENLACE:
Gulliver arroja el bote al agua.

19. En el texto, ¿Quién expresa “¡Estoy salvado!”?

- A. El narrador.
- B. Gulliver.
- C. El capitán.
- D. Los hombres.

20. Gulliver quiere escribir una carta para convencer a los guardias de que él no es un peligro. ¿Cuál de las siguientes frases escribiría?

- A. Guardias, espero que no se alarmen.
- B. Guardias, no necesito de ustedes, no soy una persona mala.
- C. Guardias, no soy una persona normal lo único diferente es la estatura.
- D. Guardias, necesito de su ayuda, para poder salir de aquí, ayúdenme.

Preguntas abiertas

¿Cómo le parecieron las clases que se desarrollaron durante el tiempo de grabación? Y ¿por qué?

¿La presentación de los contenidos y las lecturas fueron motivantes para usted? ¿Por qué?

¿Qué fue lo que más le gusto de las clases grabadas? ¿Por qué?

¿Qué fue lo que menos le gusto de las clases grabadas? ¿Por qué?

¿Qué le gustaría repetir de las clases grabadas? ¿Por qué?

¿Qué aprendió de los contenidos y de las lecturas vistas en las clases grabadas?

¿Qué sabía de los contenidos y de las lecturas vistas?

¿Qué mejoró en cada una de las clases grabadas?

¿Cree que el tiempo que se utilizó para las actividades fue el adecuado? ¿Por qué?

¿Qué se debe mejorar para una próxima clase?

**Anexo K. Certificación protección de los participantes humanos de la
Investigación**

