

**FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA LECTORA EN  
LA TRANSICIÓN DE LA BÁSICA PRIMARIA A LA SECUNDARIA, CON  
ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DEL COLEGIO ROBERTO GARCÍA PEÑA**

**DIANA PATRICIA RODRÍGUEZ ORTIZ  
MARÍA ALEJANDRA RAMÍREZ RODRÍGUEZ**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
BUCARAMANGA  
2019**

**FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA LECTORA EN  
LA TRANSICIÓN DE LA BÁSICA PRIMARIA A LA SECUNDARIA, CON  
ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DEL COLEGIO ROBERTO GARCÍA PEÑA**

**DIANA PATRICIA RODRÍGUEZ ORTIZ  
MARÍA ALEJANDRA RAMÍREZ RODRÍGUEZ**

**Proyecto de grado como para optar al título de:  
Licenciadas en Educación con Énfasis en Lengua Castellana**

**Directora:  
DAYANA ZUTA ACUÑA  
Magister en Pedagogía**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
BUCARAMANGA  
2019**

## AGRADECIMIENTOS

En muchos momentos de nuestra vida nos vemos en situaciones difíciles y sin salida, pero con el apoyo y la perseverancia todo se puede lograr. Por eso en primer lugar, doy gracias a Dios por haberme dado la fuerza, voluntad y sabiduría para desarrollar este proyecto y cada una de las actividades propuestas. Así mismo agradecer a mi familia quienes con su apoyo incondicional nunca dudaron de mis capacidades y estuvieron presentes motivándome a darlo todo cada día; a Dayana Zuta mi directora, quien con su sabiduría fue mi guía en cada uno de las actividades propuestas dedicándonos su tiempo y brindándonos sus conocimientos para lograr cada uno de nuestro objetivos, aportando a mi formación profesional. Mil gracias sin su apoyo no lo hubiese logrado.

Diana Patricia Rodríguez Ortiz

*A mi directora de tesis que con su gran sabiduría supo inspirar las mejores resoluciones en la ejecución del proyecto, permitiéndome alcanzar esta gran meta.*

*Al todo poderoso quien me ilumino y me acompaño en los momentos difíciles de desaliento, en el proceso de este trabajo.*

*A mi familia, quien fue el motor principal de apoyo en este proceso, quienes con amor guían mi vida a diario.*

*A mis amigos, quienes con sus consejos y atenciones fueron una mano amiga en este trayecto.*

*A mi amor, mi compañero de vida y de aventuras...*

*Que me aconseja, me inspira y me impulsa a avanzar cada día, quien me hace brillar y me libera de mis miedos.*

María Alejandra Ramírez Rodríguez

## CONTENIDO

|   | <b>Pág.</b> |
|---|-------------|
| INTRODUCCIÓN .....  | 19          |
| 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....  | 21          |
| 2. JUSTIFICACIÓN.....   | 42          |
| 3. OBJETIVOS.....   | 45          |
| 3.1 OBJETIVO GENERAL .....  | 45          |
| 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....  | 45          |
| 4. MARCO DE REFERENCIA.....   | 46          |
| 4.1 ANTECEDENTES.....   | 46          |
| 4.1.1 Antecedentes internacionales .....                                      | 46          |
| 4.1.2 Antecedentes Nacionales .....   | 49          |
| 4.1.3 Antecedentes locales.....   | 51          |
| 4.2 MARCO TEÓRICO .....   | 52          |
| .2.1 la lectura como medio de conocimiento al mundo .....                     | 53          |
| 4.2.2 Las estrategias en el proceso de la lectura.....                        | 56          |
| 4.2.3 Transición de la primaria: etapa de cambios.....                        | 59          |
| 4.3 MARCO CONCEPTUAL .....  | 67          |
| 4.3.1 Creación de ambientes de aprendizaje.....                               | 68          |
| 4.3.2 Estrategias de comprensión lectora: María Teresa Serafini.....          | 69          |
| 4.3.3 Secuencia didáctica: herramienta para promover procesos de enseñanza .. | 71          |
| 4.4 MARCO LEGAL .....   | 73          |

|   |    |
|---|----|
| 4.4.1 Ley 115 o ley general de educación .....  | 74 |
| 4.4.2 Constitución política de Colombia.....  | 75 |
| 4.4.3 Ley 12 de 1991 .....  | 76 |
| 4.4.4 Lineamientos curriculares para Lengua Castellana .....  | 77 |
| 4.4.5 Estándares básicos de Competencias para Lengua Castellana .....                                   | 78 |
| 5. METODOLOGÍA .....  | 80 |
| 5.1 MÉTODO DE ANÁLISIS: DISEÑO METODOLÓGICO.....  | 81 |
| 6. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....   | 87 |
| 6.1 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.....  | 87 |
| 6.1.1 Análisis documental .....   | 87 |
| 6.1.2 Entrevista.....   | 87 |
| 6.1.3 Grupo focal .....   | 88 |
| 6.1.4 Cuestionario.....   | 88 |
| 6.1.5 Talleres investigativos.....  | 88 |
| 6.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....   | 88 |
| 6.2.1 Lista de Chequeo.....   | 88 |
| 6.2.2. Formato de entrevista semiestructurada.....  | 89 |
| 6.2.3. Guía de desarrollo del grupo focal .....   | 89 |
| 6.2.4. Rejilla de evaluación: posibilita valorar el alcance de determinada<br>actividad o proceso ..... | 89 |
| 6.2.5 Diario de clase .....   | 89 |
| 6.2.6 Prueba de salida .....  | 89 |
| 7. HALLAZGOS DE LA ETAPA DIAGNÓSTICA.....   | 90 |

|  |     |
|--|-----|
| 7.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ETAPA DIAGNÓSTICA.....  | 91  |
| 7.1.1 Análisis documental del plan de asignatura.....  | 91  |
| 7.1.1.1 Categoría de Análisis: grado quinto.....   | 91  |
| 7.1.1.2 Categoría de Análisis: grado sexto.....  | 98  |
| 7.1.2 Entrevista semiestructurada dirigida a docentes del grado quinto y sexto..   | 104 |
| 7.1.3 Grupo focal aplicado a docentes del grado quinto y sexto.....  | 114 |
| 7.1.4 Análisis documental de las guías de trabajo.....   | 117 |
| 7.2 CONTEXTUALIZACIÓN Y PARTICIPANTES.....   | 120 |
| 7.2.1 Población y muestra participante.....  | 120 |
| 7.1.5 Triangulación.....   | 121 |
| 8. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....  | 125 |
| 8.1 SECUENCIA DIDÁCTICA: COMPRENDIENDO LAS LETRAS COMO UNA<br>SINFONÍA DE AMOR.....  | 125 |
| 8.2 ANÁLISIS DE LOS DATOS HALLADOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE<br>LA PROPUESTA.....  | 163 |
| 8.3 CATEGORÍA LA LÚDICA COMO UNA ESTRATEGIA DE MOTIVACIÓN:<br>EFECTIVIDAD EN EL PLANTEAMIENTO DE ACTIVIDADES QUE INVITAN<br>AL JUEGO.....                  | 163 |
| 8.5 CATEGORÍA ESTRATEGIAS QUE PERMITEN LA CONVERSACIÓN Y<br>EL DIÁLOGO: DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS PARA<br>EFECTUAR UNA LECTURA CON SENTIDO..... | 165 |
| 8.6 CATEGORÍA FACTORES EXTERNOS QUE AFECTAN LA MOTIVACIÓN:<br>BARRERAS QUE IMPIDEN FORTALECER EL PROCESO DE LA   |     |

|   |     |
|---|-----|
| COMPETENCIA LECTORA.....  | 166 |
| 8.7 CATEGORÍA ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: PROCESO DE<br>ENSEÑANZA ÓPTIMO MEDIANTE EL USO DE HERRAMIENTAS PARA EL<br>FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA. .... | 171 |
| 8.8 CATEGORÍA ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: FALTA DE<br>ADAPTACIÓN EN EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES CONCATENADAS. ...   | 173 |
| 9. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DE LA PROPUESTA.....   | 176 |
| 9.1 COMPONENTE SEMÁNTICO .....  | 176 |
| 9.2 COMPONENTE SINTACTICO.....  | 177 |
| 9.3 COMPONENTE PRAGMATICO .....   | 177 |
| 10. CONCLUSIONES .....  | 184 |
| 11. RECOMENDACIONES.....  | 185 |
| BIBLIOGRAFÍA.....   | 187 |

## LISTA DE TABLAS

|   | <b>Pág.</b> |
|---|-------------|
| Tabla 1. Componentes evaluados en la competencia comunicativa-lectora.....  | 24          |
| Tabla 2. Componentes evaluados en la competencia comunicativa-escritora.....                                      | 24          |
| Tabla 3. Duración de las etapas de los niños de acuerdo a la edad.....  | 61          |
| Tabla 4. Niveles de desempeño del área de Lenguaje, variación según el grado .                                    | 66          |
| Tabla 5. Acciones de la investigación según el modelo de Elliot .....   | 85          |
| Tabla 6. Respuestas de los docentes que participaron en la aplicación de la<br>entrevista semi estructurada ..... | 106         |
| Tabla 7. Fase 1. Exploración inicial: Conflicto Cognitivo.....  | 127         |
| Tabla 8. Fase 2. Elaboración: Introducción de Conceptos, Procedimientos o<br>Análisis .....                       | 132         |
| Tabla 9. Sesión 3: Clasifiquemos juntos el Género Lírico.....   | 137         |
| Tabla 10. Sesión 4: Los géneros literarios como Universos Disimiles .....   | 141         |
| Tabla 11. Fase 3. Estructuración del Conocimiento. Síntesis.....  | 145         |
| Tabla 12. Sesión 6: La Música como Arte Expresivo del Amor .....  | 151         |
| Tabla 13. Fase 4. Expresión. Aplicación.....  | 155         |
| Tabla 14. Sesión 8: Es la hora de leer canciones .....  | 159         |

## LISTA DE FIGURAS

|  | <b>Pág.</b> |
|--|-------------|
| Figura 1. Índice sintético de calidad educativa de básica primaria de la institución Roberto García Peña. ....             | 38          |
| Figura 2. Índice Sintético de Calidad Educativa de básica secundaria de la institución educativa Roberto García Peña. .... | 38          |
| Figura 3. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo .....   | 57          |
| Figura 4. Diseños básicos de la investigación-acción.....  | 82          |
| Figura 5. Modelo de investigación- acción propuesto por Eliot.....   | 83          |
| Figura 6. Triangulación según Mckernan.....  | 122         |

## LISTA DE GRAFICAS

|  | <b>Pág.</b> |
|--|-------------|
| Gráfica 1. Reporte histórico, niveles de desempeño.....                | 25          |
| Grafica 2. Competencias evaluadas. Lenguaje. Grado- Quinto- 2014.....  | 28          |
| Grafica 3. Competencias evaluadas. Lenguaje. Grado- Quinto- 2015.....  | 28          |
| Grafica 4. Competencias evaluadas. Lenguaje. Grado- Quinto- 2016.....  | 29          |
| Grafica 5. Competencias evaluadas. Lenguaje. Grado- Quinto- 2017 ..... | 29          |
| Gráfica 6. Componentes evaluados – Año 2014.....                       | 31          |
| Gráfica 7. Componentes evaluados- Año 2015 .....                       | 31          |
| Gráfica 8. Componentes evaluados – Año 2016.....                       | 32          |
| Gráfica 9. Componentes evaluados – Año 2017.....                       | 32          |
| Gráfica 10. Reporte histórico, niveles de desempeño.....               | 35          |
| Gráfica 11. Resultado de la competencia comunicativa lectora.....      | 36          |

## LISTA DE ANEXOS

**(Ver en CD y en base de Datos de la Biblioteca UIS)**

- Anexo A. Lista de chequeo plan de asignatura del grado quinto
- Anexo B. Plan de asignatura del primer periodo en el grado quinto
- Anexo C. Lista de chequeo del plan de asignatura del grado sexto
- Anexo D. Plan de asignatura del primer periodo en el grado sexto
- Anexo E. Plan de asignatura del primer periodo en el grado sexto (lectura crítica)
- Anexo F. Validaciones de las entrevistas semiestructuradas
- Anexo G. Entrevistas semiestructuradas
- Anexo H. grupo focal, dirigido a los maestros de la institución educativa en los grados quinto y sexto
- Anexo I. Respuestas a las preguntas del grupo focal
- Anexo J. Planes de clase realizados por las docentes
- Anexo K. Rejillas de evaluación: planes de clase
- Anexo N. Análisis documental: guías de trabajo
- Anexo Ñ. Secuencia didáctica
- Anexo O. Diarios de campo
- Anexo P. Tablas de análisis (categorización de los diarios de campo)
- Anexo Q. Material lúdico: cartel “choca esas cinco” y el tren del amor
- Anexo R. Logo para confirmar la realización de las tareas en casa
- Anexo S. Graficación de los resultados de la aplicación de prueba de lectura:

canción “Perderme en ti - Tommy Torres”

Anexo T. Graficación de los resultados de la aplicación de prueba de lectura:

poema “Rima XXVII” del autor Gustavo Adolfo Bécquer

## RESUMEN

**TÍTULO:** FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA LECTORA EN LA TRANSICIÓN DE LA BÁSICA PRIMARIA A LA SECUNDARIA, CON ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DEL COLEGIO ROBERTO GARCÍA PEÑA\*

**AUTORAS:** Diana Patricia Rodríguez Ortiz, María Alejandra Ramírez Rodríguez \*\*

**PALABRAS CLAVES:** Competencia Comunicativa, Secuencia Didáctica, Básica Primaria, Básica Secundaria, Lectura

La presente investigación se desarrolló en tres momentos diferentes, los cuales se enuncian a continuación. Inicialmente, la recopilación de los datos a través de entrevistas, grupo focal, análisis documental, talleres investigativos, cuestionarios. Seguidamente, se efectuó el segundo momento, en el cual se realizó el diseño y la implementación de la propuesta de intervención. Para finalizar se ejecutó la valoración final, caracterizada por la reflexión y valoración del proceso llevado a cabo. En este proyecto se implementó la revisión teórica para abordar los conceptos de competencia comunicativa desde los documentos proporcionados por el MEN, la secuencia didáctica iluminada desde los teóricos Sergio Tobón, Julio H. Pimienta, Juan Antonio García, así mismo, los conceptos de básica primaria y secundaria, teniendo en cuenta el análisis de las pruebas Saber y la transición que ocurre al pasar de un grado a otro; la lectura a la luz de Frank Smith, Ken Goodman y las estrategias de lectura desde Díaz Barriga y Cooper. De acuerdo a la propuesta didáctica, se observa que a través de esta herramienta se propicia el trabajo en equipo, las actividades lúdicas que generan interés en los estudiantes y el desarrollo de estrategias de lectura que promueven en los educandos habilidades para leer.

---

\* Trabajo de grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora Dayana Zuta Acuña. Magister en pedagogía

## ABSTRACT

**TITLE:** Strengthening of the reader communicative competence in the transition from elementary school to junior high school with 6th degree students from the "Roberto García peña" school.\*

**AUTHORS:** Diana Patricia Rodríguez Ortiz, María Alejandra Ramírez Rodríguez.\*\*

**KEYWORDS:** communicative competence, didactic sequence, elementary school, junior high school, reading.

The present research was developed in three different times, which are mentioned hereafter. First of all the data collection through interviews, focus group, documentary analysis, research studies, and questionnaires. Then it was executed the "final assessment" distinguished for the reflection and assessment of the process carried out. In this project it was implemented the theoretical revision to deal with the concepts of communication skills, from the documents given by the "MEN", the didactic sequence since the theorists Sergio Tobón, Julio H Pimienta, Juan Antonio García, likewise the concepts of elementary and junior high school, considering the analysis of the "Saber" tests and the transition that occurs when the student is promoted to a class from another; the reading under the light from Frank Smith, Ken Goodman and the reading strategies from Díaz Barriga and Cooper. According to the didactic proposal it can be seen that through this tool the teamwork is promoted like the playful activities which generate interest in the students and the development of the reading strategies that promote reading skills in the learners.

---

\* Trabajo de grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora Dayana Zuta Acuña. Magister en pedagogía

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación hace alusión a la importancia del fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora en la transición escolar de la básica primaria a la secundaria, interviniendo en el grado sexto de la institución educativa Roberto García Peña, en la cual se evidencian posibles factores que dificultan el rendimiento de los estudiantes al pasar de un grado a otro, como lo son: la falta de acompañamiento de los padres en el proceso de enseñanza- aprendizaje, el grado de exigencia en los nuevos procesos de enseñanza y al mismo tiempo la falta de dedicación por parte de los maestros para guiar el aprendizaje de los alumnos, entre otras.

A partir de lo anterior, la investigación de esta problemática nace del interés de analizar los diversos agentes que median el proceso de lectura que han llevado a cabo los estudiantes del grado sexto, mediante los resultados obtenidos a través del análisis de las herramientas que miden la calidad de la educación de la institución educativa, propuestas por el MEN. A partir de esto, los alumnos demostraron resultados insuficientes altos en los tres componentes de lectura (semántico, sintáctico, pragmático).

Esta investigación consistió en el diseño de una propuesta didáctica, en la que se tuvo en cuenta la investigación- acción, abordando distintas fases. En un primer momento, en la fase diagnóstica donde se analizaron los planes de asignatura a la luz de los documentos ministeriales en el que se utilizó como instrumento la lista de chequeo; así mismo, el análisis de las estrategias de lectura que emplea el maestro en el aula a través de los instrumentos: entrevista semiestructurada, grupo focal y la evaluación de las guías de trabajo de los docentes.

Seguidamente, en la fase de acción, se dio paso al diseño de la propuesta de intervención en la que se organizaron 8 sesiones de clase, orientadas desde la visión de los teóricos: David Cooper, María teresa Serafini, Isabel solé y Daniel Cassany, quienes direccionaron las estrategias de lectura propuestas en la secuencia didáctica. Finalmente, una fase de evaluación en la que se realizó una prueba de salida y consecutivamente una categorización de los diarios de campo para medir el alcance que tuvo el planteamiento de la secuencia didáctica.

Esta secuencia didáctica permitió fortalecer el trabajo en equipo, así mismo tener en cuenta las planeaciones a la luz de objetivos, basadas a partir de referentes teóricos, buscando el apoyo constante de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementando estrategias didácticas, con el objetivo de establecer mejoras en el proceso lector, formando habilidades para la comprensión lectora.

## 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El Colegio Roberto García Peña es una institución educativa de carácter oficial ubicada en el municipio de Girón,

En ella se ofrece educación en los niveles de preescolar, básica y media con especialidad comercial. Esta institución propende estar certificada en gestión de calidad, en uso de las TIC hacia la formación de personas integrales con capacidad de desarrollar competencias académicas y ciudadanas en el ámbito personal y social, que le permitan al sujeto desenvolverse con responsabilidad en conjunto con los demás, esto con el fin de brindar herramientas para sus estudios superiores y para la vida laboral propiciando el mejoramiento de la calidad de vida humana<sup>1</sup>.

La realidad académica que vive actualmente la institución educativa se direcciona inicialmente hacia la existencia de un plan de contingencia, mediante el cual nace la búsqueda y la toma de decisión de la implementación de un mega colegio con jornada única, razón por la cual se ha generado el desplazamiento de los estudiantes hacia las sedes B y C. Los educandos de cuatro grados de quinto han sido reasignados en dos grados, en salones de 55 estudiantes, a su vez, los demás han tenido que ser reubicados en otras sedes y en diferentes jornadas resultando de esto algunas dificultades para poder llevar a cabo de forma óptima los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, la realidad social en la institución educativa está delimitada por estudiantes que habitan y se relacionan dentro de un contexto similar, ya que en el ambiente que conviven comparten expresiones, formas de ver y pensar, muy semejantes las unas de las otras. Los alumnos son de estratos socioeconómicos 1

---

<sup>1</sup> COLEGIO ROBERTO GARCÍA PEÑA. Proyecto Educativo Institucional (PEI). 2017. p.6-7

y 2 , considerándose en la escala del 1 al 6, en la que se expresa que estos: “corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos, los cuales son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos domiciliarios”<sup>2</sup>. Generalmente en la comunidad educativa se reconocen por tener índices altos de violencia, y asociado a esto se evidencia al mismo tiempo que emergen problemáticas como la drogadicción, el desarraigo social, etc.

Ahora bien, en cuanto al aspecto académico se hará un análisis histórico de los resultados que se han obtenido en las pruebas SABER 5° y 9° desde el 2014 hasta el 2017, al mismo tiempo se examinará el ISCE 2016 del colegio Roberto García Peña, con el fin de determinar cómo se encuentra la institución frente a la calidad educativa. Es importante mencionar que desde el MEN las pruebas Saber son evaluadas en los grados quinto y noveno porque estos años son momentos claves que marcan el fin de ciclo de la educación básica primaria y de la básica secundaria. Con los resultados de la evaluación queda representada la formación acumulada que ofrece la institución en cada ciclo con sus fortalezas y sus debilidades.

En primera instancia, las pruebas Saber tienen como finalidad contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, evaluando diversos agentes que permiten evidenciar los logros y debilidades alcanzados por los estudiantes; para que a partir de ellos las entidades educativas puedan ejercer propósitos guiados a un avance educativo. Cabe resaltar, que estas pruebas permiten valorar las competencias básicas de forma periódica en lapsos de tiempos determinados.

En el grado quinto se evalúan los conocimientos aprendidos en el grado anterior y en el grado actual (4° - 5°) de acuerdo a los documentos ministeriales que son la base para guiar el desempeño de las instituciones educativas en cuanto a lo que los

---

<sup>2</sup> DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE). Preguntas frecuentes de estratificación. [En Línea]. DANE. 2017. Disponible en: [https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas\\_frecuentes\\_estratificacion.pdf](https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf)

estudiantes sabe y saben hacer. Es decir, que mediante estas pruebas, los resultados obtenidos son indicadores para generar un aprendizaje significativo que propenda a que el alumno pueda transferir los conocimientos en diferentes contextos de la vida cotidiana.

La prueba Saber de lenguaje 5° está estructurada por dos competencias (comunicativa- lectora / comunicativa-escritora) que son el fundamento de los estándares donde se reúnen cinco factores que componen los procesos de comprensión y producción textual. La primera de ellas indaga la manera en la que los estudiantes leen e interpretan diversos tipos de texto, teniendo en cuenta la información que se presenta y la forma en que los estudiantes la relacionan con sus conocimientos previos, de tal manera que sean capaces de discutir con el escrito, teniendo en cuenta qué dice el texto, cómo lo dice, para qué lo dice, cuándo lo dice y quién lo dice; la segunda, corresponde al proceso de escritura, “a partir de los siguientes requerimientos: (a) responder a las necesidades comunicativas, es decir, si se requiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema; (b) cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración; y (c) utilizar los conocimientos de la persona que escribe acerca de los temas tratados, así como el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas”<sup>3</sup>.

La prueba de lenguaje está constituida por tres componentes transversales a las dos competencias. A continuación se muestran las tablas donde se evidencian los aspectos a alcanzar en cada componente:

---

<sup>3</sup> COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL E INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN- ICFES. Lineamientos para la aplicación censal y muestral Saber 5. [En Línea]. MEN. 2016. p. 22. Disponible en: <http://www2.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/documentos/guias/2365-guia-5-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-2016/file?force-download=1>

Tabla 1. Componentes evaluados en la competencia comunicativa-lectora

| <b>Estándar: comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</b>   |   |
|---|---|
| Se consideran los siguientes tipos de textos: descriptivos, informativos (noticias, anuncios, propagandas o afiches), narrativos (cuentos, leyendas, mitos y fábulas), historietas, textos explicativos y argumentativos. |   |
| <b>Componente</b>   | <b>Afirmación: El estudiante...</b>   |
| <b>Semántico</b>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recupera información explícita contenida en el texto.</li> <li>2. Recupera información implícita contenida en el texto.</li> <li>3. Relaciona textos entre sí y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas.</li> </ol>   |
| <b>Sintáctico</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica la estructura explícita del texto.</li> <li>2. Recupera información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos.</li> <li>3. Analiza estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos.</li> </ol> |
| <b>Pragmático</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto.</li> <li>2. Reconoce elementos implícitos sobre los propósitos del texto.</li> <li>3. Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.</li> </ol>   |

Fuente: COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL E INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN- ICFES. Lineamientos para la aplicación censal y muestral Saber 5. [En Línea]. MEN. 2016. p. 23. Disponible en: <http://www2.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/documentos/guias/2365-guia-5-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-2016/file?force-download=1>

Tabla 2. Componentes evaluados en la competencia comunicativa-escritora

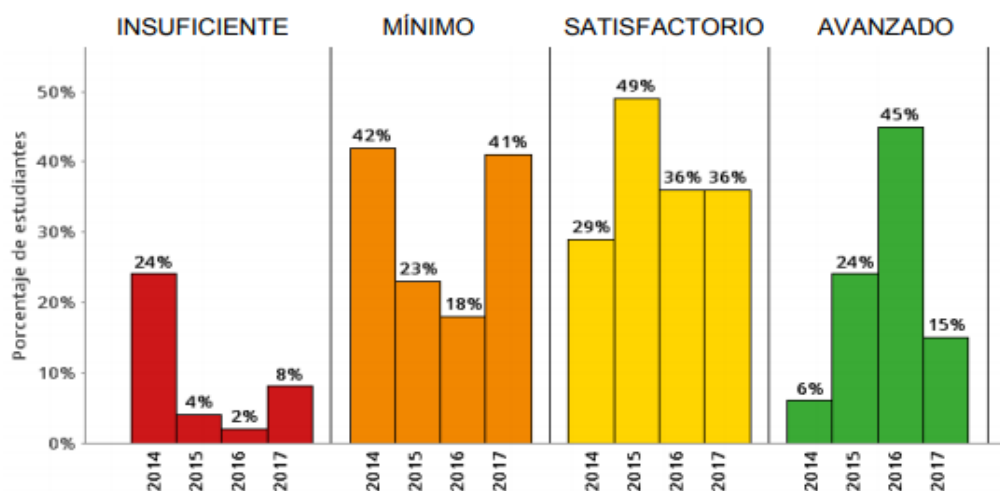
| <b>Estándar: produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.</b> |  |
|---|--|
| <b>Componente</b>   | <b>Afirmación: El estudiante...</b>  |
| <b>Semántico</b>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.</li> <li>2. Realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito.</li> <li>3. Comprende los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse.</li> </ol>                              |
| <b>Sintáctico</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.</li> <li>2. Conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión.</li> <li>3. Conoce los elementos formales de la lengua y de la gramática para lograr la coherencia y la cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.</li> </ol> |

| Estándar: produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. |  |
|--|--|
| Componente   | Afirmación: El estudiante...   |
| <b>Pragmático</b>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prevé el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación.</li> <li>2. Utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto.</li> <li>3. Utiliza los elementos formales de las estrategias discursivas con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación.</li> </ol> |

Fuente: COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL E INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN- ICFES. Lineamientos para la aplicación censal y muestral Saber 5. [En Línea]. MEN. 2016. p. 24. Disponible en: <http://www2.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/documentos/guias/2365-guia-5-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-2016/file?force-download=1>

Teniendo en cuenta la información expuesta anteriormente, a continuación se da a conocer el panorama histórico de los resultados de las pruebas Saber 5° durante los últimos cuatro años (2014 – 2015 – 2016- 2017).

Gráfica 1. Reporte histórico, niveles de desempeño



Fuente: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN- ICFES. Reporte histórico de comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en el área de lenguaje, quinto grado. Pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°. 2017.

La gráfica evidencia que en el 2014 el nivel de niños de quinto grado en INSUFICIENTE era alarmante, ya que el 24% de estos estudiantes no son capaces de superar las preguntas de menor complejidad de la prueba; por otra parte en los resultados arrojados del 2015 al 2016 se obtiene un gran avance puesto que menos del 5% de los alumnos se encuentran en el nivel insuficiente. Sin embargo, en el 2017 el porcentaje de estudiantes ubicados en este nivel se incrementa, puesto que los alumnos demuestran nuevamente un bajo desempeño con relación al año 2014.

Por otro lado, en el 2014 el 42% de los estudiantes se encontraban en el nivel MÍNIMO, de modo que lograron hacer una lectura no fragmentada de textos cotidianos, reconociendo su estructura superficial y logrando una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones, párrafos), también identificaron el posible interlocutor y las reglas básicas de coherencia y cohesión.

En los siguientes años, en el 2015 y 2016, se observa un mayor progreso, por este motivo se redujo el posicionamiento de los estudiantes en esta categoría, ya que se fueron ubicando en el nivel avanzado y satisfactorio. De manera contraria y paradójica se observa en el año 2017 que los estudiantes que se encontraban ubicados en el nivel avanzado en el 2016, se posicionan nuevamente en este nivel (mínimo).

Ahora bien, en el año 2014 en el nivel SATISFACTORIO se demostró que el 29% de los aprendices “superaron la comprensión superficial de los textos, cortos y sencillos de carácter cotidiano, comprendiendo su contenido global; también, reconocieron con precisión el tema, categorizando, deduciendo e infiriendo información y haciendo uso de un lenguaje no exclusivamente familiar”<sup>4</sup>; por otra parte en el 2015 se constató un 49% y en el 2016 un 36%, lo cual quiere decir que los estudiantes se destacaron, logrando ascender al nivel avanzado en el año 2016

---

<sup>4</sup> Ibíd., p. 25.

sin embargo, en el 2017 aunque se mantuvo el nivel satisfactorio disminuyó considerablemente el nivel avanzado lo que quiere decir que este porcentaje de estudiantes se ubicó en el nivel mínimo e insuficiente.

Por último en el nivel de desempeño AVANZADO, se observa un cambio abismal, pues partiendo de los resultados del 2014 solo 6% de los estudiantes lograban una comprensión amplia de textos cortos y sencillos relacionando su contenido con el de otros contextos infiriendo información total o parcial del texto, también explicando el propósito y la relación entre cada una de las palabras del escrito; mientras que en el año 2015 y 2016, el progreso fue significativo dado que los estudiantes lograron demostrar gran habilidad en el alcance de las competencias comunicativas, no obstante, en el año 2017 se obtuvo el 15% en este nivel, siendo un resultado incomprensible dado que los estudiantes evidenciaban un desempeño alto con respecto al año anterior.

Seguidamente, se abordarán los análisis correspondientes a las gráficas del desempeño de los estudiantes en las competencias y los componentes de lengua castellana del año 2014 al 2017, a través de los cuales se evalúa a los educandos con el objetivo de analizar la progresión del proceso de enseñanza- aprendizaje.

## ANÁLISIS DE LAS GRÁFICAS POR COMPETENCIAS

Grafica 2. Competencias evaluadas. Lenguaje. Grado- Quinto- 2014



Fuente: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN- ICES.  
Resultados prueba Saber 2014 Colegio Roberto García Peña. MEN. 2014. p. 7.

Grafica 3. Competencias evaluadas. Lenguaje. Grado- Quinto- 2015



Fuente: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN- ICES.  
Resultados prueba Saber 2015 Colegio Roberto García Peña. MEN. 2015. p. 7.

Grafica 4. Competencias evaluadas. Lenguaje. Grado- Quinto- 2016



Fuente: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN- ICFES. Resultados prueba Saber 2016 Colegio Roberto García Peña. MEN. 2016. p. 7.

Grafica 5. Competencias evaluadas. Lenguaje. Grado- Quinto- 2017



Fuente: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN- ICFES. Resultados prueba Saber 2017 Colegio Roberto García Peña. MEN. 2017. p. 7.

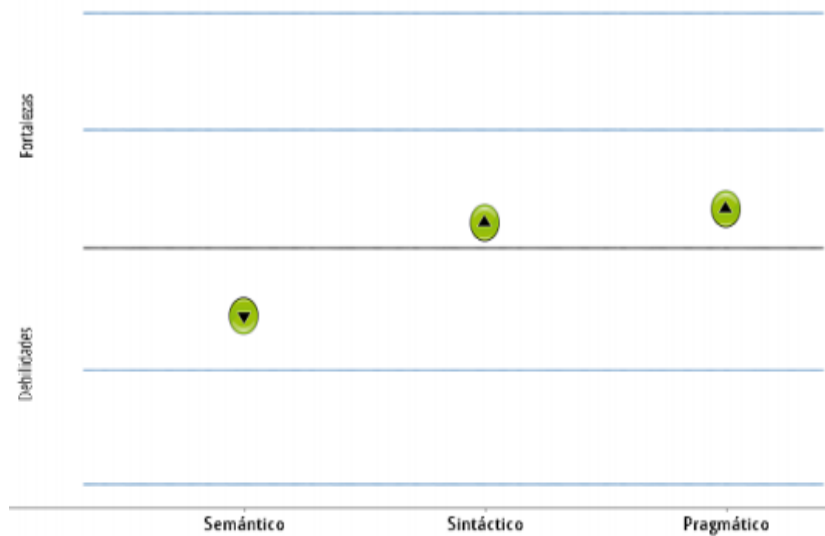
Realizando una observación y un análisis detenido de las gráficas anteriores, se puede interpretar que en la competencia comunicativa lectora en el año 2014 los

estudiantes demostraron mayormente debilidades que fortalezas, ya que hubo gran dificultad al comprender un texto tanto en su forma implícita, como explícita; al establecer relaciones de lo que saben con lo que se presenta en el contenido del texto, así mismo, al deducir a través de inferencias y argumentos que permiten expresar un determinado tema y el asumir una posición crítica frente a este; en la gráfica N° 2 se observa que en el año 2015 hubo un progreso en esta competencia, puesto que los resultados demuestran que los estudiantes son capaces de comprender lo que el texto dice, cómo lo dice, quién lo dice, cuándo lo dice y por qué lo dice, logrando dar respuesta a las preguntas, realizando una lectura literal, inferencial y crítica; sin embargo en el año 2016 como se observa en la gráfica N° 3, se evidencia nuevamente un descenso en esta competencia.

Por otro lado, en cuanto a la competencia comunicativa- escritora, al observar las gráficas anteriores (1-2-3) se puede constatar que año tras año los estudiantes presentan más debilidades que fortalezas, debido a que la producción de textos no atiende a los requerimientos dados para responder a una necesidad comunicativa, dependiendo a lo que se quiera informar, exponer, relatar, etc.. Así mismo su proceso de escritura solicita fases y etapas que aportan a la correcta escritura de un mensaje para poder manifestar y dar a conocer un determinado tema, pero según los resultados su proceso de escritura presenta más debilidades que progresos.

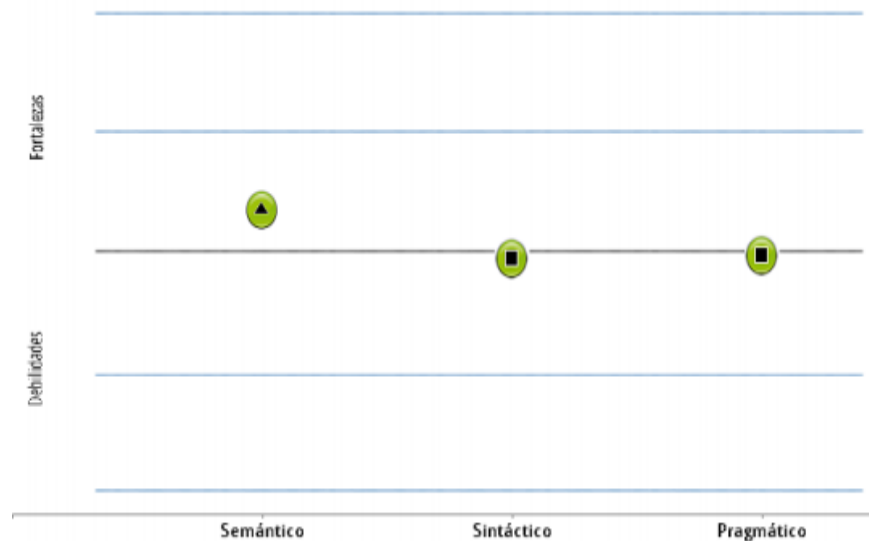
## ANÁLISIS DE LAS GRÁFICAS POR COMPONENTES:

Gráfica 6. Componentes evaluados – Año 2014



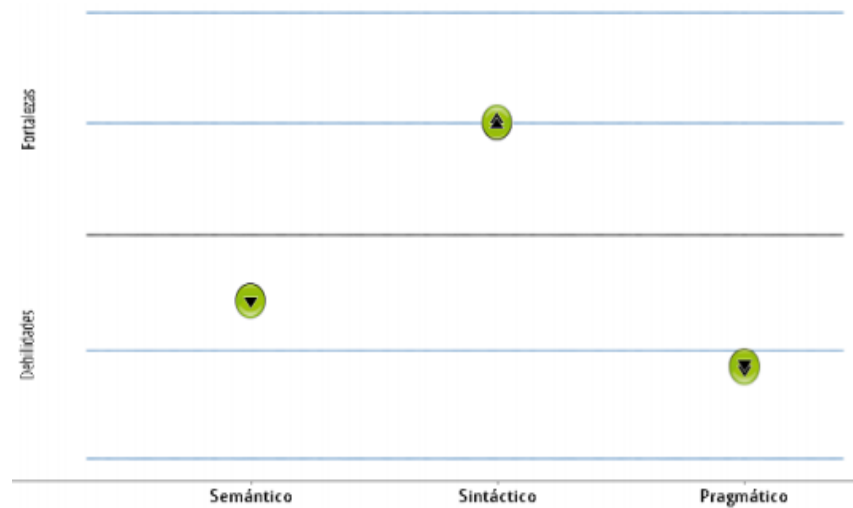
Fuente: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN- ICFES. Resultados prueba Saber 2014. Colegio Roberto García Peña. MEN. 2014. p. 7.

Gráfica 7. Componentes evaluados- Año 2015



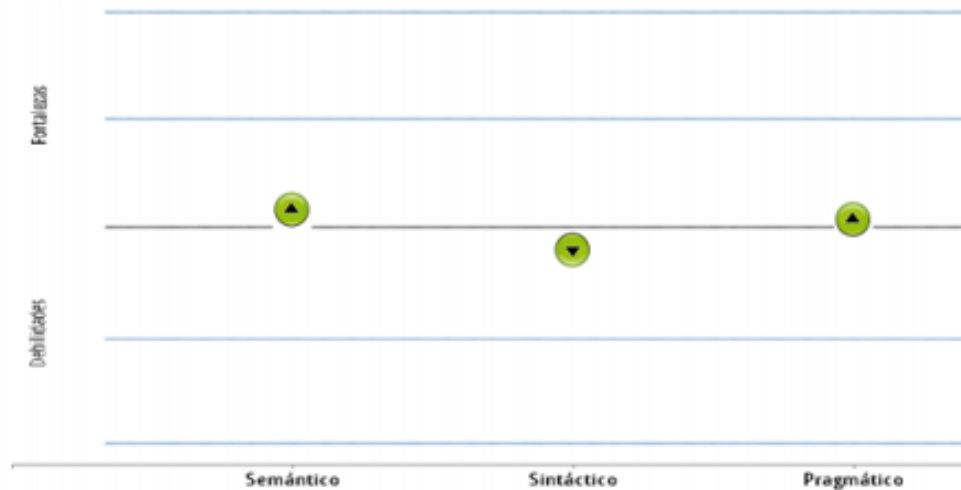
Fuente: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN- ICFES. Resultados prueba Saber 2015. Colegio Roberto García Peña. MEN. 2015. p. 7.

Gráfica 8. Componentes evaluados – Año 2016



Fuente: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN- ICES. Resultados prueba Saber 2016. Colegio Roberto García Peña. MEN. 2016. p. 7.

Gráfica 9. Componentes evaluados – Año 2017



Fuente: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN- ICES. Resultados prueba Saber 2017. Colegio Roberto García Peña. 2017. MEN. p. 7.

Mediante una observación y análisis de los resultados de las pruebas Saber 5° en cuanto a los componentes evaluados en el área de Lenguaje, se puede demostrar que en el componente semántico los estudiantes presentan notables dificultades al

no recuperar información explícita del texto, identificando el sentido que tienen algunos códigos no verbales en una situación comunicativa, al no jerarquizar y clasificar los personajes en una historia, ubicar en el texto información puntual como el ¿Qué? ¿Quiénes? ¿Cuándo? ¿Dónde?, y ubicar palabras en el texto que permitan describir acciones; del mismo modo recuperando información implícita en del contenido del escrito como elaborar hipótesis de lectura global sobre un texto, relacionar e integrar información del texto y predecir información de posibles contenidos; también hay dificultades al relacionar textos y movilizar aquellos saberes previos ampliando contenidos, relacionándolos con otros textos. A partir de esto se deduce la ausencia del fortalecimiento de los componentes dentro del área.

Ahora bien, a partir del análisis de las gráficas del componente sintáctico, se evidencia que se ha logrado un avance, ya que durante los tres últimos años se destaca una mejoría, fortaleciendo y logrando perfeccionar las habilidades en este componente. Se identifica que los estudiantes fueron capaces de evaluar las estrategias explícitas e implícitas de la organización y tejido de los componentes de un texto, identificando las funciones de diversos signos de puntuación, marcas lingüísticas, tipología y género; además de esto, los alumnos comprenden la estructura de un texto y distinguen el tiempo en el que ocurren los hechos. Aunque el progreso es notorio, no es recomendable la suspensión del fortalecimiento de este componente, ya que a través de él se obtiene una mejor comprensión de lo que se quiere decir.

En el año 2016, en el componente pragmático, se percibe que hubo una gran decadencia en cuanto al progreso de los estudiantes, se identifica que es aún más débil que en los años anteriores (2014-2015). Se reconoce que los estudiantes tienen inconvenientes al identificar quién habla en el texto, al definir las intenciones y propósitos de lo que se lee y evaluar información implícita y explícita de acuerdo a la situación de comunicación. Con esto cabe resaltar la importancia del fortalecimiento de los componentes en el área de Lenguaje, puesto que por medio

de estos las competencias comunicativas serán más óptimas y a partir de ello se podrá obtener un mejor rendimiento.

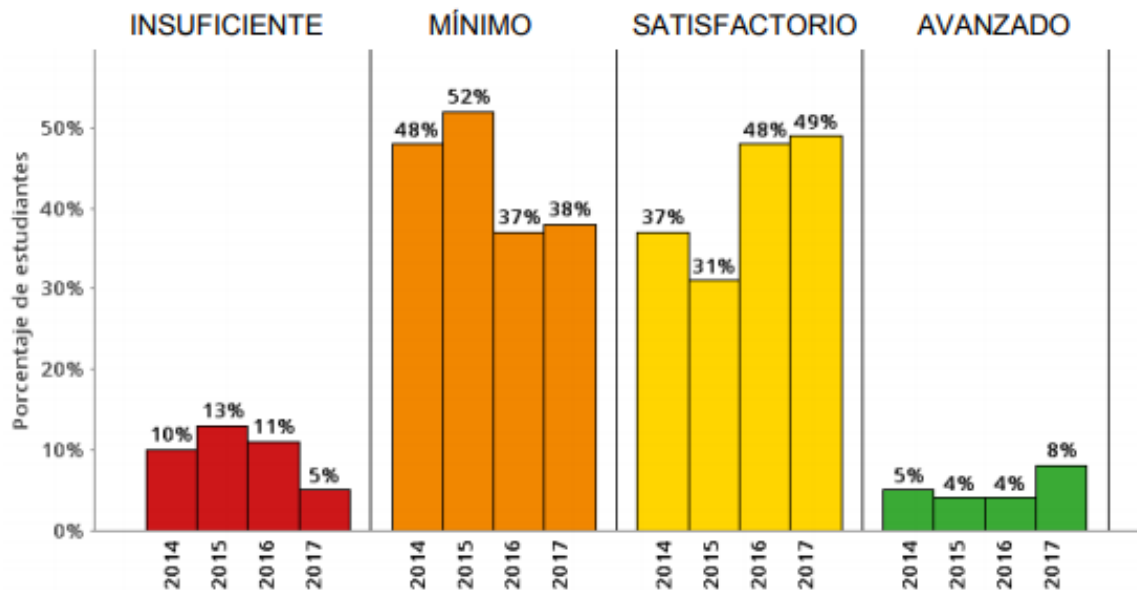
Finalmente, en el año 2017 se puede analizar que en el componente semántico se logra un pequeño avance, de modo contrario sucede con el componente sintáctico; por otra parte, en el componente pragmático se observa que los estudiantes logran una pequeña mejoría a diferencia del año anterior.

En conclusión, teniendo en cuenta los resultados históricos de los años anteriores se infiere que el desempeño de los estudiantes con relación a cada uno de los componentes, ha sido variable, puesto que en algunos se observa mejorías, pero en otros el rendimiento decae, pudiéndose deducir a partir de esto que los estudiantes no logran trasladar los conocimientos aprendidos para aplicarlos año tras año, de tal manera que esto limita la estabilidad de los resultados de la prueba.

Los resultados analizados en las pruebas Saber 5° permiten demostrar un avance óptimo en la institución educativa, esto demuestra que la evolución de los resultados en la primaria ha sido satisfactoria, implica entonces abordar ahora los resultados obtenidos en la básica secundaria con el fin de estudiar el rendimiento académico de los estudiantes, analizando cómo se encuentran en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas y el alcance hacia la calidad educativa.

A continuación, se establece la siguiente gráfica para determinar cómo se encuentran los grados novenos según la prueba Saber 9° de la institución educativa, a partir de los datos históricos de los niveles de desempeño obtenidos por los estudiantes.

Gráfica 10. Reporte histórico, niveles de desempeño



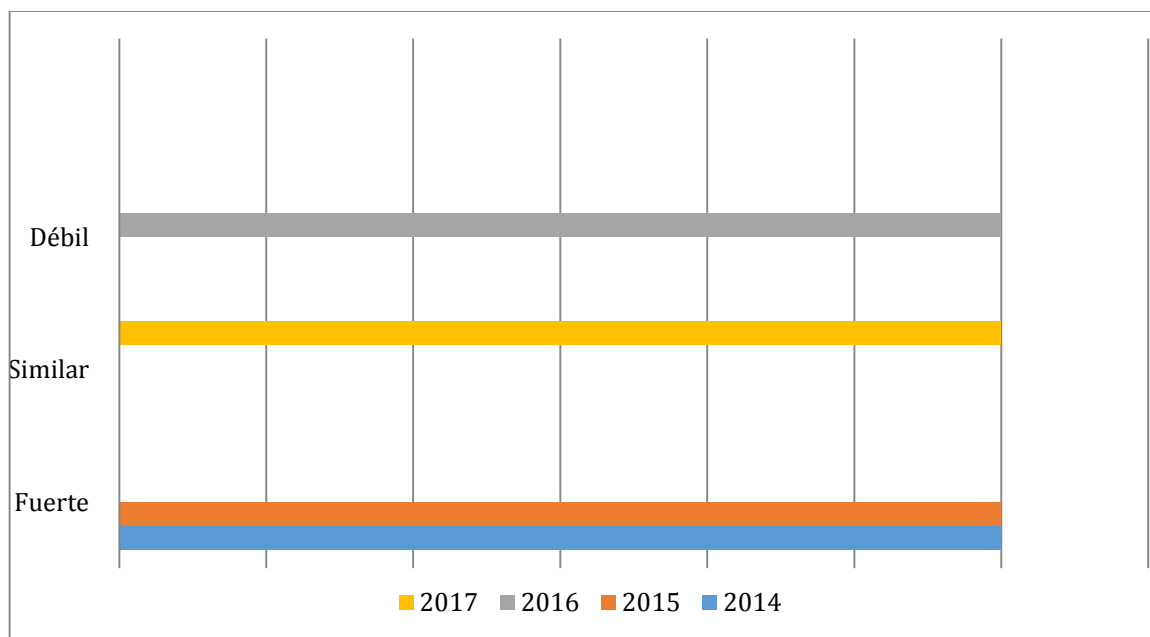
Fuente: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN- ICFES. Reporte histórico de comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en el área lenguaje, noveno grado Saber 3°, 5°, 7° y 9°. 2017.

Al analizar la gráfica anteriormente expuesta, se identifica que la institución educativa se encuentra en un nivel muy bajo al responder a los requerimientos de la prueba Saber, ya que en el nivel mínimo se observa un mayor porcentaje en especial en los años 2014 con un 48% y en el 2015 con un 52%. En el 2016 se evidencia un progreso leve, puesto que el 37% de los estudiantes se encontraban en este nivel. Sin embargo, se puede evidenciar que en el 2016 aumenta el porcentaje en el nivel satisfactorio con un porcentaje más alto en un 48%, de igual manera que se mantiene e incrementa un poco más en el 2017 con un 49% con relación a los dos años anteriores a este, 2014 con un 37% y 2015 con un 31%. Siendo esto un dato significativo, que permite deducir que aproximadamente la mitad de un 100% de estudiantes no logra inferir, deducir y categorizar información tanto local como global de los contenidos; así mismo, reconocer información explícita e implícita de un texto, ni prevé propósitos, temas, contenidos, etc. para la producción de un texto.

Por último, en el nivel Avanzado, se reconoce que no hubo un progreso real, pues únicamente se logró un porcentaje no superior a un 5% en el año 2014, con relación al año 2015 y 2016 que obtuvieron un puntaje de 4%. No obstante, en el año 2017 se logra una leve mejoría, ya que un pequeño porcentaje de los estudiantes que se encontraban en insuficiente, demostraron un avance de un 4%, dando como resultado total un desempeño del 8% en este nivel.

A continuación se presenta la siguiente grafica con el objetivo de realizar el análisis de los resultados históricos en los años 2014, 2015 y 2016 de la competencia comunicativa lectora en el grado 9°.

Gráfica 11. Resultado de la competencia comunicativa lectora



Fuente: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN – ICFES. Resultado del grado noveno de competencias evaluadas en Lenguaje por años Saber 3°, 5°, 7° y 9°. 2017.

En la gráfica anterior, se puede evidenciar que los resultados que conciernen a la competencia comunicativa lectora en los años 2014 y 2015 han sido satisfactorios,

puesto que los estudiantes se han mantenido en un nivel fuerte, logrando interpretar diferentes tipos de textos a través de la comprensión e interpretación de la información implícita y explícita; de igual manera consiguiendo realizar inferencias, conclusiones, etc.

Por otra parte, en el 2016, de manera contraria a los años anteriores los estudiantes se ubican en el nivel débil, por tal motivo se demuestra que existe la falta de reflexión y estudio en torno a lo planteado en un texto. Los alumnos no han logrado establecer lecturas literales, inferenciales y críticas. Sin embargo, en el 2017 se consigue un mínimo avance con relación a los años anteriores, pero no es realmente significativo para determinar un gran progreso.

Considerando el análisis anterior, se puede concluir que en las pruebas Saber del grado noveno hay gran cantidad de falencias en la competencia de lectura y escritura. El rendimiento de los tres últimos años en cuanto a los niveles de desempeño no supera los propósitos planteados por la prueba, de tal manera que se hace necesario seguir trabajando en las fallas anteriormente expuestas, ya que los alumnos durante el transcurso de los años han permanecido en niveles bajos obteniendo así un progreso mínimo para lo esperado.

Por otro lado, el ISCE (Índice Sintético de Educativa), es una herramienta que permite medir cómo una institución educativa va en cuanto a la calidad educativa en cada uno de los niveles de un colegio, entidad territorial certificada y país; se contrarrestan los productos y rendimientos obtenidos en primaria y en secundaria y se dan a conocer cifras muy desiguales. El ISCE, evalúa cuatro pilares fundamentales: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar, en su totalidad forman una escala de valores de 1 a 10 siendo 10 el índice más alto<sup>5</sup>.

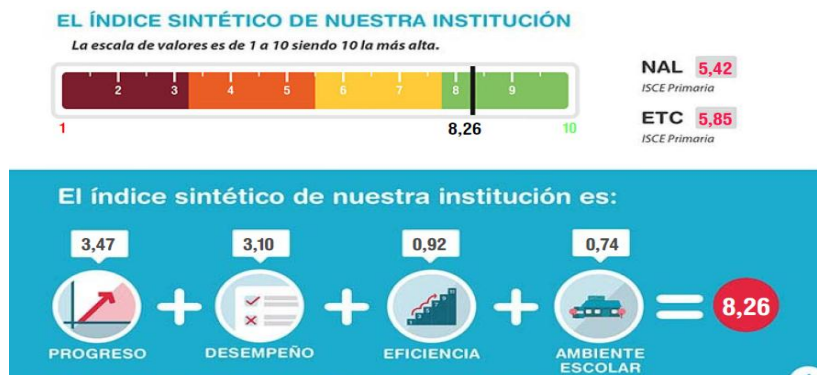
---

<sup>5</sup> COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Siempre día E. Documentación. [En Línea]: Colombia Aprende. 2018. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402>

A continuación, se presentan las gráficas que evidencian los resultados ISCE de la básica primaria y la básica secundaria:

En básica primaria:

Figura 1. Índice sintético de calidad educativa de básica primaria de la institución Roberto García Peña.



Fuente: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN – ICFES. Reporte de excelencia 2016 Institución Educativa: Roberto García Peña. 2016.

En básica secundaria:

Figura 2. Índice Sintético de Calidad Educativa de básica secundaria de la institución educativa Roberto García Peña.



Fuente: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN – ICFES. Reporte de excelencia 2016 Institución Educativa: Roberto García Peña. 2016.

El progreso se define como el componente que busca medir qué tanto ha mejorado el colegio en relación con los resultados que el establecimiento obtuvo el año anterior; el desempeño, depende del puntaje promedio del establecimiento educativo en los grados y áreas tenidos en cuenta en cada ciclo escolar; la eficiencia, es el componente que da a conocer la tasa de aprobación en cada nivel o la proporción de alumnos que aprueban cada nivel; y el ambiente escolar, es el componente que ayuda a caracterizar el contexto escolar de cada colegio, evidenciándose en la institución educativa, un clima propicio para el aprendizaje.

Por consiguiente, comparando los resultados del ISCE en un primer momento se puede decir que “primaria conserva un Índice Sintético de Calidad Educativa de 8,26 con un resultado en el progreso de 3,47; un desempeño de 3,10; un valor de eficiencia de 0,92 y un valor de ambiente escolar de 0,74”<sup>6</sup>; lo cual es bueno puesto que el colegio Roberto García Peña en la escala de 1 a 10 tiene un valor de 8,26 lo que quiere decir que los métodos, estrategias y el ambiente de aprendizaje son herramientas adecuadas para los estudiantes y están generando buenos resultados. De manera contraria a primaria se observa como resultado que:

La Básica Secundaria cuenta con un Índice Sintético de Calidad Educativa muy bajo con un valor de 3,96, correspondiendo a un progreso de 0,0; un desempeño de 2,40; un valor de eficiencia de 0,80 y un producto de ambiente escolar de 0,75<sup>7</sup>.

A partir de esta información, se deduce que únicamente en la básica primaria se reconoce un avance en los procesos de enseñanza - aprendizaje, puesto que la básica secundaria ha tenido un gran declive. En primera medida desde el análisis del progreso, se identifica un estancamiento en los resultados de las pruebas anteriores y las actuales, ya que se evidencia un porcentaje de 0,0, en comparación con la primaria que mejora, obteniendo un porcentaje de 3,47. De igual forma, se

---

<sup>6</sup> INSTITUCIÓN EDUCATIVA: ROBERTO GARCÍA PEÑA. Reporte de Excelencia 2016. p.1

<sup>7</sup> *Ibíd.*, p. 5

observa una gran diferencia en el componente de desempeño pues el puntaje promedio de la institución en primaria es de 3,10 y en secundaria de 2,40. Así mismo, en el factor de eficiencia que es entendido como la disposición de estudiantes que aprueban el año escolar, se determina en primaria una proporción de 0,92 y 0,80 en secundaria. Por último, en cuanto al componente de ambiente escolar se estima exclusivamente una igualdad, ya que en primaria se logró un porcentaje de 0,74 y en secundaria 0,75.

Ante este panorama, se logra determinar una gran brecha al observar y comparar el avance en primaria y el declive general en secundaria, teniendo en cuenta que gran porcentaje de los estudiantes promovidos a secundaria permanecen en la misma institución ya que tienen una continuidad dentro del proceso académico.

Según los resultados arrojados en secundaria a diferencia de la primaria, se constata que el progreso de la institución no ha sido óptimo, pues no ha tenido un mayor alcance, ya que se presentan grandes dificultades desde años anteriores a pesar de que las pruebas saber 5° y 9° coinciden en su estructura, evaluando las mismas competencias comunicativas y los mismos componentes. Sin embargo, en el grado noveno se observa una mayor exigencia, ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje son más complejos, es decir que su nivel de dificultad es mayor.

A causa de esto, nace la importancia de indagar sobre los procesos de lectura y escritura, teniendo en cuenta que la formación educativa de los estudiantes en los niveles de primaria hacia la secundaria generalmente sufre una transformación en cuanto a la transición que ocurre en las experiencias escolares del alumno. El estudiante se enfrenta a periodos de adaptación en los que se encarga de movilizar sus conocimientos, poner a prueba sus saberes y cultivar nuevos hábitos de estudio, los cuales requieren una mayor exigencia y acomodación a los nuevos cambios que se le presentan.

A partir de lo anterior se hace necesario fortalecer la competencia comunicativa lectora mediante el acompañamiento constante del maestro durante el proceso educativo, considerando los datos que se muestran en los párrafos anteriores, esta investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo lograr el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora a través de una secuencia didáctica para mejorar los procesos de formación lectora en la básica secundaria?

Las preguntas directrices que orientarán la investigación son las siguientes:

1. ¿De qué forma los planes de asignatura de Lengua Castellana de quinto y sexto grado determinan el fortalecimiento de la competencia lectora según los requerimientos del MEN?
2. ¿Qué estrategias de lectura emplea el maestro de Lengua Castellana, para fortalecer la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de grado sexto?
3. ¿De qué forma una secuencia didáctica permite fortalecer la competencia comunicativa lectora?
4. ¿De qué manera puede contribuir una secuencia didáctica al mejoramiento de la competencia comunicativa lectora en la transición a la básica secundaria?

## 2. JUSTIFICACIÓN

El presente proyecto de investigación nace de la necesidad de lograr que los jóvenes de sexto grado del Colegio Roberto García Peña desarrollen y fortalezcan la competencia comunicativa lectora que les permita minimizar los vacíos académicos en la transición de la primaria hacia la básica secundaria, teniendo en cuenta que los resultados arrojados en las pruebas institucionales, han sido un motivo para generar un estudio de las posibles causas que están ocasionando esta situación.

Esta investigación se justifica porque la institución educativa Roberto García Peña se encuentra actualmente en pro de la mejora en los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, pero posee una serie de problemas que no permiten avanzar hacia la transformación. En primera instancia, una de las grandes problemáticas que se presenta alude a no establecerse un ambiente propicio para los estudiantes, puesto que la implementación del plan de contingencia y la jornada única han afectado el rendimiento de los alumnos y esto se refleja en los resultados de las pruebas externas, siendo notoria en la Competencia Comunicativa Lectora . En segunda instancia, los problemas que se van a intervenir y los que se busca solucionar son: las posibles dificultades en el diseño de los planes de área y de asignatura, las posibles estrategias que usan los docentes para el manejo de las prácticas de aula, y la implementación de nuevos métodos que permitan fortalecer la competencia comunicativa lectora.

En consecuencia, este estudio debe llevarse a cabo para observar y analizar de qué manera se aborda la lectura en la primaria y la secundaria, determinando el desempeño de los estudiantes, por esta razón, este proyecto es necesario e importante, ya que en la institución educativa constantemente se trabaja por fortalecer y mejorar los procesos de lectura de los alumnos. Como directriz rectoral

en el año 2017 se creó un plan de asignatura para la lectura crítica, el cual busca fortalecer las falencias en el proceso lector; sin embargo, se considera que se debe trascender en el trabajo de ello, ya que el colegio presenta grandes dificultades frente al rendimiento académico en la básica secundaria que se ve reflejadas en los resultados de las pruebas Saber.

Esta investigación se propone desde el paradigma cualitativo con un diseño desde la investigación- acción en la cual se plantea una propuesta a partir de la construcción de una secuencia didáctica que permita fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes para lograr minimizar los problemas de lectura en la transición de la básica primaria a la básica secundaria; promoviendo la participación de la comunidad educativa: docentes del área de Lenguaje, estudiantes de sexto grado y padres de familia. Esto con el fin de generar un espíritu investigativo para dar una valoración acerca de un determinado tema teniendo en cuenta que:

Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas<sup>8</sup>.

Con la finalidad de propiciar una educación guiada hacia la mejora de los procesos formativos, para futuros estudios esta investigación puede aportar a la comunidad educativa, sirviendo de ayuda a: los docentes porque van a contar con un modelado o una herramienta que les va a permitir transformar los procesos tradicionales de lectura a procesos significativos; los estudiantes, ya que se les va a ofrecer una

---

8 TOBON, Sergio. PIMIENTA, Julio y GARCÍA, Juan. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Naucalpan de Juárez, México: Pearson. 2010. p.20.

herramienta para que logren autonomía desarrollando su propia metacognición, siendo capaces de transferir sus conocimientos al comprender una lectura; los padres de familia, quienes a partir de los buenos resultados de los estudiantes podrán estar satisfechos de la institución educativa donde matricularon sus hijos; la institución, porque en la medida en que los estudiantes mejoren sus procesos de lectura, los resultados de las pruebas internas y externas serán óptimos de manera progresiva, generando pequeños cambios en los documentos institucionales.

Este proyecto se vuelve factible y logra ser acreditado por la comunidad desde el punto de vista en el que apoya a la mejoría de la educación, desde el replanteamiento de las concepciones de enseñanza, para lograr una transformación institucional, en el que se transforme una cultura de aula pasiva, tradicionalista y desorganizada, así mismo, dar un modelado de un diseño de clase ordenado y riguroso de acuerdo a lo propuesto desde las orientaciones pedagógicas propuestas por el MEN, de igual manera mostrar a la comunidad educativa las falencias encontradas en los planes de estudio y el diseño de material de clase; finalmente incursionar en este tipo de configuración didáctica para extender a otros docentes en el que se propenda generar un alcance en el transcurso del tiempo.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

Determinar de qué manera el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora a través de una secuencia didáctica permite mejorar los procesos de formación lectora requeridos en la básica secundaria

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analizar los planes de asignatura de lengua castellana de quinto primaria y sexto de bachillerato con relación a los documentos propuestos por el MEN, lineamientos, estándares, DBA.
- Describir las estrategias de lectura que emplea el maestro de Lengua Castellana, para fortalecer la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de grado quinto y sexto.
- Proponer una secuencia didáctica que promueva el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de grado sexto.
- Analizar si la secuencia didáctica promueve el mejoramiento de la competencia comunicativa lectora en la transición a la básica secundaria de los estudiantes de grado sexto.

## **4. MARCO DE REFERENCIA**

Inicialmente se realiza la construcción del marco de referencia mediante el estudio de los antecedentes correspondientes al presente proyecto, seguidamente se plantea el marco teórico en el que se aborda la conceptualización de la lectura según diversos autores, posteriormente se muestra el marco conceptual el cual contiene diversos puntos de vista de autores que iluminan el estudio, y por último se evidencia el marco legal, en el que se determinan las normas que rigen y respaldan la fundamentación del proyecto de investigación.

A continuación, se presentan los antecedentes investigativos que tienen relación con la transición de los estudiantes de la básica primaria a la secundaria y la importancia de los procesos de lectura.

### **4.1 ANTECEDENTES**

#### **4.1.1 Antecedentes internacionales:**

##### **1. Factores que condicionan el éxito o el fracaso de los estudiantes en el primer año de la secundaria.**

La primera base investigativa fue realizada por Héctor A. Monarca, Soledad Rappoport y Antonio Fernández González de la Universidad Autónoma de Madrid en España, en el año 2012. Su objetivo se enmarca en construir conocimiento relevante sobre los factores que condicionan el éxito o el fracaso de los estudiantes en el primer año de la enseñanza secundaria obligatoria.

En este sentido, se consideró que este conocimiento puede ser útil para abordar diversos problemas relacionados con el abandono y el fracaso escolar, ofreciendo

una base para la comprensión de estos fenómenos, como también para la actuación desde diversos ámbitos y funciones, entre ellos, el de la orientación educativa.

La investigación está guiada desde la implementación de un diseño metodológico exploratorio en el análisis cualitativo y cuantitativo. Como resultado de esta investigación se lograron identificar variables vinculadas a las condiciones que favorecen o dificultan el proceso de transición entre educación primaria y educación secundaria obligatoria, se considera que existen diferencias significativas en la enseñanza primaria. Se analiza que la metodología que los docentes emplean para que los alumnos construyan sus conocimientos y competencias es mejor en primaria: pues hay una mayor cercanía, más atención, más confianza, más seguimiento; se dejan más tareas en secundaria que en primaria y el apoyo de los padres de familia es poco, con esto se analiza que hay aspectos que tienen que ver con sus trayectorias escolares previas: competencias, conocimientos, hábitos y actitudes, lo que supone un proceso de ajuste con consecuencias negativas para sus trayectorias escolares.

En relación al proyecto actual esta investigación aporta información acerca del desarrollo de procesos de lectura, con el objetivo de lograr o superar diversos obstáculos y posibles causas de desmejoramiento académico durante la transición de la básica primaria a la secundaria.

## **2. “La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector”<sup>9</sup>**

La segunda base investigativa fue realizada por Rosemary Duarte Cunha de la

---

<sup>9</sup> DUARTE CUNHA, Rosemary. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. [En Línea]. Tesis de doctoral. Universidad de Alcalá. Tesis Doctoral. Departamento de didáctica. Alcalá de Henares, Madrid. 2012. Disponible en: <https://docplayer.es/12307434-La-ensenanza-de-la-lectura-y-su-repercusion-en-el-desarrollo-del-comportamiento-lector.html>

universidad de Alcalá en Madrid, España, en el año 2012. La finalidad de este estudio se centró en indagar sobre las distintas prácticas de lectura desarrolladas por los profesores, con el objetivo de generar el hábito de lectura en los alumnos de escuelas públicas municipales de São Luis en España.

Esta investigación se encauza en analizar las prácticas de lectura y su trascendencia en el comportamiento lector de los alumnos de 1º y 2º grado de enseñanza primaria. Los instrumentos utilizados en este estudio fueron: la entrevista, la observación y el cuestionario, los cuales fueron usados para identificar cómo los profesores enseñaban la lectura y la relación de esto con la contribución hacia las prácticas pedagógicas en el ambiente escolar y social.

A partir de ello, se obtuvo como resultado que las estrategias planteadas por el docente durante las clases son un factor indispensable para un proceso de aprendizaje óptimo, ya que se evidenció que los estudiantes en el momento de leer el libro de lectura, propuesto por su maestro generaban una apatía que consecuentemente se reflejó en su bajo proceso lector, sin embargo al ser modificadas estas estrategias por diversas actividades innovadoras, se logró que los estudiantes respondieran acercándose y teniendo un mayor gusto hacia la lectura; así mismo, los estudiantes respondieron de manera positiva al recibir acompañamiento de su profesor durante cada etapa de lectura.

En relación al presente proyecto se busca indagar de qué forma los docentes acompañan el proceso lector guiado hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora, mediante procesos de pensamiento que les permitan a los estudiantes comprender textos de mayor complejidad que ayuden a modificar su nivel de razonamiento.

#### 4.1.2 Antecedentes Nacionales:

- **“Transición de la educación primaria a la educación secundaria, un asunto por entender y atender desde la cotidianidad escolar”<sup>10</sup>**

La primera referencia nacional se llevó a cabo en Caldas, Antioquia, en el año 2016 por María Teresa Gaviria Arbeláez. Su objetivo fue describir los diferentes factores del clima escolar que inciden en el proceso de adaptación de los estudiantes en la transición de la Educación Primaria (quinto grado) a la Educación Secundaria (sexto grado) del Colegio Canadiense. Esta investigación se realizó mediante el método de estudio cuantitativo, en un ejercicio hermenéutico, para lo cual se utilizó como técnica de recolección de la información el grupo focal en tres grupos con docentes de primaria y secundaria y también con estudiantes de grado 6º.

Por medio de este estudio se evidenció como resultado que hay diferencias significativas en la percepción de los participantes, en lo que respecta a los contextos de clima escolar que están afectando el proceso de adaptación de los estudiantes en la transición de primaria a secundaria y están asociados a los siguientes factores: cambios en el vínculo docente- estudiante y las características de la relación que entre ambos actores educativos se establecen. De igual forma se identifican modificaciones en la percepción de la norma y el contexto regulativo por parte de los estudiantes, aspecto muy asociado a las diferencias que se presentan en las rutinas escolares y la aplicación de la norma en cada una de las secciones. Y finalmente se logró identificar diferencias asociadas al estilo docente, que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje en lo que respecta especialmente a interacciones didácticas.

---

<sup>10</sup> GAVIRIA ARBELÁEZ, María Teresa. La transición de la educación primaria a la educación secundaria, un asunto por entender y atender desde la cotidianidad escolar. [En Línea]. Corporación Universitaria Lasallista. Tesis de Maestría. Caldas, Antioquia. 2016. Disponible en: [http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1679/1/Transicion\\_educacion\\_primaria\\_secundaria.pdf](http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1679/1/Transicion_educacion_primaria_secundaria.pdf)

Durante la investigación también se obtuvo como resultado que en el transcurso del proceso académico los estudiantes pasan por diferentes momentos de ajuste, cambio y transformación que van ligados a su desarrollo evolutivo, cognitivo y emocional, lo que corresponde a la transición de la educación primaria a la educación secundaria. Se observa que no se está entrenando a los estudiantes para las nuevas exigencias y demandas que hacen parte de la sección de bachillerato y que requieren de parte de ellos mayores niveles de autonomía, independencia y responsabilidad. Por otro lado, las diferencias más trascendentales se identifican en “la forma de enseñar”, la comunicación en clase, al igual que la metodología utilizada e incluso algunos de los recursos o medios de los que se dispone.

Este estudio se vincula con nuestra investigación, puesto que se hace necesario examinar información acerca de las diversas emociones, metodologías y ambientes escolares a los que el estudiante está expuesto durante su proceso de enseñanza aprendizaje y los efectos que esta trae sobre el mismo y en el rendimiento académico, puesto que es notable el cambio cognitivo y emocional de una etapa a otra.

- **“Estrategias para fomentar la lectura crítica en estudiantes de quinto y sexto grado”:**<sup>11</sup>

La segunda referencia nacional fue desarrollada en Medellín, Colombia, en el año 2014, por Alexandra Jaramillo Triana, Carolina del Mar Oliveros Montealegre, Eunice Esther Fernández Galván, y María Cristina Díaz Barragán. Esta investigación tuvo como objetivo seleccionar métodos y medios adecuados para enfocar la enseñanza – aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico, en el que se propenda a través de la investigación cualitativa y cuantitativa el

---

<sup>11</sup> TRIANA, Alexandra, MONTEALEGRE, Carolina, GALVÁN, Eunice y BARRAGÁN, María. Estrategias para Fomentar la Lectura Crítica en Estudiantes de Quinto y Sexto Grado. [En Línea]. Corporación universitaria adventista. Tesis de grado. Medellín, Colombia. 2014. Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2016/164660.pdf>

mejoramiento de los niveles de lectura que logren llevar a los educandos a una mejor preparación para sus estudios de nivel medio y posteriormente, de educación superior donde el estudiante debe manejar altos grados de abstracción y reflexión en los procesos lectores.

Este estudio se relaciona con la investigación que se llevará a cabo, ya que se hace necesario indagar acerca de los resultados arrojados por las Pruebas Saber; los cuales muestran serias falencias en las habilidades lectoras de niños y jóvenes que quizá, han sido simplemente “cargados” de contenidos, en los estudiantes de diez y doce años. Al mismo tiempo, partiendo de este análisis se logra pensar en nuevas estrategias y planes de mejoramiento permitiendo avanzar en el desempeño de los estudiantes.

#### **4.1.3 Antecedentes locales:**

- **“Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural”<sup>12</sup>**

Esta base investigativa fue realizada por Yannit Irene Armenta Castellanos, en Bucaramanga, Santander, en el año 2016. Se enfocó hacia el fortalecimiento del proceso de lectura de historietas con estudiantes del grado noveno de la institución educativa el pórtico sede D cántabra, del municipio de Aratoca- Santander.

Este estudio fue realizado mediante el uso de distintos instrumentos que permitieron la recolección y el análisis de la información, tales mecanismos fueron: el grupo focal, prueba de lectura, entrevista semiestructurada, observación participante, talleres investigativos, etc. A través de ellos, se logró identificar y analizar las

---

<sup>12</sup> ARMENTA, Yannit. Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. [En Línea]. Universidad Industrial de Santander. Tesis de maestría. Bucaramanga. 2016. Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2016/161271.pdf>

distintas concepciones que tienen el docente y el estudiante sobre la lectura, de tal manera que se pudieran comprender las imágenes visuales (caricaturas), mediante una propuesta didáctica.

Mediante el análisis de este estudio, se logró dar mayor importancia a la imagen como texto argumentativo que permite la realización de diversas interpretaciones semánticas. Consecuentemente, se obtuvo como resultado que los procesos de aprendizaje evidenciados en el aula se hacen mediante el estímulo- respuesta o la educación tradicional que tiene como resultado una evaluación, por lo tanto se refleja un bajo rendimiento debido a la falta de la acción participativa de los estudiantes que les ha generado desinterés y desmotivación en el proceso lector.

Teniendo en cuenta lo anterior, el proyecto actual se relaciona con nuestra investigación, en la medida en que aborda la importancia del proceso lector guiado hacia el fortalecimiento, mediante el desarrollo de procesos de pensamiento como la argumentación, la cual permite darle una oportunidad al estudiante de comprender y ser capaz de abstraer la información de un texto para lograr una lectura no únicamente literal sino intertextual.

Para concluir, hasta el momento de la búsqueda no se han encontrado trabajos afines que pudieran aportar en concreto a esta investigación con relación a los antecedentes locales que pudiesen brindarnos información.

## **4.2 MARCO TEÓRICO**

En el presente trabajo investigativo se propone abordar la noción de lectura a partir de las estrategias de lectura, teniendo en cuenta la importancia que se le da a la significación de un texto desde la comprensión lectora. Así mismo, se comenta acerca del paso de las etapas de un sujeto, teniendo en cuenta diversas fases.

**4.2.1 La lectura como medio de conocimiento al mundo.** La lectura como medio de información es una llave al mundo de la cultura, la ficción, la fantasía, lo real y lo imaginario, está al alcance de todos y en ella se observan beneficios a la hora de estudiar y adquirir conocimientos. Leer implica entender una cantidad indefinida de palabras, que suponen un sentido de acuerdo a la relación de ellas mismas y la significación que se construye a través de la familiarización y la contextualización en los textos.

Partiendo del concepto anterior esta propuesta será abordada desde los planteamientos de Frank Smith, quien define la lectura como:

*“El acto que depende de la situación en la cual se realiza, según la intención del lector, teniendo en cuenta el contexto en el que ocurre”*<sup>13</sup>. Para que se produzca una lectura ideal y eficaz se debe tener en cuenta el conocimiento previo o el mundo del lector, el cual permite determinar la finalidad y el alcance de un texto.

Así mismo, para Ken Goodman, “Es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso”<sup>14</sup>. Al igual que para Smith, la lectura posee habilidades perceptuales y cognitivas que tienen que ver con la significación del texto mediante el reconocimiento del mismo desde la perspectiva del contexto, teniendo en cuenta la posición del lector.

---

<sup>13</sup> SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas. 1971. p. 27. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/241022479/Frank-Smith-La-Lectura-y-Su-Aprendizaje>

<sup>14</sup> GOODMAN, Kenneth. El Proceso de Lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. [En Línea]. Blog enseñanzas de lengua y literatura. 2010. Disponible en: <http://delengualiteraturas.blogspot.com/2010/01/el-proceso-de-lectura-consideraciones.html>

El acto de leer implica entonces, la búsqueda de la comprensión del texto, en el que se observa el rol del lector, el cual se encarga de cuestionar lo que lee, en este momento se propicia la percepción del texto en su totalidad, es decir que esto permite ir más allá de la palabra escrita: “la comprensión, entonces es relativa y depende de la obtención de una respuesta a la pregunta”<sup>15</sup>, en este sentido la lectura se convierte en un medio para develar los intereses de un sujeto particular que se hace preguntas frente a un texto.

El papel del maestro dentro de la lectura juega un rol indispensable, pues es esencial en el desarrollo de prácticas de enseñanza, sin embargo, lo que se quiere lograr a través de la lectura, es que el estudiante comprenda cada texto que lee sin requerir ayuda, ya que según Ken Goodman se plantea una teoría generadora de estrategias de lectura que permiten al lector ser autónomo y no depender de una ayuda constante de sus maestros para comprender e interpretar los textos. Goodman titula su modelo: Una perspectiva transaccional socio psicolingüística, en la que se conciben cada una de las nociones como:

1. Transaccional: referido a lo que conoce el sujeto y cómo lo conocido se modifica durante el acontecimiento.
2. Socio psicolingüístico: referido a los aportes de distintas concepciones; concepción sociocultural del lenguaje, la lectura y la escritura”<sup>16</sup>.

De esta misma forma, cobra importancia la postura de Smith quien sustenta que el acto significativo de leer, radica en comparar o en relacionar lo que se lee con lo que ya se sabe y lo que se quiere saber. Frank Smith menciona que “los niños aprenden fácilmente lo que refiere al lenguaje cuando están involucrados con su uso, y es allí donde el lenguaje tiene posibilidad de tener sentido para ellos, de la misma manera intentan comprender el modo de leer estando involucrados con su

---

<sup>15</sup> *Ibíd.*, p. 28

<sup>16</sup> GOODMAN, Kenneth. Teoría de la lectura como proceso. [En Línea]. ESCRIBD. 2003.

uso”<sup>17</sup>, como lo mencionaba Goodman el individuo adquiere la capacidad de relacionar y modificar sus saberes, de acuerdo a su uso.

A partir de esto puede decirse que un niño cuando lee adquiere habilidades que lo llevan a mejorar su aprendizaje y conocimiento en el desarrollo del vocabulario, la extracción de significados de la relación entre palabras, incrementando su saber y construyendo nuevos significados usados de manera más eficiente.

En el ejercicio de la formación, los maestros deben asegurarse y esforzarse por que los niños tengan la oportunidad de adentrarse en la lectura, de tal manera que el estudiante sea capaz de explotar sus grandes habilidades y desarrolle las competencias para su comprensión, por esta razón como lo expone Frank Smith:

“En la práctica de lectura, cuando los niños aprecien poca relevancia en ella es un deber que los maestros intervengan para proporcionar un modelo, y cuando los niños tengan dificultad al leer, los profesores deben asegurarse de prestar su ayuda. En gran parte esta asistencia puede proporcionarse desarrollando la confianza de los educandos para leer por sí mismos, a su manera, corriendo el riesgo de cometer errores y teniendo la voluntad de ignorar lo que sea completamente incomprensible.”<sup>18</sup>

Por esto, en nuestras prácticas educativas es importante presentar y dar a conocer a los estudiantes lecturas factibles que sean de su total comprensión y que estén relacionadas con el contexto, sin embargo, el paso de la primaria a la básica secundaria conlleva a grandes retos a los que se enfrentan los estudiantes, ya que, durante los primeros años de escolarización el acompañamiento del maestro juega un papel fundamental guiando los procesos de enseñanza- aprendizaje, a diferencia de la secundaria en la que se le exige al estudiante la adquisición de procesos y

---

<sup>17</sup> *Ibíd.*, p. 31

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 37

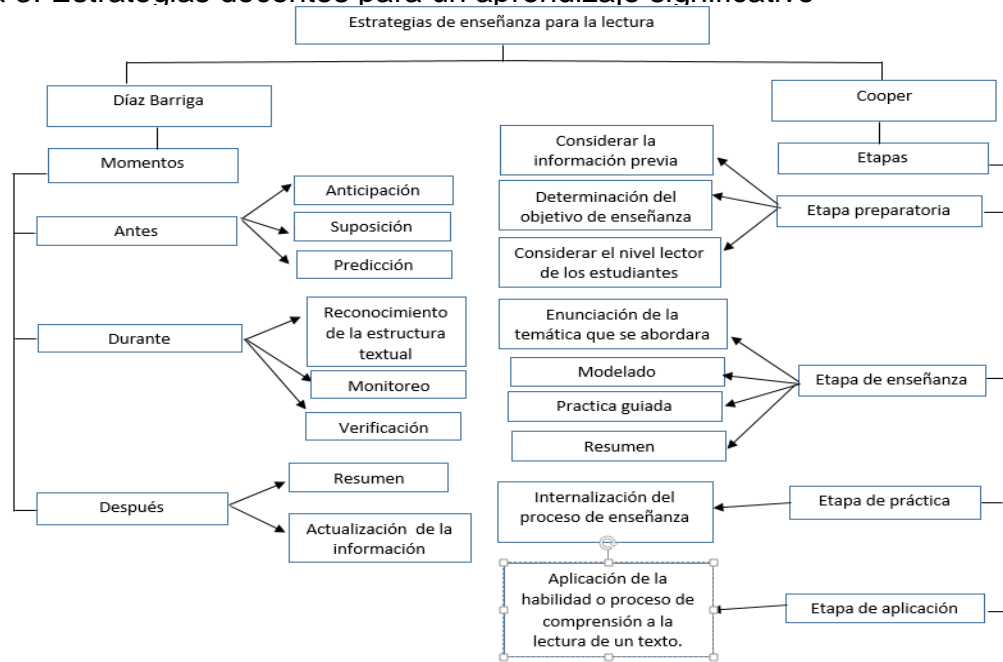
habilidades de comprensión más complejas a los que debe responder de manera más autónoma, es entonces aquí donde se debe propiciar en la secundaria las herramientas necesarias para que el alumno vaya desarrollando su autonomía y logre proyectarse para asumir textos de mayor complejidad.

**4.2.2 Las estrategias en el proceso de la lectura.** En el proceso de enseñanza de la lectura se halla la necesidad del uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje, entendidas como una serie de acciones dirigidas al alcance o a la consecución de una meta. Cada una de ellas se encuentra guiada al logro de aprendizajes significativos, desde la importancia de los objetivos de aprendizaje. La tarea del agente educativo será utilizar estrategias de forma inteligente y adaptativa, de tal manera que pueda facilitar el aprendizaje al estudiante consiguiendo que puedan alcanzar las metas positivas.

Díaz Barriga, concibe las estrategias de enseñanza y aprendizaje como: “los procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para que el estudiante aprenda significativamente y solucione problemas”.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realiza una aproximación a las estrategias de lectura, desde los planteamientos de Díaz Barriga y Cooper. Con el objetivo de mejorar la comprensión lectora, se formulan diversas estrategias mediante la organización de etapas, momentos o fases de enseñanza.

Figura 3. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo



Fuente: DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva. Colombia: McGraw-Hill. 2000.

A partir de la tabla que se expone anteriormente, se puede observar la relación que existe entre los planteamientos de Díaz Barriga y Cooper, quienes explican que las estrategias de lectura están enfocadas y se organizan mediante fases que el maestro guía en el proceso de enseñanza de la lectura.

Díaz Barriga y Cooper dirigen estas etapas o momentos partiendo de una fase inicial (antes), en primera instancia considerando la anticipación y la predicción desde el generamiento de ideas con base a los pre saberes de los estudiantes de acuerdo a la temática que se abordará. A partir de allí se reconocen los objetivos de aprendizaje, los cuales permiten determinar la postura del lector ante lo que va a leer y lo que realiza para comprender el texto.

En segunda instancia, se encuentra la siguiente fase, la cual se estima como la etapa de enseñanza (durante), en la que el lector reconoce la temática que se

manejará, la estructura textual que presenta el texto, así mismo el maestro será aquel que instruya al estudiante mediante el ejercicio del modelado, observando, identificando, explicando y verificando cada una de las ideas principales y secundarias que presenta la lectura para el reconocimiento del propósito del escrito. Mientras tanto el alumno se encarga de realizar este ejercicio teniendo en cuenta las instrucciones del profesor, a este tipo de actividad se le considera práctica guiada.

En tercera instancia, se encuentra la fase final (después) , la cual se considera como la etapa en la que el estudiante se encarga de poner a prueba sus conocimientos de acuerdo a lo que ha aprendido, en este momento el alumno actualiza su información, es capaz de sintetizar o realizar un resumen a partir de los conocimientos que ha adquirido, pues ya ha interiorizado cada uno de ellos y logra reproducir esta información de diversas formas, representando las relaciones significativas entre los conceptos .

A partir de lo anterior, en nuestro proyecto se emplearán métodos motivados a la comprensión lectora, utilizando estrategias en el desarrollo de cada una de las etapas propuestas por los autores nombrados anteriormente. La importancia de su aplicación, estará guiada hacia la propuesta de textos claros, con un contenido coherente, teniendo en cuenta una estructura familiar o conocida, manteniendo una construcción léxica y sintáctica que sea apta para los estudiantes. De igual manera, se proponen escritos que contengan un contenido acorde con los procesos cognitivos de los alumnos, teniendo en cuenta que un texto no puede estar cargado de significados aislados del contexto del estudiante, de tal manera que se debe determinar el aprendizaje hacía el enfoque de la comprensión.

De acuerdo a la primera etapa de enseñanza de la lectura (antes) propuesta por los autores Cooper y Díaz Barriga, se propone implementar algunas estrategias como: lluvia de ideas con lo que ya saben o les gustaría saber acerca de un tema

específico, formulación de preguntas para inducir a la discusión de conceptos relacionados con el texto, conversaciones guiadas por el maestro y observación de imágenes. Así mismo, cabe resaltar la predicción mediante la observación de títulos y subtítulos que presenta un texto.

Ahora bien, en una segunda etapa (durante), se emplearán estrategias como: la búsqueda y reconocimiento de ideas principales, modelados en el que el docente genera y da a conocer ejemplos desde el propósito que ha guiado para el conocimiento de la temática y el desarrollo de actividades a partir de ello, las prácticas guiadas e independientes en el que el maestro sirve de apoyo para resolver inquietudes o dificultades que presenten los estudiantes.

Finalmente, en la tercera etapa (después), se dispone al uso de estrategias guiadas a: la elaboración de esquemas, síntesis (resumen), diagramas y la formulación posible de nuevas preguntas, que permitan la recapitulación para que así se clarifique, asimile o reforme lo leído.

**4.2.3 Transición de la primaria: etapa de cambios.** En este apartado se referencia la importancia de la transición de los estudiantes de acuerdo al paso de un nivel educativo a otro, teniendo en cuenta las transformaciones físicas, cognitivas y afectivas que vivencian los educandos en este proceso.

El niño durante su etapa de desarrollo sufre una serie de cambios tanto emocionales como cognitivos que hacen que su receptividad ante las situaciones pueda generar repercusiones tanto positivas como negativas.

Teniendo en cuenta el concepto anterior, esta propuesta se enfoca desde las posturas de Serafín Antúnez, quien concibe la transición como una situación en la que es importante ver y determinar la evolución del ser humano en cuanto a lo que

piensa y lo que hace en un determinado contexto desarrollando ciertos aspectos emocionales y cognitivos que lo hacen diferente al desarrollo en otras etapas.

A partir de esto, Serafín Antúnez expone que en este proceso: “el paso del alumnado de la etapa primaria a la secundaria obligatoria constituye una transición que involucra peculiares situaciones, peligros y consecuencias. Los docentes reconocen que esos escenarios, riesgos y secuelas son siempre delicados y que repercuten de manera sustantiva en el trabajo y sobre todo, en los estudiantes, especialmente cuando deben cambiar, a la vez, de centro escolar”<sup>19</sup>, esto quiere decir que se reconocen problemas en la transición de la básica primaria a la secundaria, y por ello desde algunas consejerías de educación se proponen planes de acción para regular esta situación. En el caso específico de esta investigación sólo se tendrá en cuenta la variable académica y se busca proponer una intervención que logre familiarizar a los jóvenes de sexto con textos de mayor complejidad que se encontrarán en la básica secundaria.

De igual manera, el teórico Jean Piaget define la transición desde la perspectiva del paso que realiza un sujeto de un contexto a otro teniendo en cuenta no solo el proceso de adaptación, sino también el desarrollo de la cognición, por esta razón se sustenta la importancia del proyecto desde las teorías del desarrollo cognitivo de Jean Piaget. Piaget fue un teórico que dividió el desarrollo cognitivo en cuatro grandes etapas: etapa sensorio motora, etapa pre operacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales, cada una de ellas representa la transición hacia una forma más compleja y abstracta en el conocimiento.

---

<sup>19</sup> ANTÚNEZ, Serafín. El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. [En Línea]. Aula de Innovación Educativa, 2005, vol. 142, pp. 7-11. Disponible en: <http://www.elpiratapiraton.com/ceptorrelavega/jjee2014/transicion/antunez.pdf>

La siguiente tabla expresa cada una de las duraciones de las etapas de los niños de acuerdo a la edad.

Tabla 3. Duración de las etapas de los niños de acuerdo a la edad

| <b>Etapas</b>                                    | <b>Edad</b>                   | <b>Característica</b>   |
|--|-------------------------------|---|
| <b>Sensorio motora</b><br>El niño activo         | Del nacimiento a los dos años | Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos.   |
| <b>Pre operacional</b><br>El niño intuitivo      | De los 2 a los 7 años         | El niño puede utilizar símbolos y palabras, para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado, la centralización y el egocentrismo. |
| <b>Operaciones concretas</b><br>El niño práctico | De 7 a 11 años                | El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.           |
| <b>Operaciones formales</b><br>El niño reflexivo | De 11 a 12 años en adelante   | El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.          |

Fuente: RAFAEL LINARES, Aurèlia. Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky. Master en Paidopsiquiatría: Módulo I Universidad autónoma de Barcelona. 2007 – 2009. Disponible en: [http://www.academia.edu/23094319/MASTER\\_EN\\_PAIDOPSIQUIATRIA\\_Desarrollo\\_Cognitivo\\_Las\\_Teor%C3%ADas\\_de\\_Piaget\\_y\\_de\\_Vygotsky](http://www.academia.edu/23094319/MASTER_EN_PAIDOPSIQUIATRIA_Desarrollo_Cognitivo_Las_Teor%C3%ADas_de_Piaget_y_de_Vygotsky)

La teoría que plantea Piaget propone unos principios , los cuales hacen referencia inicialmente a la organización, donde se “integran los patrones físicos simples o esquemas mentales a sistemas más complejos”<sup>20</sup>;posteriormente postula el principio de adaptación en el que el niño se adapta al medio que le rodea , teniendo en cuenta que , “todos los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conductas a las exigencias del ambiente”<sup>21</sup> , seguidamente

<sup>20</sup> RAFAEL LINARES, Aurèlia. Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky. Master en Paidopsiquiatría: Módulo I Universidad autónoma de Barcelona. 2007 – 2009. Disponible en: [http://www.academia.edu/23094319/MASTER\\_EN\\_PAIDOPSIQUIATRIA\\_Desarrollo\\_Cognitivo\\_Las\\_Teor%C3%ADas\\_de\\_Piaget\\_y\\_de\\_Vygotsky](http://www.academia.edu/23094319/MASTER_EN_PAIDOPSIQUIATRIA_Desarrollo_Cognitivo_Las_Teor%C3%ADas_de_Piaget_y_de_Vygotsky)

<sup>21</sup> Ibíd., p. 4

aparece la asimilación y la acomodación y por último se habla de los mecanismos del desarrollo.

En el presente proyecto se acogen cada uno de estos fundamentos, pues el enfoque que se plantea, se centra en el estudio de los alumnos del grado sexto que se encuentra en la básica secundaria, los cuales se determinan y caracterizan por estar ubicados en las operaciones formales entre los 7 y 12 años en adelante, teniendo en cuenta la existencia de estudiantes extra edad, que a pesar de tener una edad superior, pueden encontrarse en un nivel mental distinto según como lo plantea el teórico Piaget.

En la etapa de las operaciones formales el niño empieza a formarse un sistema de lógica formal, en el que experimenta el proceso de acomodación que está intrínsecamente ligado a la asimilación, aquí reconoce y reacomoda sus propios saberes, y percibe la necesidad de adaptarse, ya que este proceso “consiste en modificar los esquemas existentes para encajar la nueva información discrepante”<sup>22</sup>, este es un momento en el que el niño ya es capaz de analizar y manipular esquemas de pensamiento que le ayudan a comprender de una mejor manera las situaciones reales.

En esta etapa el joven ya es capaz de ordenar y clasificar sus conocimientos, debido a que las operaciones mentales que realiza requieren de un sistema más complejo, a través del generamiento de ideas abstractas. “El cambio más importante en la etapa de las operaciones formales es que el pensamiento hace la transición de lo real a lo posible. (Flavell, 1985). Los niños de primaria razonan lógicamente, pero solo en lo tocante a personas, lugares y cosas tangibles y concretas. En cambio los adolescentes piensan en cosas con que nunca han tenido contacto”<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> *Ibíd.*, p. 4.

<sup>23</sup> *Ibíd.*, p.17

Jean Piaget afirma que a través de los mecanismos del desarrollo cognitivo se analizan cuatro factores fundamentales, “la maduración de las estructuras heredadas, las experiencias físicas con el ambiente, la transmisión social de información, los conocimientos y el equilibrio”<sup>24</sup>. Cada uno de ellos apunta claramente a la situación de transformación de una experiencia a otra, en este caso hacia la transición del paso de un individuo de un grado a otro, en la que se pone en juego cada uno de estos aspectos.

A partir de lo anterior, se tiene en cuenta que desde el grado sexto se permitirá abordar la lectura de poemas y canciones pertenecientes al género lírico que le permitan al estudiante realizar inferencias, de tal manera que sea capaz de realizar mayores abstracciones, asociadas a la etapa en la que se encuentra.

Serafín Antúnez y Jean Piaget determinan la transición de las etapas de un sujeto, en primera medida desde el entendimiento de los cambios fuertes que se presentan en el transcurso de un paso a otro, y desde la comprensión de cada una de las etapas que vivencian los estudiantes de acuerdo a su edad, nivel cognitivo, y demás aspectos, los cuales definen de qué manera se aborda o maneja la transformación de las situaciones que percibe cada alumno. En este orden de ideas, es claro que el cambio de la básica primaria a la secundaria es abrupto desde las condiciones sociales, metodológicas, incluso biológicas, identificando esta problemática lo que se busca con esta investigación es proporcionar herramientas a los jóvenes de sexto grado que puedan aplicar en la básica secundaria, para que asuma los textos de mayor dificultad y no sienta una brecha en el conocimiento que los lleve a resultados académicos bajos, como ha quedado demostrado a partir de los resultados históricos, comparativos en las pruebas Saber 5 y 9.

La intervención de los maestros es indispensable frente a estos procesos, pues el

---

<sup>24</sup> Ibíd., p.4.

rol del docente como agente educativo, debe observarse desde la capacidad de los mismos, para atender los cambios particulares que presenta cada individuo, evaluando su accionar y transformando su manera de intervenir, el docente es quien partiendo de sus experiencias y de sus saberes propone estrategias cada vez más innovadoras y más perfeccionadas para un mejor desarrollo y rendimiento, como lo expone Serafín Antúnez se trata de :

“La preocupación por el cuidado, entendido como atención que se presta a algo o a alguien en situación delicada, siendo perceptible desde hace años en numerosos equipos de profesores. Han mostrado en sus centros capacidad para analizar las consecuencias de sus prácticas profesionales, interés por procurar que los procesos de educación escolar no sufran discontinuidades y, especialmente, un destacado aprecio por sus estudiantes, incluso antes de recibirlos y aún después de acompañarlos durante unos años en su proceso educativo. La importancia de este cuidado ha sido también puesta en evidencia en cada una de las variadas experiencias que, de manera más o menos intuitiva y casi siempre espontánea, han ido emergiendo de los colectivos de docentes y directivos, mediante ayudas pertinentes al alumnado y procesos de colaboración entre centros”<sup>25</sup>

A partir de lo expuesto anteriormente, se observa que el paso de un grado a otro indica un proceso complejo el cual se debe intervenir a través de estrategias y planes que van de la mano del compromiso de la institución educativa, al mismo tiempo el éxito educativo del alumno no solo depende de lo que el maestro pueda proporcionarle al estudiante, sino del deber y compromiso que el alumno tiene consigo mismo en la ejecución de su proceso académico.

Las pruebas Saber, logran plantear una serie de objetivos o metas de alcance para

---

<sup>25</sup> ANTÚNEZ, Serafín. El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. [En Línea]. *Aula de Innovación Educativa*, 2005, vol. 142, pp. 7-11. Disponible en: <http://www.elpiratapiraton.com/ceptorrelavega/jjee2014/transicion/antunez.pdf>

los estudiantes. Cada una de ellas se identifica inicialmente, desde el análisis de los resultados, examinando las fortalezas y debilidades como foco para la creación de planes de mejoramiento que permitan avanzar hacia la calidad educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce que en cada grado se presentan una serie de competencias que el estudiante debe alcanzar. A partir de esto, se plantea la pregunta ¿Qué esperan las pruebas Saber en cada grado? En los grados quinto, séptimo y noveno, la prueba de lenguaje se diseña con el fin de analizar dos procesos fundamentales, la comprensión y la producción, es decir al reconocimiento y generación de sentido y significado en los textos, todo esto guiado hacia la comprensión lectora, la cual permite evidenciar de qué manera los estudiantes leen, por esta razón.

“Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer 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 mismos”<sup>26</sup>.

De lo expuesto anteriormente, cabe resaltar que la prueba saber de lenguaje en los grados 5, 7 y 9, evalúa la competencia lectora mediante el uso de diversos tipos de texto entre ellos, los verbales, no verbales, literarios y no literarios. En cuanto a la competencia escritora se utilizan distintas situaciones de comunicación que incluyen tareas tanto de planeación de escritura de un texto, la continuación de un escrito considerando los propósitos, permitiendo la reescritura del mismo.

Es importante tener en cuenta que la evaluación de dicha prueba se lleva a cabo mediante la organización de 4 niveles de desempeños que están determinados a

---

<sup>26</sup> INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Prueba Saber 5º y 9º: Lineamientos para la aplicación muestral de 2011. [En Línea]- ICFES. p.16. Disponible en: <http://www2.icfes.gov.co/item/2186-guias-de-preguntas-saber-3-5-y-9>

partir de la longitud de la prueba como de la complejidad de los textos. La evaluación y las situaciones de comunicación varían de un grado a otro, logrando medir las capacidades de cada uno de los estudiantes.

A continuación, se resumen en una tabla los niveles de desempeño del área de Lenguaje que pueden variar según la transición y complejidad de grado en el que se encuentre un estudiante, estos describen lo que es capaz de hacer el alumno con relación a las competencias y componentes evaluados en las pruebas.

Tabla 4. Niveles de desempeño del área de Lenguaje, variación según el grado

| <b>NIVEL DESEMPEÑO</b> | <b>¿CUÁNDO?</b>  | <b>CAPACIDADES</b>  |
|------------------------|--|---|
| INSUFICIENTE           | No responde las preguntas de menor dificultad  | · El estudiante no da respuesta a lo solicitado en las preguntas  |
| MÍNIMO                 | El estudiante hace una lectura global, aunque muy superficial del texto                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Establece relaciones entre eventos, situaciones y personajes</li> <li>· Reconoce diferentes tipos de texto</li> <li>· Determina el tema y el posible lector de estos</li> <li>· Elabora un plan textual y reconoce fuentes de consulta</li> </ul>  |
| SATISFACTORIO          | El estudiante hace una lectura más detallada y relacional que la descrita en el nivel anterior | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Reconoce con precisión de que se trata el texto</li> <li>· Da cuenta de su organización y estructura, y clasifica y categoriza la información.</li> <li>· Identifica las ideas que no pertenecen al tema de un escrito y los enunciados que no se adecuan a la exigencia de la situación de comunicación.</li> </ul> |

| NIVEL DESEMPEÑO | ¿CUÁNDO?  | CAPACIDADES  |
|-----------------|---|--|
| AVANZADO        | El estudiante hace una lectura profunda y crítica del texto | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Anticipa información del texto, a partir del título, notas, dibujos o epígrafes.</li> <li>· Relaciona lo leído con saberes previos para dar cuenta de quien habla en el texto y de sus propósitos e intenciones.</li> <li>· Propone conclusiones acerca de lo leído.</li> <li>· Compara textos y juzga los contenidos.</li> <li>· Usa los elementos de la gramática y de la sintaxis textual para organizar un texto</li> </ul> |

FUENTE: INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN ICFES. Estructura general del examen saber 3°, 5° y 9°. [En Línea]. MEN. 2010. Disponible en: <http://www2.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres/pruebas-saber-3-5-y-9-estudiantes/estructura-general-del-examen>

### 4.3 MARCO CONCEPTUAL

Este apartado se orienta hacia la delimitación de los conceptos y concepciones que sustentan el proyecto, abordando referentes relacionados a la enseñanza de la lectura que permiten reconocer e informar acerca de estrategias del mismo, de igual manera se presenta y se clarifica la importancia del uso de una secuencia didáctica como medio de intervención para la mejora de los procesos educativos. A partir de esta conceptualización se realizará este estudio que propende analizar y enriquecer nuestra exploración.

**4.3.1 Creación de ambientes de aprendizaje.** El mundo de hoy por su avance tecnológico está cambiando permanentemente. En las instituciones educativas cada día los estudiantes se enfrentan a nuevos retos que les exigen estar preparados para lo que demanda la actualidad. Tal es esta situación que se observa que en la escuela todos se preparan para un mundo incierto en el que los alumnos y los docentes no saben realmente que viene, debido a la innovación y a la nueva información que llega a un mundo tan cambiante. A razón de esto, desde la escuela nace la necesidad de crear ambientes de aprendizaje que posibiliten experiencias de aprendizaje significativo, en el que los educandos adquieran el conocimiento de forma valiosa, descubriendo y asumiendo desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El medio que les rodea a los estudiantes es un entorno propicio para el acercamiento al conocimiento del mundo, dando lugar a un acercamiento cultural, en el que se le permita al alumno acceder a otras oportunidades fuera de la escuela. Por lo tanto, es un deber de las instituciones educativas pensar las formas en cómo acercar a los educandos desde lo que tienen a un mundo globalizado.

Según Michelle Pettit la lectura como medio para acceder al conocimiento, en el contexto propio de cada joven, se convierte en un mecanismo esencial e indispensable para expresar sus propias ideas y convertirse en el creador de sus opiniones, pudiendo dominar así los entornos sociales en los cuales se desenvuelve, así mismo, “descifrar su propia experiencia”. La lectura permite que los jóvenes puedan descubrir un mundo asociado al suyo, en el que puedan pensarse a sí mismos transformando sus propias vidas y labrando un mejor futuro. Por ello se ejerce una influencia hacia la democracia en la que cada uno de estos sujetos se vuelven partícipes de sus juicios contribuyendo a construir una sociedad activa.

A partir de lo anterior, se debe pensar en los mecanismos de enseñanza que ejecuta la escuela, puesto que aún se perciben fallas relacionadas a la educación tradicional, con su lógica centrada únicamente en los contenidos sin dar un real acercamiento a la propia realidad de los jóvenes. Por tanto, se busca satisfacer las necesidades de la educación actual, desde la aproximación del contexto de cada sujeto, generando otras prácticas docentes acordes con los nuevos retos de la humanidad y con lo que esperan los estudiantes.

**4.3.2 Estrategias de comprensión lectora: María Teresa Serafini.** Una de las fallas que todo maestro comete es el no brindar herramientas al estudiante que le permitan hacer uso correcto de la información con la que cuenta, pues esta práctica persigue el conductismo y no permite que se construyan conocimientos y se comprenda la realidad partiendo de lo que se observa, por esta razón, el maestro debe ser quien facilite la enseñanza al estudiante, y en este caso el sujeto que propenda al desarrollo de procesos y habilidades para la comprensión lectora.

María Teresa Serafini indica tres fases que ayudan al estudiante a desarrollar la correcta lectura de un determinado texto, mediante el cual se proponen una serie de procesos mentales que posibilitan fortalecer la base de este proyecto de investigación, contando con habilidades que podemos enseñar a los estudiantes a la hora de leer y comprender:

I FASE: pre- lectura: Durante esta fase se lee superficialmente el texto, tratando de captar los elementos más importantes, evaluar el interés del contenido, determinar la estructura general y formarse una idea global. Esta operación puede realizarse también a través de la llamada lectura rápida, que trata de analizar un texto muy rápidamente y en forma global.

II FASE: lectura crítica del texto. La lectura propia, verdadera y analítica debe realizarse con una disposición activa por parte del lector, distinguiendo los hechos

de las opiniones, concretando los objetivos en el fragmento que lee, y determinando las informaciones de mayor importancia. Puede acompañarse de un subrayado del texto y de la toma de apuntes.

III FASE: la post-lectura. Para completar el aprendizaje es necesario controlar y organizar los apuntes. Puede elaborarse diagramas, representaciones gráficas que muestren la estructura de la información. Esas confrontaciones son básicas para la preparación de un trabajo escrito o de una exposición oral”<sup>27</sup>.

En la primera fase de lectura, el lector se encarga de realizar una visualización rápida del texto, dando lugar a la contextualización o ubicación de la temática que se presenta. En esta etapa no se profundiza en el contenido detallado, sino en el acercamiento al escrito.

Seguidamente, en la segunda fase se propone no solo leer el texto, sino apropiarse de su contenido, se realizan acciones como: subrayar, tomar apuntes, elaborar cuadros sinópticos.” Estas operaciones, ayudan a comprender y a memorizar el texto leído, a relacionarlo con las demás informaciones que se encuentran en nuestro poder, y a construir una estructura que pueda utilizarse para una exposición escrita u oral; en otras palabras, nos hacen pasar de la “lectura” al “estudio”<sup>28</sup>.

Finalmente, en la tercera fase el lector se apropia del texto y da cuenta de ello mediante la selección y organización de las ideas importantes que ha recogido del texto. En esta etapa ya es capaz de reconocer el contenido global del texto y puede ejercer juicios a partir de ello.

---

<sup>27</sup> HERNANDEZ, Diana. Fases de la lectura. [En Línea]. Blog Lectura y Redacción. Mayo 16 de 2012. Disponible en: <http://blogmaterialapoyo-alina-diana-ruth.blogspot.com.co/2012/05/fases-de-la-lectura.html>

<sup>28</sup> SERAFINI, María Teresa. Estrategias de comprensión lectora: Subrayar, tomar apuntes y hacer cuadros sinópticos. [En Línea]. Universidad Veracruzana. En La lectura. México: Paidós. 1997. p. 1. Disponible en: [https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR01\\_EstrategiasDeComprensionLectora.pdf](https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR01_EstrategiasDeComprensionLectora.pdf)

Por otra parte, para abordar los procesos y desarrollar las habilidades de lectura se toma en cuenta que, en el momento de la lectura, el lector reacciona frente al texto de varios modos: se da cuenta, por ejemplo, que un dato es más importante que otro, expresa una crítica, localiza una palabra nueva y confronta analogías o diferencias con otras informaciones que posee. Todas estas interacciones con el texto contribuyen a la comprensión; pero el lector corre el riesgo de olvidarlas rápidamente. Aquel que no subraya y no toma apuntes está obligado a releer el texto varias veces, volviendo a recorrer siempre más o menos el mismo proceso cognitivo y desperdiciando de esta manera tiempos y energías.

**4.3.3 Secuencia didáctica: herramienta para promover procesos de enseñanza.** En la vida escolar los estudiantes desarrollan un serio proceso de acompañamiento con el apoyo del maestro. En este transcurso los docentes consideran que sus alumnos han aprendido y se han involucrado en el desarrollo del aprendizaje. Es por esto que, el éxito de aquella labor docente depende de la planificación didáctica que guiará el desarrollo y evolución del trabajo.

En este proyecto se da a conocer la intervención del maestro a través de una secuencia didáctica, conocida como “la herramienta que tiene en cuenta componentes como: (situaciones didácticas a las que se debe dirigir la secuencia), actividades pertinentes y evaluación formativa (orientada a enjuiciar sistemáticamente el proceso).”<sup>29</sup>De acuerdo a esto, se reconoce la necesidad de abordar una secuencia didáctica por competencias establecida mediante la visión del teórico Sergio Tobón, quien clarifica que este trabajo implica, la aplicación de situaciones significativas, el desarrollo de competencias que requieren los ciudadanos de hoy y el enfoque en metas sin aislar las diversas disciplinas, fragmentando la educación. De esta manera, se podrá cambiar el paradigma

---

<sup>29</sup> TOBÓN, Sergio; PRIETO PIMIENTA, Julio Herminio y GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación, 2010.

tradicional orientado únicamente a los contenidos, acercándolo aún más al trabajo por procesos.

El trabajo por competencias implica entonces el desarrollo de actividades que generen el pensamiento complejo de los estudiantes, tal como lo expone Sergio Tobón, que los alumnos sean capaces de relacionar las cosas que poseen con los diferentes contextos en los cuales se desenvuelven, para comprenderlos en profundidad y abordarlos con mayor pertinencia. Así mismo, supone abordar la teoría del constructivismo en la cual se halla la importancia de la cooperación, para ejecutar procesos en los cuales los alumnos aprendan a ser cooperativos, aprendiendo por colaboración mutua en torno a una meta en común.

Para el diseño de la secuencia didáctica por competencias, en esta propuesta de investigación se tuvieron en cuenta cada uno de los siguientes componentes:

| <b>CUADRO 1.4</b> Principales componentes de una secuencia didáctica por competencias |   |
|---|---|
| <i>Situación problema del contexto</i>  | Problema relevante del contexto por medio del cual se busca la formación.   |
| <i>Competencias a formar</i>  | Se describe la competencia o competencias que se pretende formar.   |
| <i>Actividades de aprendizaje y evaluación</i>  | Se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes.   |
| <i>Evaluación</i>   | Se establecen los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, así como la ponderación respectiva. Se anexan las matrices de evaluación. |
| <i>Recursos</i>   | Se establecen los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos.                                    |
| <i>Proceso metacognitivo</i>  | Se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje.                                       |

Fuente: SECUENCIAS DIDACTICAS: APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS. Sergio Tobón, Julio Pimienta, Juan García. Principales componentes de una secuencia didáctica por competencias. 2010. Pag. 22.

De acuerdo a lo anterior, para el diseño de la secuencia didáctica por competencias, se tiene en cuenta en un primer momento la creación de la situación problema o contexto por medio del cual se justifique el acercamiento al proceso lector, partiendo del entorno y los intereses de los estudiantes. Seguidamente, se establecen las competencias a formar, teniendo en cuenta la matriz de referencia de lenguaje de séptimo grado y el objetivo propuesto en cada clase, así mismo, se proponen cada una de las actividades de aprendizaje y evaluación, en las cuales se busca fortalecer la lectura, por medio de estrategias que logren favorecer el proceso lector, a partir de cada una de las etapas o momentos de lectura propuestos por los teóricos Díaz Barriga y David Cooper, de tal manera que se proporcionen herramientas para la comprensión lectora de los diferentes textos del género lírico.

De igual forma, se tiene en cuenta la evaluación, desde la visión formativa, en el que se valora el proceso lector de principio a fin, analizando y determinando el rendimiento de los alumnos frente a cada una de las actividades propuestas y mediante el registro de las clases en el diario de campo. Este tipo de actividades están direccionadas al uso de recursos y materiales didácticos, los cuales posibiliten la motivación, la participación generando gusto hacia la lectura, ofreciendo un acercamiento al proceso lector en el que se observe la acción del estudiante con el propósito de generar una reflexión que le permita lograr un avance por sí mismo.

#### **4.4 MARCO LEGAL**

Esta investigación se enmarca dentro del ámbito de calidad educativa y los procesos de educación básica en Colombia, por esta razón en este estudio se recurre al análisis de la ley general de educación o ley 115 de 1994, a los lineamientos y estándares básicos de competencias, a la constitución política de Colombia, de igual manera se tiene en cuenta la ley 12 de 1991, la cual hace referencia a los derechos del niño.

**4.4.1 Ley 115 o Ley General de Educación.** Los siguientes artículos que se referencian a continuación se consideran esenciales en la enseñanza y el aprendizaje en la formación educativa del área de lengua castellana, teniendo en cuenta el desarrollo de los procesos de lectura crítica.

El artículo 05. Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la constitución política de Colombia, define que: “El desarrollo de 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 de la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”.

El artículo 19. Definición y duración. “La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana”.

El artículo 20. Objetivos generales de la educación básica. “Son objetivos generales de la educación básica: b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”.

También se propone en el capítulo 2, el artículo 79: Plan de estudios. “El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes”.

Por otra parte, se destaca en el capítulo 3, el artículo 80. Evaluación de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, “el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo”.

Finalmente se distingue el artículo 104. El educador. “El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”.

La ley de educación se aborda en esta investigación, ya que se tienen en cuenta los fines que rigen este proceso en la formación hacia la calidad educativa en la educación primaria hacia la secundaria, al mismo tiempo se evidencian los objetivos de la enseñanza encaminados hacia el desarrollo del pensamiento crítico, y además de esto se estima la importancia del sistema de evaluación y el rol del educador.

**4.4.2 Constitución Política de Colombia.** En la constitución política de Colombia, edición 2015, se tienen en cuenta los siguientes artículos:

Entre los artículos que fundamentan la presente investigación, se encuentra el artículo 27 del capítulo 1, de los derechos fundamentales, en el que se publica que el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Por otra parte, en el artículo 45 se examina que el adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que

tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud.

Posteriormente en el artículo 67 se reconoce la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, y con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Por último, se establece el artículo 70, en el que se estima la responsabilidad del estado, en el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

Se determina la necesidad de trabajar la constitución política en este trabajo investigativo, puesto que a través de ella se identifican y reconocen los derechos de un individuo en la educación, estableciendo el conocimiento de la escuela y la formación individual y colectiva de un sujeto dentro de la sociedad.

**4.4.3 Ley 12 de 1991.** Entendiendo que cada uno de los niños de Colombia necesita permanecer en un sistema educativo de calidad, se construye una visión que permite proporcionar y evidenciar este hecho a partir de los siguientes artículos de la ley, que sustenta el amparo de los infantes en la formación educativa.

A razón de esto, se tienen en cuenta los siguientes artículos de la ley 12 de 1991: En la parte I, se encuentra el artículo 28 sobre el derecho a la educación, en el que se dice que: “los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de

oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar”.

También, en este apartado se encuentra el artículo 29, en el cual se expone lo siguiente: “los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”.

**4.4.4 Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana.** Este documento funciona como un referente para los maestros en el ejercicio pedagógico de la enseñanza, en la reflexión y ajuste de los planes de área. En él se explicita el cómo y qué enseñar en las instituciones educativas, siendo una directriz para la orientación de lengua Castellana. En la investigación actual se tiene en cuenta, para fortalecer los procesos de lectura crítica mediante la implementación de una unidad didáctica que guíe hacia el alcance de esta competencia.

Inicialmente los maestros deben guiar a los estudiantes al desarrollo de las habilidades comunicativas para la lectura y la escritura, para lo cual se tienen en cuenta los siguientes conceptos:

El concepto de lectura, entendido como un “proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión”.

En la interpretación de un tipo de texto, la lectura juega un rol indispensable pues se considera importante en los estudiantes aplicar los tres niveles de comprensión que aluden a un nivel A: literal, el cual se reconoce como el aspecto explícito del texto, además de esto, también surge otro nivel correspondiente al nivel B: inferencial: en el que se pone a prueba la capacidad de vincular relaciones entre partes del texto para inferir información o aspectos que no están escritos, es decir que el estudiante va más allá del texto, por último se encuentra el nivel Crítico-intertextual: el cual supone una valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos.

Ahora bien, desde el proceso escritor se requiere tomar como referente las categorías para el análisis de la producción escrita, las cuales están dadas a través de niveles, los cuales son: un nivel A, correspondiente a la coherencia y cohesión local, un nivel B, sobre la coherencia global y finalmente un nivel C, que alude a la Coherencia y cohesión lineal.

**4.4.5 Estándares Básicos de Competencias para Lengua Castellana.** Los estándares básicos de competencia en lengua castellana se encuentran establecidos por el MEN, y permiten realizar un seguimiento del proceso del estudiante, determinando los saberes fundamentales que debe adquirir al finalizar el año lectivo.

En el proceso de transición del grado quinto al grado sexto, el estudiante debe afrontar con mayor determinación y compromiso la complejidad de los saberes que debe adquirir, por esta razón el estudiante a medida que va avanzando desarrolla habilidades para afrontar por ejemplo la capacidad del manejo en la lectura crítica. En este caso en los estándares se presenta uno de los factores de organización referido a la comprensión e interpretación textual , en el grado quinto se identifica el enunciador identificador: “Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información” y en el grado sexto se evidencia el siguiente: “Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual” .Teniendo en cuenta lo anterior, se identifica que en sexto el estudiante realiza un proceso de abstracción más alto que requiere de diversos procesos de pensamiento y de mayores habilidades.

Por otra parte, en el factor de los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, el estudiante en quinto debe ser capaz de caracterizar la información que se emite y utilizarla para la creación de nuevos textos, en sexto a diferencia del grado anterior, el estudiante: “Caracteriza los medios de comunicación masiva y selecciona la información que emiten para clasificarla y almacenarla”, por lo tanto, se reconoce la diferencia de complejidad al avanzar de un grado a otro.

## 5. METODOLOGÍA

El presente estudio está direccionado desde un enfoque cualitativo, definido por Roberto Hernández Sampieri como “la investigación enfocada en comprender los fenómenos, explorándolos desde las perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto”,<sup>30</sup> es decir que se centra en el análisis de los individuos de acuerdo a la manera en que conciben, sienten, y dan significado a los fenómenos que les rodean. Al mismo tiempo, desde este paradigma se reconoce una descripción holística en la cual se analiza detalladamente el objeto de estudio, interesado en el conocimiento de la dinámica y el proceso que se torna a través de la observación.

En la investigación cualitativa se considera de gran importancia el reconocimiento de las características del rol del investigador, el cual se desempeña como observador en la interacción y el acercamiento hacia la realidad, focalizando la examinación de los datos visualizados mediante los distintos fenómenos utilizando diversos métodos para la resolución del problema.

De lo expuesto anteriormente, se reconoce y se evidencia una relación directa de lo dicho acerca del paradigma cualitativo con este proyecto, ya que en primera instancia, se pretende comparar los planes de asignatura de lengua castellana de quinto primaria y sexto de bachillerato con relación a los documentos propuestos por el MEN, lineamientos, estándares, DBA, para identificar los factores que han favorecido el grado de 5° primaria para ser destacados en las pruebas Saber, mientras que en el grado noveno las deficiencias son más evidentes y a su vez analizar de qué manera se guían los procesos de lectura en estos grados, para determinar cómo están siendo llevados los procesos de enseñanza y aprendizaje.

---

<sup>30</sup> HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la investigación. Esencia de la investigación cualitativa. Sexta edición. McGraw-Hill: México D.F. 2014. p. 391.

Posteriormente se espera entrar en contacto con los docentes titulares del grado quinto y del grado sexto para identificar las estrategias de lectura que emplea con los estudiantes de dichos grados. A partir de estos datos obtenidos se espera diseñar una secuencia didáctica que promueva el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de grado sexto, para finalmente evaluar su impacto.

## **5.1 MÉTODO DE ANÁLISIS: DISEÑO METODOLÓGICO**

El diseño metodológico de esta propuesta se enfoca en la investigación- acción, la cual permite hacer perceptible un ambiente social y mejorar en la estabilidad y condición de vida del mismo , según como lo concibe Sampieri, “la finalidad de la investigación -acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad)”<sup>31</sup>,así mismo, según Sadin , este tipo de estudio “pretende , esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica y administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia del papel en ese proceso de transformación”<sup>32</sup>.

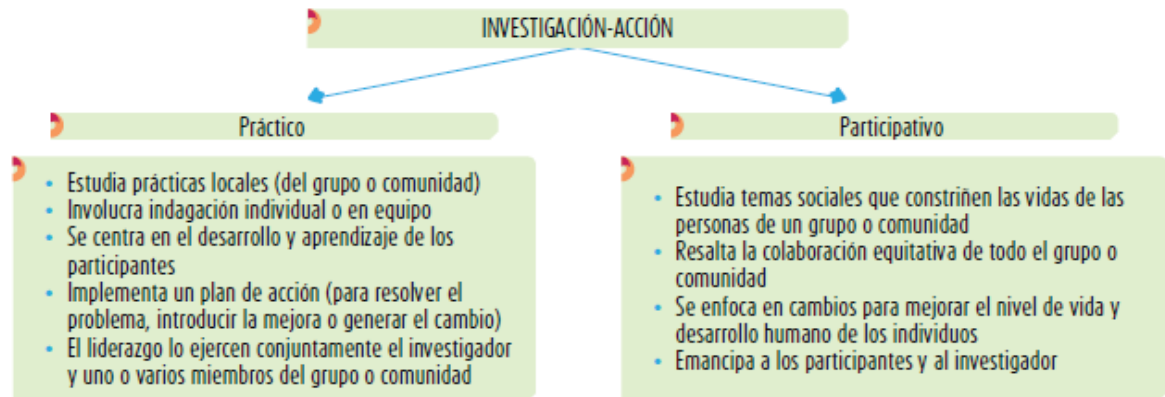
En el ejercicio del currículum en la investigación-acción, se reconocen una serie de importancias y características a tener en cuenta, estas se encuentran determinadas en tres clases: en primer lugar, puede servir para mejorar situaciones sociales problemáticas. En segundo lugar, puede aumentar la comprensión personal del investigador, y, en tercer lugar, puede servir para esclarecer el ambiente social del investigador, o el medio y las condiciones en las que se trabaja. El tipo de estudio que se manejará en esta propuesta será de carácter práctico y participativo, teniendo en cuenta los tópicos del siguiente esquema:

---

<sup>31</sup> *Ibíd.*, p. 496.

<sup>32</sup> *Ibíd.*

Figura 4. Diseños básicos de la investigación-acción



Fuente: HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la investigación. Esencia de la investigación cualitativa. Sexta edición. McGraw-Hill: México D.F. 2014. p. 497.

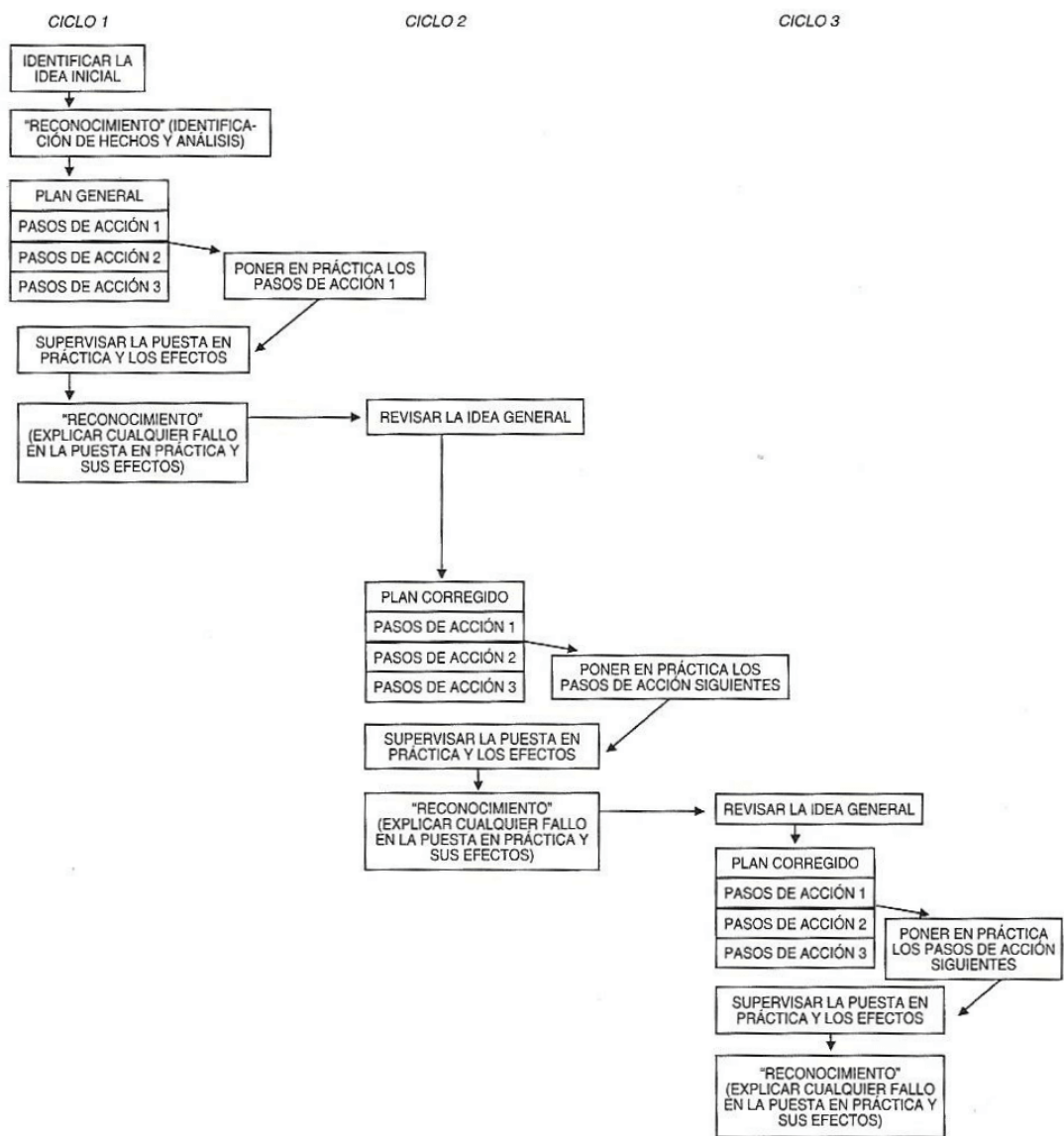
A partir de lo anterior, se visualiza esta investigación desde la perspectiva del análisis a través de la observación, el razonamiento sobre la situación encontrada y posteriormente la acción que deviene de la problemática, con el objetivo de que pueda llegar a ser resuelta o se pueda generar una transformación en ella, por esta razón este estudio se encauza en el análisis del contexto escolar de los estudiantes del grado sexto examinando el ambiente y generando una relación de seguridad y diálogo en la que se fomente el trabajo cooperativo con el apoyo del maestro titular del área de lengua castellana, de esta manera se podrá accionar en pro de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje referidos al desarrollo de la lectura, empleando la secuencia didáctica para el fortalecimiento de ello.

La propuesta se enfoca en la importancia de la preparación de los estudiantes de sexto, para abordar la transición de acuerdo a la enseñanza de la lectura, pues se ponen a prueba las diversas metodologías y el perfil profesional de los maestros y esto corresponde entonces a la situación que se abordará, teniendo en cuenta que el análisis se basa en los resultados arrojados por las pruebas Saber, y el ISCE en el área de Lengua Castellana de la institución educativa, por consiguiente se

determina luego de esto la acción participativa en la cual se emplea la secuencia didáctica propuesta de acuerdo a los intereses y las necesidades de los estudiantes para lograr el fortalecimiento en la competencia comunicativa lectora.

Finalmente, para la ejecución de este estudio, se establece el modelo de investigación- acción propuesto por Eliot, reconocido como un proceso realizado en tres ciclos.

Figura 5. Modelo de investigación- acción propuesto por Eliot



El modelo ilustrado de la investigación- acción propuesto por Eliot, es tenido en cuenta en el presente proyecto para interpretar la práctica cotidiana en el desarrollo del proceso reflexivo, mediante la relación conjunta de la práctica y la teoría, las cuales están determinadas en el desarrollo del proyecto investigativo. Teniendo en cuenta esto, en el actual proyecto se selecciona este tipo de modelo, con el fin de generar un acercamiento propio de los individuos hacia la motivación del pensamiento crítico, mediante el conocimiento de una situación social particular. Así mismo, se busca analizar un problema para fortalecer y mejorar los procesos de lectura llenando los vacíos con los que estudiantes de grado quinto se enfrentan a un nuevo contexto en la básica secundaria.

A continuación, se explica el modelo de investigación-acción, propuesto por Elliot: Inicialmente, este modelo se caracteriza por estar dado en espiral, plantea tres momentos correspondientes a: la elaboración de un plan, la puesta en marcha y la evaluación, más adelante, se rectifica el plan, se pone en marcha y se evalúa y así se sigue realizando de manera sucesiva.

El modelo de Elliot está constituido por varias fases, las cuales hacen referencia a: la identificación de una idea general, en el que se describe y se da a conocer el problema que se va a abordar, posteriormente, se reconoce la indagación y realización de las hipótesis de acción para la mejoría de la práctica, seguidamente se da la construcción del plan de acción caracterizado por el principal paso para la acción determinante, en la que se realiza un análisis profundo del planteamiento del problema, las acciones tanto principales como secundarias, la planeación de los instrumentos o herramientas para el acercamiento a la información, todo esto teniendo en cuenta la rigurosidad del estudio en la observación de la acción, la evaluación y la revisión del plan general.

A continuación, se presenta el cuadro de acciones de la investigación según el modelo de Elliot:

Tabla 5. Acciones de la investigación según el modelo de Elliot

| <b>Pregunta que orienta la investigación</b>   | <b>Objetivo específico</b>  | <b>Técnica</b>   | <b>Instrumento</b>   |
|--|---|--|--|
| <b>Fase 1: Diagnóstico</b>   |   |  |  |
| 1. ¿De qué forma los planes de asignatura de Lengua Castellana de quinto y sexto grado determinan el fortalecimiento de la competencia lectora según los requerimientos del MEN? | Analizar los planes de asignatura de Lengua Castellana de quinto primaria y sexto de bachillerato con relación a los documentos propuestos por el MEN, lineamientos, estándares, DBA. | Análisis documental                                      | Lista de chequeo   |
| 2. ¿Qué estrategias de lectura emplea el maestro de Lengua Castellana, para fomentar la lectura en los estudiantes de grado quinto y sexto?                                      | Describir las estrategias de lectura que emplea el maestro de Lengua Castellana, para fortalecer la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de grado quinto y sexto.      | Entrevista<br><br>Grupo focal<br><br>Análisis documental | Formato de entrevista semiestructurada.<br><br>Guía de desarrollo de grupo focal.<br><br>Rejilla de evaluación guías de trabajo. |
| <b>Fase 2: Fase de acción</b>  |   |  |  |
| 3. ¿De qué forma una secuencia didáctica permite fortalecer la competencia   | Proponer una secuencia didáctica que promueva el fortalecimiento de la  | Talleres investigativos                                  | Diario de clase  |

| <b>Pregunta que orienta la investigación</b>  | <b>Objetivo específico</b>  | <b>Técnica</b>                          | <b>Instrumento</b>   |
|---|---|---|--|
| comunicativa lectora?   | competencia comunicativa lectora en los estudiantes del grado sexto.  |   |  |
| <b>Fase 3: Fase de evaluación</b>   |   |   |  |
| 4. ¿De qué manera puede contribuir una secuencia didáctica al mejoramiento de la competencia comunicativa lectora en el grado sexto para la preparación al ingreso de la básica secundaria? | Analizar si la secuencia didáctica promueve el mejoramiento de la competencia comunicativa lectora en la transición a la básica secundaria de los estudiantes de grado sexto. | Cuestionario<br><br>Análisis documental | Prueba de salida<br><br>Categorización de los diarios de campo |

Fuente: MCKERNAN, James. Investigación acción y currículum. Ediciones Morata, S. L.: Madrid, España. 1999.

## 6. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

A continuación, se definen las técnicas e instrumentos de investigación desde la perspectiva del teórico Mckernan, las cuales han sido empleadas durante el proceso de recolección de la información.

### 6.1 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

**6.1.1 Análisis documental.** Este tipo de técnica se define como una rica fuente de datos que aporta de forma significativa al investigador, proporcionando una variedad de hechos relativos al centro de su investigación, así mismo, facilitando una visión de los propósitos, la fundamentación y los antecedentes en torno al estudio.

El análisis de documentos conlleva a una serie de ventajas, entre las cuales se determinan: la obtención de información que contiene una mayor veracidad y fiabilidad comparada con otro tipo de técnicas y al mismo tiempo se consigue un acceso fácil y rápido de la recolección de la información.

**6.1.2 Entrevista.** Es un modo eficaz para recoger datos e información, mediante la generación de preguntas, esta se caracteriza por realizarse de manera personal, teniendo en cuenta los intereses del entrevistador, reconociendo las perspectivas del sujeto entrevistado. Se reconoce por centrarse en explorar a profundidad un asunto específico, desde el punto de vista del otro. A partir de la entrevista se pretende indagar acerca de los procesos de enseñanza- aprendizaje llevados a cabo en el aula de clase con los estudiantes de quinto y sexto grado, con la finalidad de determinar la metodología que realizan los maestros a través de la enseñanza y la puesta en práctica de diversos conocimientos.

**6.1.3 Grupo focal.** Es una técnica que permite la utilización de la entrevista grupal abierta y estructurada, en la que se promueve la discusión desde la experiencia personal de un individuo en relación al objeto de investigación. Es por ello que para la investigación se convocará a un grupo focal a la muestra de docentes que fueron entrevistados con el fin de conocer las estrategias que emplean para desarrollar la lectura crítica. Por medio de este instrumento se corrobora el método de enseñanza dado a conocer a partir de la encuesta y se compara su factibilidad a través del desarrollo y la creación de una clase estratégica llevada al aula de clase para ser desarrollada con los estudiantes.

**6.1.4 Cuestionario.** Es un método que proporciona datos mediante una entrevista que anula el contacto con el entrevistado, se caracteriza por ser de fácil administración, dando a conocer respuestas directas, permitiendo registrar la información de manera más sencilla. El cuestionario se utilizará con los estudiantes para formular la prueba de salida que permita la verificación de los alcances logrados a partir de la implementación de la propuesta.

**6.1.5 Taller investigativo.** Es el resultado de la indagación teórica y didáctica sobre las estrategias de la enseñanza de la lectura de tal forma que permita plantear lo que se va a llevar a cabo en el aula de clase para propiciar el fortalecimiento de la lectura.

## **6.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

**6.2.1 Lista de Chequeo.** Es un instrumento estructurado para la observación directa y presentación de condiciones específicas, permitiendo la evaluación y valoración en la medida en que se dice si un aspecto está o no presente. A partir de este instrumento, se busca la evaluación y valoración de aspectos presentes en los planes de asignatura con relación a los documentos ministeriales, con el fin de hallar

la coherencia que puede existir entre los mismos.

**6.2.2. Formato de entrevista semiestructurada.** Es una técnica en la que se recurre a la entrevista estructurada y personal de modo abierto, respondiendo a diversas preguntas propuestas de elección fija y al mismo tiempo nuevas interrogaciones que van surgiendo durante el encuentro.

**6.2.3. Guía de desarrollo del grupo focal.** Se diseñará una guía que permita la orientación práctica de los docentes, para identificar en acción cuáles son las estrategias que llevan a cabo en el desarrollo de la lectura a partir de una indicación específica.

**6.2.4. Rejilla de evaluación: posibilita valorar el alcance de determinada actividad o proceso.** Estas rejillas permitirán medir y evaluar las actividades y estrategias que son puestas en escena por docentes de quinto y sexto grado.

**6.2.5 Diario de clase.** Es una guía para el investigador, permite tener un registro de lo ejecutado y llevado a cabo durante el desarrollo de la clase para ser analizado, con el fin de proceder a realizar reflexiones y ejecución de acciones de acuerdo a lo visto, para mejorar y medir alcances de lo propuesto. Este instrumento se ejecutará por medio del registro del proceso de enseñanza llevado a cabo durante el desarrollo y ejecución de la clase analizando las reacciones de los estudiantes frente a esta.

**6.2.6 Prueba de salida.** Es una técnica que tiene como utilidad medir los resultados de la aplicación de una medida y un determinado proceso, logrando reflexionar si se alcanzaron los objetivos propuestos para la investigación. En el actual proyecto se trabajará por medio de un examen en el que se constate que los estudiantes hayan fortalecido aprendizajes de los componentes de lectura que les permita desarrollar la competencia comunicativa lectora.

## 7. HALLAZGOS DE LA ETAPA DIAGNÓSTICA

En el presente apartado de este proyecto se tiene como propósito enunciar detalladamente los resultados del análisis realizado a los datos proporcionados por los participantes en el transcurso de la investigación. En el proceso de aplicación correspondiente a la primera etapa (diagnóstico), se han escogido una serie de instrumentos (lista de chequeo, entrevista semiestructurada y grupo focal), los cuales han sido planteados con el objetivo de analizar diversos factores que influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje hacia el desarrollo y fomento de la lectura en el área de Lengua Castellana. Para esto se tuvo en cuenta un análisis comparativo de los documentos ministeriales, frente al plan de asignatura de la institución educativa Roberto García Peña, así mismo se indagó acerca de la metodología, la forma de evaluar, los conocimientos en torno a la formación de lectura y las implicaciones que ha tenido la institución en los resultados de las pruebas Saber del área de Lengua Castellana en los grados superiores.

Por otra parte, se analizó a través del instrumento (grupo focal), la manera en la cual el maestro es capaz de demostrar sus habilidades poniendo a prueba sus conocimientos, a través del diseño de un plan de clase, que permite conocer cómo es su proceso de enseñanza y de qué manera se desenvuelve en el aula de clases.

En un principio, se mostrará el producto obtenido del análisis por categorías de la lista de chequeo del plan de asignatura del grado quinto y seguidamente del grado sexto. Posteriormente, se darán a conocer los resultados proporcionados por los maestros de lengua castellana del grado sexto en la aplicación de la entrevista semiestructurada. Finalmente, se expondrá el análisis efectuado al instrumento (grupo focal).

## 7.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ETAPA DIAGNÓSTICA

A continuación, se da a conocer el resultado del análisis del primer instrumento que se ha planteado (lista de chequeo).

**7.1.1 Análisis documental del plan de asignatura.** En el análisis de los planes de asignatura se tuvo como objetivo evaluar y valorar una serie de aspectos que fueron agrupados mediante categorías de análisis de acuerdo a lo establecido por el MEN, con esto se tuvo como propósito hallar la coherencia que existe entre ellos.

Luego de analizar el plan de asignatura del grado quinto, a partir de una lista de chequeo (ver anexo A) obtuvimos que:

**7.1.1.1 Categoría de Análisis: grado quinto.** Al revisar el plan de asignatura de Lengua Castellana, del colegio Roberto García Peña en el grado quinto, se identificó lo siguiente:

- **Categoría documentos legales y ministeriales: Planes de asignatura con necesidades de reformas**

Haciendo un análisis comparativo del plan de asignatura con relación a los documentos proporcionados por el MEN, se logró determinar que, en primera instancia, los estándares de Lengua Castellana se presentan de forma incompleta, ya que solo aparece el factor y el enunciado y no se encuentran los subprocesos (ver anexo B). A razón de esto, se infiere que, al no aparecer dentro del plan de área este aspecto, se desconoce la necesidad de uso de estos subprocesos, pues los estándares en su totalidad, son la base central a la hora de la planificación.

Se determina que es de gran importancia tenerlos en cuenta, puesto que cada uno de los estudiantes de diferentes edades o grupos de edades tiene distintas

capacidades y distintos procesos a desarrollar y estos deben ser tomados en cuenta a la hora de enseñar.

En segunda instancia, se evidencia que el plan de asignatura no posee una coherencia que permita establecer la existencia de los lineamientos curriculares de Lengua Castellana dentro del mismo, puesto que al hacer una lectura de manera horizontal no se halla una correlación entre lo que los Estándares piden con relación a los desempeños, competencias y los indicadores propuestos por el docente que el estudiante puede y quiere desarrollar; lo que realmente se debería reconocer es un proceso coherente y organizado que lleve una lógica secuencial y permita realizar una lectura lineal, tal como lo proponen los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana: “ Es importante aclarar que los indicadores de logro que se definan siempre estarán sujetos a una labor interpretativa por parte del docente y siempre estarán referidos a un modelo teórico y pedagógico determinado. Un indicador de logro aislado carece de significado”.

Por otro lado, se puede observar que se articulan los DBA en el plan de asignatura con un nivel de coherencia frente a los estándares de lengua castellana. Así mismo, se reconoce que los DBA se encuentran actualizados con la versión n° 2 propuesta por el MEN, lo cual demuestra que los maestros logran planear sus clases estando al día con lo establecido por el ministerio, de esta manera los docentes pueden guiar y orientar el diseño y desarrollo curricular en conjunto con los procesos que dependen del nivel cognitivo de los estudiantes.

Por otra parte, el plan de asignatura que se ha diseñado no se encuentra propuesto en su totalidad por procesos, ya que se observa que se anuncian verbos inconexos con lo que se propone dejando de lado el proceso a desarrollar por el estudiante y solo teniendo en cuenta la ejecución de acciones casi inmediatas(Ver anexo B). De igual manera, al analizar en el plan de asignatura el modelo pedagógico, enfoque didáctico y metodológico descrito en el PEI de la institución, se puede observar que

el maestro propone actividades en las que el estudiante juega un papel activo, pero no propone el trabajo en equipo, ya que el colegio plantea un modelo enfocado en el constructivismo, en el que se expone que: “el docente desarrolle una propuesta pedagógica fundamentada en el aprendizaje autónomo significativo y el aprendizaje colaborativo, fundamentando su teoría en el constructivismo”.

Así mismo, no se evidencia una observación periódica de los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados durante el periodo académico. De allí parte la idea e importancia de motivar y vincular a la comunidad para que, con sus intereses, sus limitaciones y sus capacidades participen como miembros activos en el mejoramiento de la calidad de la educación y así lograr proyectar nuevos programas a los estudiantes que sean planificados y revisados periódicamente, lo cual posibilite un aprendizaje significativo.

Algunas de las actividades que los maestros pueden generar en las aulas de clase y por fuera de ellas, son los proyectos motivados al trabajo en equipo involucrando a los estudiantes y a la familia. En el aula de clase se propone que el maestro trabaje con los estudiantes dinámicos direccionados a grupos de conversación y discusiones sobre un determinado tema, mesas redondas y simposios donde se promueva la participación de todos los estudiantes, exponiendo su posición sobre alguna temática en particular. De igual manera, en el ámbito familiar es necesario propiciar la cooperación, enseñándoles a trabajar juntos, planificando momentos de lectura en el que se logre la retroalimentación por parte de los padres, sirviendo como modelos para generar el gusto por la lectura en los alumnos.

Así mismo se puede observar que el plan de asignatura planteado para el grado 5° está basado en competencias que dejan ver lo que los estudiantes son capaces de saber, saber hacer y saber ser, pero estas a su vez están de manera incoherente con relación a los desempeños propuestos y a las metas de aprendizaje propuestas de modo que, no se evidencia que estén al alcance del desarrollo cognitivo de cada

edad y cada grupo de estudiantes. Esto se puede observar al analizar la primera competencia del plan de asignatura del primer periodo, tal y como se muestra en el anexo B. Se analiza que, los indicadores, las metas, los estándares y los desempeños propuestos a esta competencia, no son complementarios a su desarrollo, sino que estas promueven actividades en las que se proponen diversos temas y contenidos.

Además de esto, se evidencia que el plan de asignatura planificado para el proceso de enseñanza- aprendizaje no está diseñado y contextualizado de acuerdo a las necesidades educativas de los estudiantes, puesto que esta institución tiene ciertas limitaciones y entre ellas se encuentra la falta de recursos económicos para la ejecución de actividades por parte del docente, además de esto, estas no se han evidenciado haciendo algunos aportes o sugiriendo nuevas estrategias y herramientas, sino que aún son realizadas desde una perspectiva de enseñanza tradicional, ya que las actividades que se proponen en el plan están direccionadas a la realización de actividades que se encuentran desligadas y no van unidas a un proceso real de enseñanza . Es recomendable que en el momento de planear sus clases, el maestro tenga en cuenta la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentran los estudiantes, de acuerdo al grado en el que están, como lo menciona Piaget, quien dice que los niños a la edad de 11 años, se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, en la que los infantes empiezan a realizar mayores abstracciones sobre la naturaleza de las cosas, de tal manera que logran hacer mayores inferencias, por lo tanto el docente debe crear clases dadas a generar un pensamiento guiado mediante el análisis y la distinción, generando la argumentación.

Del mismo modo se puede observar la inexistencia de los objetivos propuestos en el plan de asignatura que logren estar acorde al proceso cognitivo de los estudiantes y al desarrollo de actividades planteadas; estos son ejes fundamentales que le permitirán al docente tomar un punto de referencia y que servirán de guía

aportando a su proceso de enseñanza-aprendizaje anunciando los propósitos a las cuales se quiere llegar con los estudiantes y por consiguiente los procesos y competencias que ellos desarrollarán.

- **Categoría de las estrategias didácticas: necesidad de implementar estrategias y recursos en el proceso educativo.**

Ahora bien, haciendo un análisis frente a las estrategias planificadas por el docente y proporcionadas a los estudiantes se puede observar que en primera medida en el diseño del plan de asignatura se proponen estrategias para el desarrollo de los contenidos, que se limitan al uso de materiales y recursos tradicionales, ya que, en el plan, el maestro solo explica un contenido sin recurrir a recursos o herramientas didácticas que le permitan un aprendizaje óptimo a los estudiantes. Por lo tanto, estas se deberían tener en cuenta para generar estrategias innovadoras que se acojan al contexto del estudiante, por ejemplo: la lectura de secuencias de imágenes, la lectura de libros álbum, realizando construcción de organizadores gráficos que sintetizen las ideas del texto, también la búsqueda de pista como “búsqueda del tesoro”, que permita dar luces de lo que se va a leer.

Del mismo modo, se observa la carencia de la apropiación teórica que guía el proceso de enseñanza y el aporte de estrategias innovadoras, pues mediante este aporte teórico el docente tiene en cuenta que al usar ese aspecto dentro del plan de asignatura, esto le permitirá tener una visión más clara, abierta y precisa de lo que quiere con sus estudiantes con la ayuda de pedagogos, investigadores y profesionales quienes aportan visiones, estrategias y sugerencias para el desarrollo de su enseñanza y por ende el no tener una visión única del proceso de aprendizaje.

Seguidamente, se percibe la inexistencia de recursos pertinentes para el desarrollo de la lectura (colección semilla, biblioteca, sala de lectura), ya que, ninguna de las actividades está direccionadas a hacer uso de estos recursos. De tal manera que,

no se tiene en cuenta que al proporcionar a los estudiantes, nuevas herramientas para leer, aporta nuevas formas de comprensión y por ende la mejora de los procesos lectores y visiones ante el contexto en que el estudiante se desenvuelve. Así mismo, el plan de asignatura evidencia el poco uso de textos contextualizados en el marco sociocultural del alumno, que faciliten la comprensión de los mismos mediante mecanismos de deducción, aumentando el interés por los aspectos culturales que plantea, debido a que al proporcionar al estudiante textos y lectura de su interés se hace que de algún modo la apatía por la lectura disminuya y se vayan aumentando las nuevas formas e intereses por leer.

Por otro lado, se evidencia que en el plan de asignatura se omite el plan de apoyo para responder a las necesidades de los estudiantes; dejando a un lado el interés por encontrar la manera de que los estudiantes con desempeño bajo puedan mejorar sus habilidades y capacidades para leer mediante el acompañamiento del docente y del padre de familia. Se sugiere que el maestro proponga el plan de apoyo en cada uno de los indicadores desarrollados con sus alumnos, ya que esto le permitirá ayudar a los estudiantes a mantener una evaluación formativa, en la que se perciba un proceso de enseñanza asertivo y la que el estudiante logre superar las dificultades que ha tenido.

- **Categoría de las estrategias de evaluación: proceso evaluador carente de la evaluación formativa.**

A continuación, se darán a conocer los aspectos tomados en cuenta para evaluar el proceso de formación de lectura en el plan de asignatura del grado 5°:

En primer lugar, no se evidencia la evaluación formativa desde el ser, saber y hacer, puesto que se exponen estas competencias, pero no se proponen formas de evaluación que valoren el proceso lector que ha tenido el estudiante, un ejemplo muy claro se da al observar que se proponen actividades y estrategias

desvinculadas, que no evalúan el proceso que el estudiante ha tenido en su desarrollo lector ; también se observa que se dan a conocer las metas de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes en cada período académico, sin embargo, algunas de estas no guardan relación con lo que se propone en las actividades.(Ver anexo B).

Por otro lado, el plan de asignatura muestra las evidencias de los aprendizajes que se llevaron a cabo para lograr dichas metas, lo que es de gran ayuda para el docente, ya que así puede realizar una reflexión de las habilidades que los estudiantes han adquirido durante el proceso de aprendizaje. Así mismo, se hacen evidentes los indicadores de desempeño como evaluación del proceso educativo y como guía de aquellos procesos que los estudiantes deben desarrollar.

Por último, se evidencia que el plan de asignatura promueve proyectos del área, pero estos no se enfocan especialmente en la lectura. Así mismo, se identifica que se propone lo mismo en todos los periodos académicos, es decir que aquellos proyectos propuestos no son pertinentes con los objetivos, estándares, e indicadores, pues en cada uno de los periodos los temas y contenidos a desarrollar son diferentes. Se recomienda la creación de proyectos diferentes, en los cuales el maestro pueda innovar y llevar al aula nuevas estrategias de interés a los estudiantes que cautiven su gusto por la lectura.

- **Categoría de lectura: déficit en el planteamiento del proceso lector al utilizar estrategias tradicionales.**

En esta categoría se puede observar que se propician pocas actividades como la lectura general en el aula, y la lectura guiada; para el fomento de la lectura, es importante que el docente implemente distintas herramientas para leer y que apoye al estudiante durante el proceso lector; también, se desarrollan procesos enfocados hacia el aprendizaje de la lectura, pero son muy pocos el docente a la hora de

realizar una lectura junto con los estudiantes debe tener en cuenta un paso a paso para que al realizar las lecturas puedan ser estas más comprensibles. Es decir, que el docente puede emplear estrategias como lo proponen algunos referentes teóricos como María Teresa Serafini, quien plantea que se deben tener en cuenta estrategias como: la lectura guiada, el subrayado, el tomar apuntes y hacer cuadros sinópticos. Por otro lado, se observa que los ejes temáticos no se presentan en el plan de asignatura, dejando de lado que el docente pueda tomar una base para lo que quiere realizar y poder así dar sentido y coherencia a la planificación en este caso, al proceso lector.

Por otra parte, el plan de asignatura no toma en cuenta los componentes de lectura en el desarrollo de sus actividades evaluadas por pruebas saber, es decir que no tiene una organización o no lleva a cabo un proceso durante la lectura de un tipo de texto siguiendo los tres momentos o fases de la lectura.

**7.1.1.2 Categoría de Análisis: grado sexto.** Luego de analizar el plan de asignatura del grado sexto, a partir de una lista de chequeo (ver anexo C) obtuvimos que:

- **Categoría documentos legales y ministeriales: Plan de asignatura carente de articulación de acuerdo a lo propuesto por el MEN**

En esta categoría, se pudo examinar que al relacionar y observar cada uno de los documentos institucionales del colegio Roberto García Peña, frente a los documentos ministeriales, se obtiene que el plan de área del grado sexto posee los estándares de Lengua Castellana, pero estos se encuentran incompletos, ya que únicamente presentan el factor y el enunciado identificador, eliminando los subprocesos, los cuales permiten identificar el estándar específico que va a guiar el proceso de enseñanza del maestro, por lo tanto se considera que al no estar este

componente dentro de la estructura es más difícil comprender y saber acerca de la orientación que quiere dar el docente.

Seguidamente, se evidencia que el plan de asignatura no posee una coherencia que permita establecer la existencia de los lineamientos curriculares de Lengua Castellana dentro del mismo, puesto que al hacer una lectura lineal no se halla una correlación entre lo que los Estándares piden con relación a los desempeños, competencias y los indicadores propuestos por el docente que el estudiante puede y quiere desarrollar; se sugiere que este se diseñe manteniendo una congruencia, de tal manera que se identifique una conexión entre los distintos componentes.

Por otro lado, se reconoce que en el plan existen los DBA y estos están acordes y se encuentran actualizados, ya que cada uno de estos corresponde a la versión n° 2 propuestas por el MEN.

Por otra parte, se identifica que el diseño del plan está enfocado básicamente a los contenidos y no a los procesos, debido a que lo que se propone responde más a actividades que no necesariamente logran mostrar una sucesión que dé lugar a un proceso real en el que el estudiante realice un aprendizaje eficaz.

Teniendo en cuenta lo propuesto por el colegio Roberto García Peña, se analiza que el plan no responde en su totalidad al modelo pedagógico, enfoque didáctico y metodológico descrito en el PEI de la institución, pues se enfoca hacia un modelo constructivista, pero este no es totalmente evidente, de modo que lo que se presenta son actividades en las que el estudiante juega un papel activo y se le guía a desenvolverse de manera autónoma, pero por otro lado se observa que el trabajo en equipo es muy poco, de igual manera las actividades que se proponen no están acompañadas de una revisión continua del proceso de enseñanza- aprendizaje del alumno.

Luego de esto, se analizó que el plan de asignatura se encuentra adaptado a las necesidades de los estudiantes, es decir que se encuentra diseñado según el contexto de los alumnos, ya que cada cosa que se propone va guiada hacia el entorno que vivencian los estudiantes.

Por último, se observó que el plan de asignatura no posee los objetivos que deben guiar cada uno de los contenidos, por lo tanto al no establecerse se determina que no existe un propósito general que pueda guiar lo que el maestro quiere proyectar para implementar en sus clases.

- **Categoría de las estrategias didácticas: uso de estrategias y recursos tradicionales de bajo impacto en el proceso lector**

En primera instancia, al analizar el plan de área se observa que posee estrategias para el fortalecimiento de la comprensión lectora, pero más en la escritora, pues se presentan lecturas de textos narrativos, obras literarias y producciones orales, sin embargo, en su mayoría se resaltan las ideas con relación a la construcción de planes textuales.

En segunda instancia, se examina que en el plan de asignatura no se evidencia un sustento teórico que permita saber de dónde surge lo que se ha propuesto, de igual manera se observa que las actividades que se proponen no son innovadoras, únicamente presentan actividades usuales que no demuestran que podría haber un gran impacto en el proceso de enseñanza- aprendizaje. A razón de esto, nace la importancia de tener en cuenta referentes teóricos que puedan guiar los procesos y aportar estrategias al proceso de lectura, de tal manera que el plan de estudios se profesionalice.

Seguidamente, se observa que en el plan no se expone el uso de recursos que apoyen la lectura, lo que se permite analizar es que solamente se realizan

actividades que enfatizan en clases tradicionales, que no propician el desarrollo de la lectura en otros ambientes diferentes al aula de clase. Se recomienda diseñar actividades que estén proyectadas no solo a leer dentro del salón de clase, sino que se logren adecuar espacios vitales para el aprendizaje en los que el alumno pueda interactuar de una forma diferente.

Por otra parte, se reconoce que el plan de área propone el uso de textos contextualizados en el marco sociocultural del alumno, realizando un acercamiento a la cultura desde el contexto en el que viven los estudiantes, ya que enfatiza en el estudio de obras literarias identificando algunas expresiones de diferentes regiones y contextos enmarcados en la realidad de los estudiantes y teniendo en cuenta también, las obras de la tradición popular.

Finalmente, en el último ítem, se identifica que no existe un plan de apoyo como estrategia que ayude al alumno a mejorar en cada uno de los aprendizajes dados durante el proceso de enseñanza, así mismo tampoco existe un plan que permita fortalecer cada uno de los procesos que ha enseñado el maestro. Se recomienda que el docente proporcione en cada desempeño un plan de apoyo que le permita al estudiante nivelarse en su proceso de aprendizaje.

- **Categoría de las estrategias de evaluación: falencias al innovar, crear y evaluar el proceso de enseñanza**

En esta categoría, inicialmente se analizó el ítem referente a la evaluación formativa desde el ser, saber y hacer. Se pudo observar que en el plan de área se identifica y se hace visible mediante los procesos de aprendizaje con relación a las evidencias que se propone, ya que cada una de ellas está guiada hacia el seguimiento del aprendizaje proporcionando la reflexión a través de la práctica, mediante la aplicación de distintos saberes evidenciados por los estudiantes. En este ítem también se logra identificar que por un lado se reconoce la existencia del monitoreo

y el análisis de la información que se da a los alumnos, pero se determina que no existe un plan de apoyo que esté orientado a que el alumno pueda obtener un verdadero progreso, debido a que se descuida el mejoramiento de los resultados de los estudiantes.

Posteriormente, se encontró que en el plan de área existen las metas de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes en cada periodo. Estas se presentan mediante propuestas que van acorde con lo que se plantea. Se tiene en cuenta que, al ser una meta, lo que se busca es que el 100% de los alumnos puedan lograr alcanzarla para adquirir un aprendizaje específico. Consecuentemente, se identifica que existen las evidencias de aprendizaje que se llevaron a cabo para alcanzar las metas, a partir de ello se observa que se mantiene una relación de coherencia entre la una y la otra.

Seguidamente, se visualiza que el indicador de desempeño se encuentra en el plan, pero se analiza que algunos no son acordes al proceso de enseñanza, puesto que en algunos casos las ideas que se proponen no son comprensibles (Ver anexo D).

Por último, en el plan se evidencia que se tienen en cuenta el uso de proyectos del área, sin embargo, se observa que estos no están enfocados especialmente en pro del desarrollo de la lectura, así mismo se reconoce que estos proyectos no son innovadores, ya que en todos los periodos se plantea lo mismo, sin tener en cuenta que cada periodo varía de acuerdo a los contenidos que se plantean. Esto quiere decir, que se proponen los proyectos en el plan por cumplir con la tarea de estimularlos, pero estos no son adecuados ni pertinentes.

- **Categoría de la lectura: plan de asignatura con necesidad de reforma en el desarrollo del proceso lector**

En la presente categoría, inicialmente se constata que en el plan de asignatura se propician actividades para abordar la lectura y la escritura, pero se identifica que no

hay un direccionamiento claro por el docente que ayude al estudiante a cumplir un propósito específico, ya que las actividades que se proponen enfatizan en contenidos y no en procesos. Por otra parte, se observa en el plan, que se trabajan los diversos tipos de texto (narrativos, descriptivos, expositivos, informativos, argumentativos, conversacionales, instructivos y no verbales), los cuales se proponen en todos los periodos del año escolar, siendo esto una incoherencia, puesto que en el colegio se propone en cada grado un tipo de texto específico y una hora semanal para trabajar el tipo de texto. Además de esto, se identifica una gran confusión entre los tipos de texto y tipos de escrito. (Ver anexo E).

Por otra parte, se evidencia que el plan de asignatura no cuenta con los ejes temáticos que permitan comprender lo que se propone, esto quiere decir que los contenidos se encuentran en desorden, pues no se logra saber de dónde proviene cada uno, cuál es la temática central o la base de la cual se desglosa la información, a razón de esto, se determina la dificultad que existe para identificar la estructura de contenidos que se propone.

Finalmente, se encontró que en el plan de asignatura se tienen en cuenta los tres componentes de lectura evaluados por las pruebas saber. El componente semántico, se hace evidente mediante las actividades que propician la lectura analizando el mensaje, los interlocutores y el contexto. De igual manera, el componente sintáctico se identifica en las actividades propuestas a través del reconocimiento de la coherencia y la cohesión en los diferentes textos.

Asimismo, el componente pragmático se refleja en las actividades que se plantean para la lectura de obras de la tradición popular y obras literarias en las que se identifican las expresiones de regiones, ya que estas logran abordar el contexto que presenta el texto. Sin embargo, en el plan de asignatura de lectura crítica, se identifica que las actividades se direccionan en el desarrollo de la competencia sintáctica y no en los tres componentes. Así mismo, se evidencia que para

desarrollar y fomentar la lectura en todos los periodos académicos las estrategias metodológicas son las mismas (Ver anexo E).

A partir de lo enunciado anteriormente, se concluye que los dos planes de asignatura están realizados de forma incompleta, además de esto, al ser comparados, se demuestra que juntos coinciden en tener deficiencias en la construcción de un proceso real que evidencie una continuidad en el planteamiento de las actividades que se han diseñado. También, se observó que los procesos que se proponen no son complementarios los unos con los otros, puesto que se manifiestan actividades que no poseen una unión. Así mismo, se percibe que no hay un eje central u objetivo que guíe y direccioné lo que el docente quiere llevar a cabo en la enseñanza con sus estudiantes. De la misma manera, se observa que todos los planes concuerdan en proponer las mismas estrategias metodológicas en los periodos, por lo tanto, se debe recurrir más a la innovación propiciando por ejemplo actividades didácticas para generar distintos trabajos y experiencias con los estudiantes.

Si bien se observa que el plan de asignatura del grado sexto presenta grandes falencias y se halla la necesidad de reformularlo, este tiene una mejor organización y posee un mayor contenido y una mejor estructura que el plan de asignatura del grado quinto. A razón de esto, se reconoce que en el grado sexto se encuentra un mayor avance en cuanto a lo que se propone a diferencia de lo que se presenta en el grado quinto.

### **7.1.2 Entrevista semiestructurada dirigida a docentes del grado quinto y sexto.**

En el presente apartado, se presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron aplicadas a los maestros del grado quinto y sexto de la sede B y C.

En la construcción de este instrumento, se tuvo en cuenta la agrupación de tres categorías, la primera de ellas llamada, conocimientos en torno a la didáctica del fomento de la lectura, la cual está conformada por cuatro preguntas; la segunda, metodología de la enseñanza, constituida igualmente por cuatro preguntas y finalmente, la categoría método de evaluación compuesta por tres preguntas.

Para la aplicación de este instrumento, se realizó una validación previa, la cual fue elaborada por dos profesionales de la educación, uno magister en semiótica y otro magister en educación con mención en pedagogía (ver anexo F), sirviendo esto como un gran aporte para la corrección y perfeccionamiento del diseño de la entrevista (ver anexo G).

A continuación, se dan a conocer las respuestas de los docentes que participaron en la aplicación de la entrevista semi estructurada.

Cada una de estas entrevistas fue realizada de manera anónima, dado que a cada uno de ellos se le asignó un código de identificación

Tabla 6. Respuestas de los docentes que participaron en la aplicación de la entrevista semi estructurada

| CATEGORIA                           | subcategoría  | PREGUNTA   | DESCRIPTOR   | ANÁLISIS   |
|-------------------------------------|---|--|--|--|
| CONOCIMIENTOS EN TORNO A LA LECTURA | - EL MEN COMO AUSENTE DEL PROCESO LECTOR                              | 1. <i>¿El MEN le ha capacitado en estrategias que permiten fomentar la lectura en el aula? Sí__ No__</i> | D1P: “Bueno, tanto como estrategias para fomentar la lectura en el aula no”.<br><br>D3P: “ no, en realidad no me han capacitado”<br><br>D4P: “ El MEN como tal no me ha capacitado, pero si ha dispuesto unos documentos que son los que digamos dirigen, orientan la enseñanza de la lectura en el aula de clase” | En su totalidad los docentes entrevistados manifestaron que el MEN nunca apoya las capacitaciones de lectura para los maestros, pero si apoya el proceso lector mediante orientaciones pedagógicas establecidas a través de documentos.  |
|                                     | - ESTRATEGIAS DIRECCIONADAS A UN APRENDIZAJE ESPONTANEO DE LA LECTURA | 2. <i>¿Cuáles estrategias ha puesto en práctica para fomentar la lectura?</i>                            | D1P:“Pedir un libro a cada estudiante, entonces lo que yo hago es traerles una lista sugerida y pongo a los estudiantes que escojan el que más les llama la atención”<br><br>D3P:“ es importante que lo que leen lo transformen en dibujo, en trabajo manual, lo trabajen en recortes, en plastilina”              | Ante esta pregunta la totalidad de los maestros demuestra que el colegio busca estrategias dentro y fuera del aula que propicien una motivación extrínseca como la participación en programas nacionales, proyectos institucionales entre otros; por otro lado, cabe destacar el afán del docente por ligar la lectura con un material |

| CATEGORIA | subcategoría  | PREGUNTA  | DESCRIPTOR  | ANÁLISIS   |
|-----------|---|---|---|--|
|           |   |   | <p>D4P: “ Desde hace dos años venimos participando en maratones de lectura”</p> <p>“Una estrategia pedagógica enfocada a mejorar los procesos de lectura” denominada club de lectura”.</p>                          | entregable y evaluable como lo son los recortes, los trabajos manuales, es decir materiales tangibles que le sirvan al estudiante para obtener un aprendizaje eficaz.  |
|           | - DESCONOCIMIENTO DE LOS COMPONENTES DEL AREA DE LENGUAJE   | 3. Desde el área de Lengua Castellana ¿Qué componentes es necesario fortalecer en los alumnos para el grado superior? | <p>D1P: “ ha sido difícil en lo poco que llevamos trabajando que los estudiantes reconozcan el género textual”</p> <p>D3P: “ por ejemplo temas de pragmática en donde asocies palabras”</p> <p>D4P: no responde</p> | Se puede analizar que existe confusión y desconocimiento de los componentes que se deben fortalecer en el área. De esta manera, se puede pensar que los maestros al planear sus clases no tienen en cuenta estos componentes, por ende las actividades que proponen tienen un propósito aislado de esto. |
|           | - USO DE ESTRATEGIAS POSIBLES PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA | 4. ¿Qué proyectos ha desarrollado para fomentar la lectura en el aula o en la institución? ¿Cuáles?                   | D1P: “ nosotros hicimos un trabajo con las otras compañeras, el aula de lectura”<br>“ la estrategia es que los estudiantes tengan acceso a diferentes títulos que puedan  | Las docentes proponen actividades pedagógicas que se encuentran contextualizadas al tomar en cuenta los recursos que se brindan en la institución y que promueven el fomento de la   |

| CATEGORIA                | subcategoría  | PREGUNTA   | DESCRIPTOR   | ANÁLISIS  |
|--------------------------|---|--|--|---|
|                          |   |  | <p>leer”</p> <p>D3P: “ yo estoy manejando un proyecto que se llama “lectura digital” que es el plan lector desde una página web”</p> <p>D4P: “ No responde”</p>  | <p>lectura, una de las maestras aplica las TIC para hacerlo de forma más innovadora.</p>  |
| Metodología de enseñanza | IMPRECISIÓN ACERCA DEL CONOCIMIENTO DE LAS TIPOLOGIAS TEXTUALES | 1. ¿Qué tipo de texto emplea en sus clases para fomentar la lectura? | <p>D1P: “ El texto como tal el único texto que tenemos como tal es el libro que se les pidió a cada grupo el resto que son guías que elaboro y en su mayoría lecturas que bajo de internet o libros pero no más que todo de internet”</p> <p>D2P: “ pues desde el área se indicó que debía ser lírica” “ en séptimo si ya manejamos los cuentos”</p> <p>D3P: “ Siempre los niños tienen mucha inclinación por el texto fantástico o las lecturas</p> | <p>Un panorama general indica que en su totalidad los docentes desconocen algunos documentos establecidos por el MEN como lo son los estándares, los cuales muestran las tipologías textuales con las que debe trabajar el maestro en cada grado. A su vez, se reconoce que no se trabaja bajo un direccionamiento o enfoque metodológico puntual, que permita reflejar lo que propone el PEI del colegio, pues cada maestro tiene una manera diferente de enseñar.</p> |

| CATEGORIA | subcategoría                                    | PREGUNTA   | DESCRIPTOR  | ANÁLISIS  |
|-----------|---|--|---|---|
|           |   |  | de tipo fantástico y pues son las que mejor resultado me han dado”  |   |
|           | APROPIACIÓN ASERTIVA DE LOS MOMENTOS DE LECTURA | 2. ¿Cómo estructura las clases que están dirigidas al fomento de la lectura con sus alumnos? | <p>D1P: “ Siempre trato de que cuando trabajo la lectura de un texto trato de que haya un antes un durante y un después”</p> <p>D3P: “ hay que darle un inicio, pues donde se fomente una pregunta donde los niños tengan o se fomente una duda de la lectura lo que llamamos la pregunta investigativa”</p> <p>D4P: No responde”</p> | Los docentes tienen conocimiento acerca de los momentos que se deben tener en cuenta en el desarrollo de una clase, para propiciar la lectura, sin embargo, una de ellas no los enuncia de la misma manera, pero es capaz de reconocerlos; la organización que los docentes proponen es adecuada ya que “El proceso de comprensión consiste en acercamientos progresivos al texto, mediante los cuales el lector va elaborando hipótesis que luego rechazará o confirmará definitivamente. Según Solé (1997), hay tres tipos de estrategias. Esos tres grupos corresponden a las tres etapas o fases del proceso lector: pre- |

| CATEGORIA | subcategoría  | PREGUNTA   | DESCRIPTOR  | ANÁLISIS  |
|-----------|---|--|---|---|
|           |   |  |   | lectura, lectura, y post-lectura” <sup>33</sup>   |
|           | CARENCIA DE APORTE TEÓRICO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA | 3. ¿Cuál de las estrategias que ha desarrollado durante el ciclo escolar calificaría como innovadora para fomentar la lectura? | D1P: “la estrategia ha sido esa llevar la lectura diez minutos, comentarla y que ellos hagan el trabajo en casa y que me presenten la carpeta”<br><br>D2P: “a través de imágenes y a través de buscar un título ” “ a través de mapas conceptuales”<br><br>D3P: “son las que involucran precisamente la didáctica y en este caso las que propone Isabel Solé y Aidan Chambers en el enfoque dime” | Se identifica que solo un pequeño porcentaje de los maestros se esfuerza por llevar a las clases estrategias innovadoras , que no suelen ser tradicionales y en las que el maestro juega un rol indispensable, acompañando al estudiante en su proceso, guiándolo, no involucrando test de preguntas, sin recurrir al diálogo, o al trabajo interactivo el cual propicia la comprensión lectora. Así mismo, las actividades que se proponen deben estar sujetas a un referente teórico que permita guiar los procesos de lectura. |
|           | Falta de recursividad al proponer estrategias de lectura .                    | 4. ¿Qué herramientas utiliza como estrategias para subsanar las dificultades de lectura que presentan los estudiantes?         | D1P: “nos hemos limitado a las guías y a los libros; lo que ellos traigan más bien de consultas”  | Las maestras concuerdan en enunciar que hacen poco uso de estrategias, limitándose únicamente a realizar  |

<sup>33</sup> CASSANY, Daniel. Tipos de lectura. Comprensión lectora. En su: Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 1994. pp. 193-207. Disponible en: <http://ecptgu.eco.catedras.unc.edu.ar/unidad-3/comprehension-lectora/>

| CATEGORIA            | subcategoría   | PREGUNTA   | DESCRIPTOR  | ANÁLISIS  |
|----------------------|--|--|---|---|
|                      |  |  | <p>D3P: “ la verdad el sistema de educación pública es difícil, porque no tenemos las herramientas”</p> <p>D4P: No responde</p>   | <p>actividades tradicionales, pues su justificación es que no cuentan muchas veces con herramientas TIC, de tal manera que se identifica que las docentes son dependientes de las tecnologías, y no son capaces de recurrir a otros recursos que están a su alcance y pueden ser de gran utilidad.</p>                                      |
| METODO DE EVALUACIÓN | Uso del diálogo para reconocer las habilidades de comprensión lectora. | 1. ¿Qué estrategias utiliza usted para evaluar el avance de la formación lectora del estudiante? | <p>D1P: " A veces hacemos conversatorio, ellos comentan lo que han leído, se le hacen preguntas y en otras ocasiones se pide el trabajo que se les ha dejado de tarea “</p> <p>D3P: “ , yo evaluó pues lo que me exige la institución es que sea a través de preguntas tipo icfes o Saber”</p> <p>D4P: “ la participación, la capacidad del niño ir más allá, pero todo digamos a través del diálogo que se hace dentro de esa misma dinámica del club,</p> | <p>Se analiza que en su mayoría, las maestras abordan la evaluación formativa, la cual se realiza de forma constructiva, en la que el estudiante se evalúa demostrando la capacidad que tiene a partir del desarrollo de la comprensión lectora, tal como se expresa el trabajo de lectura a través de debates que permiten el diálogo.</p> |

| CATEGORIA | subcategoría                               | PREGUNTA   | DESCRIPTOR  | ANÁLISIS  |
|-----------|--|--|---|---|
|           |  |  | no a través de pruebas de test escritos, porque estaríamos haciendo lo mismo que hacemos nosotros en el aula de clase”  |   |
|           | Divergencia para evaluar el proceso lector | 2. ¿Cómo evalúa al estudiante en el proceso de formación de lectura? | <p>D1P: “ la evaluación es lo que él me presenta de producción o sea como yo compruebo que el leyó, pues a partir del trabajo que yo le coloco el me sustente lo que él hizo”</p> <p>D3P: “ la evaluación es prácticamente, o sea todo lo que tu veas que el niño mejore”</p> <p>D4P: No responde</p> | Se presenta desconocimiento del proceso evaluativo establecido por el PEI de la institución, ya que se refleja en la forma diversa en la que evalúan; un docente se centra en valorar el proceso del estudiante y el otro evalúa solo de forma inmediata. |

| CATEGORIA                     | subcategoría | PREGUNTA | DESCRIPTOR | ANÁLISIS   |
|-------------------------------|--------------|----------|------------|--|
| Limitaciones de la entrevista | Resistencia  |          |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la ejecución de este instrumento, se obtuvieron algunos factores externos que en un primer momento limitaron el poder continuar de forma regular nuestra investigación. Inicialmente al contactar a los maestros se logró la aceptación de la participación de todos de manera voluntaria, sin embargo, en el momento de la aplicación evidenciamos que los maestros se negaban a darnos un espacio debido a sus ocupaciones dentro y fuera de la institución, a pesar de acomodarnos a su tiempo. De tal manera que intentamos contactar de manera insistente y al final se lograron aplicar las entrevistas en cada uno de los espacios sugeridos por los maestros.</li> <li>• Se presenta en una docente un problema de oralidad y escritura, ya que muchas veces en el momento de expresarse, enunciaba ideas que no tenían una conexión y por esta razón utilizaba palabras que no iban ligadas las unas de las otras, también se expresaba utilizando muletillas para añadir lo que ya había expresado anteriormente generando redundancia. De igual manera, en el momento de escribir, se observó que presenta dificultades en su caligrafía, demostrando reconocer su falla de forma indiferente.</li> </ul> |

**7.1.3 Grupo focal aplicado a docentes del grado quinto y sexto.** En esta sesión se presentan los resultados obtenidos a través del instrumento: grupo focal (Ver anexo H), el cual fue aplicado con el propósito de identificar las estrategias que utiliza el maestro para fomentar la lectura en una clase de Lengua Castellana. Este instrumento se compone inicialmente de tres preguntas acerca de los resultados de las pruebas Saber 2017, posteriormente, se presenta un texto argumentativo con el que se buscó que los docentes realizaran un plan de clase.

Se contó con la participación únicamente de los maestros de la sede B, del grado sexto, ya que los demás docentes se negaron a involucrarse en esta actividad.

En primera instancia se presentan las respuestas que dieron los docentes a cada una de las preguntas, cabe resaltar, que dos de las preguntas realizadas fueron respondidas por las maestras, pero no pudieron ser grabadas, ya que consideraban que esta información es muy confidencial y el exponer esto como resultado podría perjudicarlas.

Luego de haber dado respuesta a las dos primeras preguntas, se analizó la tercera pregunta (ver anexo I) y se obtuvo que:

Realizando un análisis a la pregunta dirigida a las docentes, se determina que ambas maestras expresan de manera semejante que los factores que influyen en la falla de los resultados obtenidos en las pruebas Saber 2017 dependen de la disposición y el gusto que tiene el estudiante hacia la lectura, ya que el estudiante se siente forzado a leer algo que no es de su agrado y esto genera que el alumno no tenga un acercamiento al proceso lector, no se trata de trabajar de forma fragmentada sino como lo manifiesta una de las docentes, organizar los momentos de lectura en varias sesiones, de tal manera que si un texto es muy denso, el estudiante tenga la oportunidad de comprenderlo a profundidad.

A continuación, se dan a conocer los resultados obtenidos a partir de un análisis realizado a los planes de clase construidos por las docentes (ver anexo J), los cuales son analizados mediante una rejilla que permite valorar los diversos aspectos para la construcción y ejecución del mismo, teniendo en cuenta lo establecido por el MEN (Anexo K).

Realizando un análisis al plan de clase construido por las docentes D3P y D4P, se reconoce que:

En primera instancia, se evidencia que los planes de clase que presentan las dos maestras, no cumplen con el formato apropiado, el cual está establecido para el diseño de las clases, ya que, se muestra que la docente D3P presenta un listado de actividades que se encuentran enumeradas, cada una de ellas dando lugar a lo que se debe tener en cuenta para realizar la clase; de manera similar la docente D1P propone una serie de actividades organizadas mediante tres momentos (antes, durante, después).

Seguidamente, se observa que los dos planes de clase no contienen un objetivo de aprendizaje que pueda guiar las actividades que proponen, esto indica que los ejercicios que se manifiestan no están direccionados hacia el estudio del proceso del alumno en el que se reconozca la forma en la que aprende en el proceso de enseñanza. Así mismo, se evidencia que no existen los estándares, procesos y subprocesos, ni tampoco los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales planteados para el plan de acción.

Posteriormente, se analiza que el plan de clase de las dos maestras presenta de manera diversa las etapas de aprendizaje y de desarrollo, puesto que la maestra D3P da a conocer una serie de pasos en los que expone actividades sueltas, que no están ligadas hacia un propósito específico, en el cual se observa que cada uno de los ejercicios propuestos no son claros, pues no permiten identificar de qué

manera se realizan y muchas de estas ideas que se exponen no son concretas. De manera contraria, se muestra en el plan de la docente D1P, pues en este se plantea una estrategia de lectura que se organiza mediante momentos que llevan una continuidad y se encuentran establecidos de la siguiente manera: antes, durante y después, en los cuales se proponen ejercicios direccionados a la lectura que se asumió anteriormente.

Por otro lado, se contempla que en el plan de clase de la docente D3P si existen estrategias empleadas para el proceso de enseñanza, pero estas son escasas y poco impactantes, no obstante, se rescata que algunas actividades hacen énfasis en la realización de discusiones, así mismo, se tiene en cuenta el contexto de los estudiantes. A partir de esto, se reconoce la diferencia entre el plan de la docente D1P, pues este propone una estrategia de lectura muy esencial para realizar un gran acercamiento hacia el proceso lector, ya que tiene en cuenta las etapas de lectura (antes, durante, después). Sin embargo, Los ejercicios que se presentan en cada uno de esos momentos, son pocos y no son específicos. Los dos planes coinciden en no plantear el objetivo o la meta a la cual se dirigen; de igual manera, tampoco se halla en los dos un sustento teórico que logre orientar los procesos que se quieren realizar.

Por otra parte, se identifica que los procesos que se exponen en el plan de acción de la docente D3P y D1P dan cuenta de procedimientos direccionados más que todo al hacer del estudiante, por lo cual no se hace evidente la etapa de enseñanza, pues el maestro no modela, ni dirige el aprendizaje. De igual manera, en la etapa práctica, se visualiza que los alumnos realizan una serie de actividades a partir de la lectura del texto, pero en ellas solo es posible reconocer el qué hacer, pero no se expresa de qué manera hacerlo, un ejemplo muy claro de ello se percibe en el plan de clase de la maestra D3P, en el cual manifiesta lo siguiente: “fomentar la creación textual propia y conocer la postura del estudiante frente a la temática del medio ambiente”, esto quiere decir que el maestro se encuentra casi ausente en el

proceso de enseñanza- aprendizaje, pues no propone estrategias para realizar dichas acciones. En la etapa final, en los dos planes de clase no se evidencia de forma clara de qué manera se evalúa, se intuye que en el caso de la docente D3P, se realiza a través de la lectura de un texto periodístico, pero no se explica cómo se valora o se tiene en cuenta el trabajo, así mismo, en el plan de la maestra D1P no se identifica un proceso de evaluación real, pues únicamente se coloca una actividad más, en la cual no se logra reconocer que aprende el alumno con ello y de qué manera se la evalúa.

Finalmente, se observa que la docente D3P y D1P no presentan una bibliografía que de sustento a lo que expresan en el plan de acción, por lo tanto se determina que exponen ideas a partir de su propio punto de vista.

En la presentación del plan de acción se visualiza que la maestra D3P posee problemas de caligrafía, ya que no se logran identificar muy bien las ideas y esto dificultó el poder ver de forma clara lo que la docente quería expresar.

**7.1.4 Análisis documental de las guías de trabajo.** En la presente propuesta se tuvo en cuenta el análisis documental de las guías de trabajo realizadas por los docentes del colegio Roberto García Peña (ver anexo M), estudiadas a la luz del instrumento: rejilla de evaluación, el cual permitió valorar el diseño y el contenido de cada una de ellas (Ver anexo N).

Cabe mencionar, que para esta observación fue proporcionada información únicamente de dos docentes del grado quinto y sexto de la sede B, C, ya que los maestros D2P y D3P, decidieron no aportar con este contenido, expresando su temor al no querer ser observados.

A continuación se presenta el análisis de cada una de las guías de trabajo de acuerdo a la información brindada por cada una de las docentes:

La guía de la docente D4P, fue analizada y valorada de la siguiente manera:

En primer lugar, se pudo evidenciar que la guía de trabajo cuenta con un formato claro y completo, pues se logra observar que se presenta un rótulo en la parte inicial, así mismo se visualiza que cada uno de las actividades que se presentan van acompañadas de un enunciado que permite indicar lo que se quiere realizar. Sin embargo, se reconoce que el formato que se planteó no es el más adecuado, puesto que no presenta una estructura ordenada.

En segundo lugar, se identificó que en la guía de trabajo no se propone un objetivo de aprendizaje que consiga direccionar cada una de las actividades que se enuncian. Esto indica que cada uno de los ejercicios que se presentan no conllevan a lograr una meta, sino que se plantean sin tener un eje central que logre dar una razón del por qué estos se formulan.

Seguidamente, se encontró que el contenido que se presenta en la guía de trabajo no permite identificar una relación existente entre un ejercicio y otro, pues inicialmente se hace alusión a una lectura que tiene como objetivo generar la comprensión lectora mediante la resolución de preguntas acerca del texto, pero luego se exponen ejercicios de gramática que no tienen nada que ver con lo anterior, es decir que no se logra reconocer la temática que se está trabajando y no se halla una coherencia.

Posteriormente, se observa que la guía de trabajo se encuentra diseñada sin la asignación de cada una de las etapas establecidas en la estructura de la guía (etapa de inicio, aplicación y evaluación), solamente se identifica que se proponen actividades que el estudiante realiza, sin recurrir a una modelación previa.

Finalmente, se identifica que la guía de trabajo posee buena redacción y ortografía, pero la información que se presenta, no está soportada mediante una bibliografía que de sustento a lo que se ha expuesto.

Por otra parte, se tuvo en cuenta el análisis de la guía de la docente D1P, en la cual se obtuvo lo siguiente:

Inicialmente, en la guía de trabajo se puede observar que se propone un formato adecuado, completo y claro, en el cual se puede evidenciar un rótulo en la parte inicial, de igual manera, se identifica que cada actividad se encuentra acompañada de un enunciado que permite indicar lo que se quiere realizar, así mismo, se presenta un orden de acuerdo al diseño establecido para la construcción de la guía.

Consecutivamente, se evidencia que la guía de clase no contiene un objetivo de aprendizaje que oriente los ejercicios que se exponen, es clara la temática que se quiere abordar, pero no se define una meta en particular que vislumbre el proceso de aprendizaje que se quiere llevar a cabo.

Seguidamente, se observa que el contenido que se presenta es coherente y está bien redactado, ya que cada uno de los ejercicios se encuentra organizados de manera continua. En ellos se halla una relación coherente, logrando apuntar hacia una temática en particular (la noticia), de esa manera se logra comprender la lógica que tienen cada uno de los ejercicios.

Por otra parte, se analiza que la guía de trabajo está diseñada mediante la organización por etapas, en las que se distribuyen los ejercicios en: etapa de inicio, aplicación y evaluación. En esta guía se enuncian de forma diferente, pero se observa que la estructura se mantiene de una forma similar.

Para concluir, se identificó que no hay una bibliografía que sustente la información que la maestra ha propuesto. Se considera que la guía de trabajo presenta las ideas de forma clara y con buena ortografía, lo cual permite ser leído de manera comprensible.

## **7.2 CONTEXTUALIZACIÓN Y PARTICIPANTES**

**7.2.1 Población y muestra participante.** En la presente investigación se seleccionó la población correspondiente al colegio Roberto García Peña, ubicado en el municipio de San Juan de Girón en la ciudad de Bucaramanga con los estudiantes de 6-07, grupo compuesto por 20 hombres y 14 mujeres que oscilan entre las edades de 10 y 12 años a excepción de 4 educandos extra edad de 13 años.

El 82% de los alumnos equivalente a 28 personas, viven en el casco urbano y son quienes tienen mejor acceso a la institución educativa y a las actividades pedagógicas, ellos corresponden a los estratos 2 y 3, a diferencia del 18 % de los estudiantes equivalente a 6 educandos quienes viven en zonas de asentamiento y pertenecen al estrato 1, donde no se cuenta con mayor facilidad para acceder a la institución y las condiciones económicas y sociales son difíciles.

De igual manera, 26 de los educandos tienen una familia nuclear ya que conviven con sus progenitores o padres y uno o más hijos; 4 de ellos conviven con familiares o parientes quienes cuidan de ellos y finalmente 4 estudiantes conviven con uno solo de sus progenitores. Cabe resaltar que el 41% de los estudiantes equivalente a 14 personas conviven con 3 y 4 personas en su hogar a diferencia del 68% correspondiente a 20 personas que conviven con 5 o más personas en cada domicilio, esto quiere decir que puede presenciarse un posible hacinamiento por la acumulación de personas que habitan en una vivienda.

Así mismo, el nivel de estudio de los padres de familia se reconoce porque: inicialmente 16 de los padres de familia no completaron sus estudios primarios mientras que 14 padres terminaron sus estudios de bachiller y 4 de ellos lograron obtener un título profesional; de igual manera, 16 de las madres de familia no lograron terminar la primaria, 18 terminaron el bachillerato y ninguna logro obtener un título profesional o tecnológico. Del mismo modo en 12 hogares los padres de familia trabajan en sus casas para el sustento familiar, en 16 viviendas los padres son cabeza de familia y son quienes aportan para el sustento de todos y 6 hogares en donde el sustento familiar depende de la madre como cabeza de familia.

Por otro lado, el grupo se determina por contar con dos alumnos repitentes, pero a pesar de esto el rendimiento académico de los estudiantes es bueno, pues 27 de los alumnos son sobresalientes en Lengua Castellana y en distintas áreas del conocimiento, al igual que en su comportamiento.

**7.1.5 Triangulación.** El análisis de los datos de esta investigación implicó examinar el problema investigativo, a la luz de tres perspectivas diferentes, como lo fueron la comunidad educativa, los documentos dispuestos para la enseñanza y la percepción de la investigadora, en los cuales se tuvo en cuenta información de datos recogidos en diversos entornos. Según como lo plantea Mckernan, se esquematiza de la siguiente manera:

Figura 6. Triangulación según Mckernan



Elliot define triangulación como: un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente, de manera que se puedan comparar, contrastar<sup>34</sup>.

En la presente investigación se lograron obtener diversos puntos de vista, mediante las técnicas e instrumentos establecidos para la recolección de la información. De acuerdo a esto se tuvo en cuenta lo analizado a partir del grupo focal, la entrevista semiestructurada y el análisis documental en las cuales se encontró lo siguiente:

En primera medida, cuando se analizan los planes de asignatura se evidencian las siguientes fortalezas: el plan del grado sexto se encuentra diseñado según el contexto de los alumnos, así mismo, en las planeaciones se tienen en cuenta los tres componentes de lectura evaluados por las pruebas saber. De igual manera, en los planes de los dos grados se articulan los DBA con un nivel de coherencia frente a los estándares de lengua castellana y se evidencia que estos se encuentran actualizados con la versión n° 2 propuesta por el MEN, también se demuestra que

---

34 MCKERNAN, J. Investigación- acción y currículo, Morata, Madrid, 1999. p. 206

existen las evidencias de los aprendizajes que se llevaron a cabo para lograr dichas metas.

De acuerdo a lo anterior, con respecto a las guías de trabajo surgen una serie de relaciones en los datos, en los cuales se refleja la congruencia y las incoherencias obtenidas en la ejecución de las mismas.

Inicialmente se reconoce que existe coherencia en establecerse tanto en el plan de asignatura como en las guías de trabajo, la inexistencia de un objetivo de aprendizaje que guíe los contenidos que se proponen. Además de esto, se identifica que en los dos no existe una organización clara de las etapas del proceso de enseñanza- aprendizaje (proceso de enseñanza, práctica y evaluación). Igualmente, se demuestra que en ambos no se encuentra un sustento bibliográfico que sea un soporte para reconocer de donde se guía el maestro.

Por otro lado, se determina que existe una incoherencia entre los dos y se reconoce porque se sabe inicialmente que las guías de trabajo se hacen a partir del plan de asignatura, pero estas están construidas con algunos elementos distintos a lo que se propone en el plan.

Por otra parte, en la entrevista semiestructurada existe una incoherencia entre lo que los docentes hacen y lo que dicen con respecto a los planes de clase propuestos desde el grupo focal, ya que las maestras expresan que en sus clases tienen en cuenta estrategias innovadoras en el momento de leer utilizando los tres momentos de lectura, enfocándose en el trabajo en equipo para propiciar el diálogo con la participación activa. No obstante, no se evidencia esto en el diseño de los planes, puesto que una de las maestras muestra desconocimiento de los momentos de lectura y en general las docentes abordan actividades tradicionales.

En conclusión, se reconoce inicialmente, que los planes de asignatura están contruidos de manera incompleta, ya que al ser analizados a la luz del MEN se hallan grandes incongruencias.

De manera similar a lo anterior, se demuestra que los docenes tienen en gran medida conocimiento de lo que es un aprendizaje significativo por medio del uso de estrategias innovadoras y el soporte teórico, sin embargo eso no se evidencia en la construcción de los planes.

Cabe resaltar, que de manera admirable en las guías de trabajo de los docentes se hallan pocos elementos por ajustar, de modo que no están construidas completamente mal, pero eso es motivo de duda a que haciendo una comparación con los otros instrumentos se desconoce la gran diferencia que existe entre ellos.

## **8. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA**

### **8.1 SECUENCIA DIDÁCTICA: COMPRENDIENDO LAS LETRAS COMO UNA SINFONÍA DE AMOR**

A partir de los resultados encontrados en la etapa diagnóstica, se entra a proponer la segunda etapa correspondiente a la construcción de la propuesta para realizar una intervención a partir de una secuencia didáctica que se caracteriza por subsanar las falencias encontradas en la etapa diagnóstica teniendo en cuenta los siguientes elementos: el trabajo en equipo, el modelado respectivo de cada una de las clases propuestas, las planeaciones basadas y dirigidas a partir de referentes teóricos, actividades realizadas a la luz de objetivos particulares que guíen los contenidos, así mismo ejercicios direccionados al trabajo realizado con el acompañamiento de los padres de familia quienes ayudarán a motivar el proceso de aprendizaje de los alumnos. De igual manera, se proponen clases diseñadas a partir de procesos y no por contenidos, partiendo del contexto y desarrollo cognitivo de los alumnos, teniendo en cuenta la etapa del desarrollo cognitivo en donde se encuentren, además de direccionarlas hacia actividades didácticas, teniendo en cuenta los momentos y componentes de lectura, acompañadas de estrategias que permitan la conversación y el diálogo, como lo son: las discusiones, las mesas redondas y los simposios, etc.

Esta propuesta está respaldada desde la perspectiva del investigador y docente Sergio Tobón, quien define las secuencias didácticas como: “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y

se enfoca en metas”<sup>35</sup>. De acuerdo a esto, se reconoce la importancia de la linealidad y coherencia que debe existir en la planeación en los que se reconozca la unión de una actividad con otra, teniendo en cuenta también el contexto y los intereses de los alumnos, de tal manera que los estudiantes puedan comprender la temática que se aborda.

En este sentido, se presenta la secuencia didáctica para el grado sexto, respaldada desde la visión de los teóricos David Cooper, Díaz Barriga, María Teresa Serafini, entre otros que configuran el marco teórico del presente trabajo. Así mismo, se diseña la propuesta de intervención, partiendo del contexto y las características de los participantes. Esta se compone de 8 sesiones de clase las cuales se ejecutaron alrededor de 2 a 5 horas. Cada una de ellas se encuentra en distintas fases que corresponden a: Fase 1. Exploración inicial: conflicto cognitivo; Fase 2. Elaboración: introducción de conceptos, procedimientos o análisis; Fase 3. Estructuración del conocimiento: Síntesis; Fase 4. Expresión. Aplicación.

A continuación se presenta la secuencia didáctica diseñada como propuesta de intervención para el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora en el grado sexto (6-7). Para observar la secuencia completa (ver anexo Ñ).

---

<sup>35</sup> TOBON, Sergio. PIMIENTA, Julio y GARCÍA, Juan. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Naucalpan de Juárez, México: Pearson. 2010. p.20.

Tabla 7. Fase 1. Exploración inicial: Conflicto Cognitivo

| SESIÓN 1: EL AMOR DESDE DISTINTOS ENFOQUES  | TIEMPO ESTIMADO: 4 horas |
|---|--------------------------|
| <p><b>MARCO CONCEPTUAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El Banquete de Platón</li> <li>• Activación de conocimientos previos: David Cooper</li> </ul>  |                          |
| <p><b>ESTÁNDARES</b></p>  |                          |
| <p style="text-align: center;">LITERATURA:</p> <p style="text-align: center;"><b>Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región.</li> </ul> <p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL:</p> <p style="text-align: center;"><b>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído</li> </ul> <p>ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN:</p> <p style="text-align: center;"><b>Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío</li> </ul> |                          |

| SESIÓN 1: EL AMOR DESDE DISTINTOS ENFOQUES   |                    | TIEMPO ESTIMADO: 4 horas  |                 |
|--|--------------------|---|-----------------|
| <b>DBA</b>   |                    |   |                 |
| <p><b>Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar, informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados.</li> </ul>                                |                    |   |                 |
| <p><b>Produce discursos orales y los adecúa a las circunstancias del contexto: el público, la intención comunicativa y el tema a desarrollar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordena su discurso de manera lógica para facilitar la comprensión de sus interlocutores</li> </ul>   |                    |   |                 |
| <p><b>Utiliza la información ofrecida por los medios de comunicación, teniendo en cuenta el mensaje, los interlocutores, la intencionalidad y el contexto de producción, para participar en los procesos comunicativos de su entorno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca información específica en los contenidos emitidos por diversos medios de comunicación</li> </ul> |                    |   |                 |
| <p><b>COMPETENCIA:</b> Comprendo el significado del amor en diversos contextos sociales, por medio del análisis de situaciones cotidianas de la vida real que me permitan tomar una postura propia.</p>  |                    |   |                 |
| <b>Saber conocer</b>   |                    | <b>Saber hacer</b>  |                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica y comprende los diversos tipos de amor.</li> </ul>   |                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa ideas enfatizadas a los diferentes casos de la vida cotidiana en los que se manifiesta el amor.</li> </ul> |                 |
| <b>Saber ser</b>   |                    |   |                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma postura propia frente al concepto de amor.</li> <li>• Participa de manera activa en las actividades planteadas.</li> </ul>   |                    |   |                 |
| <b>OBJETIVOS DEL PROFESOR</b>  | <b>ESTRATEGIAS</b> | <b>ACTIVIDADES</b>  | <b>RECURSOS</b> |

| SESIÓN 1: EL AMOR DESDE DISTINTOS ENFOQUES  |  | TIEMPO ESTIMADO: 4 horas   |   |
|---|--|--|---|
| <p>Introducir la secuencia didáctica motivando los procesos de enseñanza a través de la presentación de actividades entorno a la temática del amor</p> <p>Identificar la concepción que los estudiantes tienen acerca del amor y cómo influye en la vida de ellos este sentimiento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>ETAPA DE ENTRADA O INICIO</b></li> </ul> <p>Dinámica de ambientación “amo en secreto a”</p> <p>Dinámica de preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>ETAPA DE DESARROLLO</b></li> </ul> <p>Clase Magistral</p> | <p>Los niños se organizan en círculo, sentados en cada una de sus sillas y se desplazaran hacia el lado derecho mientras la persona que se encuentra en el centro anuncia la frase: “amo en secreto a”, allí se nombra a una persona y esta debe correr para no quedarse sin puesto.</p> <p>Los niños se organizan haciendo un circulo, para contestar a diversas preguntas enunciadas por el maestro, con el propósito de indagar acerca del amor:</p> <p>¿Cómo es el amor? ¿Cómo sabes cuando estas sintiendo amor? ¿Cuál es el límite del amor? ¿Cuál es tu límite? ¿Qué sentimientos nos transmite amar?</p> | <p>Diapositivas Video</p> <p>Computador Proyector</p> <p>Caja</p> <p>Objetos</p> <p>Colores</p> |

| SESIÓN 1: EL AMOR DESDE DISTINTOS ENFOQUES   |  | TIEMPO ESTIMADO: 4 horas  |  |
|--|--|---|--|
| Dar a conocer los distintos tipos de amor para ser comprendidos en circunstancias de la vida cotidiana.      | Asociación de hechos cotidianos  | <p>La maestra investigadora enseña a través de la presentación en diapositivas los tipos de amor (eros, filus, ágape).</p> <p>La maestra proyecta cinco videos, en los cuales se observan los distintos tipos de amor. Los estudiantes se organizarán en 10 grupos de cuatro personas, para identificar y valorar lo que representa cada uno, para ello se utilizarán unas paletas marcadas con cada una de las clases de amor.</p> |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ETAPA DE CIERRE</b></li> </ul> | Los alumnos se organizan en círculo, para disponerse a realizar un dibujo acerca de los tipos de amor (estos serán asignados por el maestro). El objetivo de esta actividad es representar cada uno de los tipos de amor desde su propia visión o   |  |
| Generar espacios para la reflexión y el análisis de las diversas formas en las cuales se representa el amor. | Actividad caja sorpresa  |   |  |

| SESIÓN 1: EL AMOR DESDE DISTINTOS ENFOQUES   |                                | TIEMPO ESTIMADO: 4 horas  |  |
|--|--------------------------------|---|--|
| <p>Proponer actividades dinámicas en las que el estudiante aplique los conocimientos en torno a los distintos tipos de amor.</p> | <p>Dinámica de dramatizado</p> | <p>perspectiva.</p> <p>Los estudiantes se organizarán en 6 equipos de 7 personas para realizar una dramatización, representando los distintos tipos de amor. Para la aplicación de esta actividad se propone llevar al aula una caja que contenga distintos objetos que podrán utilizar los estudiantes a la hora de escenificar.</p> |  |

Tabla 8. Fase 2. Elaboración: Introducción de Conceptos, Procedimientos o Análisis

| SESIÓN 2: PROFUNDIZANDO EN EL MUNDO DE LA LÍRICA   | TIEMPO ESTIMADO: 4 horas |
|--|--------------------------|
| <p><b>MARCO CONCEPTUAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• GÉNERO LÍRICO: Juan Carlos Rodríguez Aguilar</li> <li>• HILDE DOMIN: ¿Para qué la lírica hoy?:</li> <li>• DAVID COOPER- activación de conocimientos previos, modelado</li> <li>• LA IMAGEN COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA: María Elena Camba</li> </ul>   |                          |
| <p><b>ESTÁNDARES</b></p>   |                          |
| <p><b>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL:</b></p> <p><b>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo.</li> <li>• Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>LITERATURA:</b></p> <p><b>Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros.</li> <li>• Reconozco en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos y dramáticos</li> </ul> |                          |
| <p><b>DBA</b></p>  |                          |
| <p><b>Interpreta obras de la tradición popular propias de su entorno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende los elementos líricos y las temáticas usadas en las expresiones artísticas de su entorno.</li> <li>• Identifica los elementos líricos que acompañan la pronunciación de expresiones populares</li> </ul>   |                          |

**SESIÓN 2: PROFUNDIZANDO EN EL MUNDO DE LA LÍRICA****TIEMPO ESTIMADO: 4 horas****Crea organizadores gráficos en los que integra signos verbales y no verbales para dar cuenta de sus conocimientos**

- Expone sus ideas en torno a un tema específico mediante organizadores gráficos.
- Interpreta signos no verbales presentes en algunos textos gráficos, tales como mapas de ideas, cuadros sinópticos, planos, infografías y esquemas.

**COMPETENCIA:** Recupero la información explícita en un texto del género lírico relacionando mis saberes previos con los nuevos para identificar algunas características y elementos propios de dicho género que me permitan diferenciarlo de otros géneros.

**Saber conocer**

- Comprende la lírica como un género literario en el que se transmiten sentimientos, emociones o sensaciones respecto a una persona u objeto de inspiración.

**Saber hacer**

- Identificar las emociones de un texto lírico a partir de la expresión del autor.
- Reconozco la noción y las características del género lírico, organizando diversos términos a partir de un mapa conceptual.

**Saber ser**

- Asumo una actitud de interés y compromiso en el aprendizaje de una nueva temática.
- Respeto las opiniones de sus compañeros
- Participó activamente en las actividades propuestas, manteniendo la cooperación.

| SESIÓN 2: PROFUNDIZANDO EN EL MUNDO DE LA LÍRICA   |   | TIEMPO ESTIMADO: 4 horas  |   |
|--|---|---|---|
| OBJETIVOS DEL PROFESOR   | ESTRATEGIAS   | ACTIVIDADES   | RECURSOS  |
| <p>Dar apertura al género lírico mediante el uso de estrategias de lectura que permitan al estudiante recuperar y ubicar información del texto.</p> <p>Orientar a los estudiantes hacia el reconocimiento de las emociones generadas</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>ETAPA DE ENTRADA O INICIO</b></li> </ul> <p>Indagación de pre saberes:<br/>Bingo del saber</p> <p>Dinámica para conocer, identificar y expresar emociones</p> | <p>Los estudiantes se disponen para participar en el juego “bingo del saber” con el objetivo de contestar las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿De qué manera expresas tus emociones?</li> <li>- ¿Cómo se expresan las emociones en la sociedad?</li> <li>- ¿Has expresado tus emociones a través de algún texto?</li> <li>- ¿Qué tipo de texto utilizarías para expresar tus emociones?</li> <li>- ¿Conoces algunos textos que permitan transmitir emociones? ¿Cuáles?</li> </ul> <p>La maestra organiza a los estudiantes en 6 grupos y dirige una actividad enfocada hacia la expresión, en la que</p> | <p>Video beam</p> <p>Computador</p> <p>Impresiones de los mapas conceptuales</p> <p>Recortes de los conceptos</p> |

**SESIÓN 2: PROFUNDIZANDO EN EL MUNDO DE LA LÍRICA**

**TIEMPO ESTIMADO: 4 horas**

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <p>mediante el género lírico.</p> <p>Propiciar la reflexión de los conceptos a vistos para ser relacionados entorno a la introducción de la temática del género lírico</p> <p>Guiar a los estudiantes en el reconocimiento del origen y el concepto del genero lirico</p> | <p><b>• ETAPA DE DESARROLLO</b></p> <p>Observación del video: género lirico</p> <p>Narración de una historia con el apoyo de imágenes</p> | <p>los estudiantes deberán leer un poema para representar una emoción específica como: enojo-enfado, sorpresa-admiración, tristeza-melancolía, alegría-felicidad, desagrado-asco, temor-miedo.</p> <p>La maestra invita a los estudiantes a observar un video sobre la temática del género lirico, para ello da una serie de indicaciones sobre lo que deben analizar esto con el objetivo de participar y generar una lluvia de ideas para dar continuidad a la siguiente actividad.</p> <p>La maestra se encarga de narrar una historia contando el origen del género lirico, para ello se apoya de una serie de imágenes representativas de este género, que ayudarán a guiar el</p> |  |
|---|---|---|--|

| SESIÓN 2: PROFUNDIZANDO EN EL MUNDO DE LA LÍRICA   |   | TIEMPO ESTIMADO: 4 horas  |  |
|--|---|---|--|
|  | <p>Clase magistral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ETAPA DE CIERRE</b></li> </ul> | <p>proceso de aprendizaje del estudiante.</p> <p>La maestra enseña a los estudiantes el concepto del género lírico y sus características, mediante un mapa conceptual que permitirá mostrar las ideas centrales que se quieren abordar, socializándose mediante una lectura guiada.</p> |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ETAPA DE CIERRE</b></li> </ul>                        |   |  |
| Orientar el proceso lector mediante el análisis de un texto realizado a través de la estrategia del modelado | Modelado: lectura y análisis de un poema  | La maestra muestra a los estudiantes un modelado del poema “amor de tarde” de Mario Benedetti, con el objetivo de reconocer las emociones que transmite este texto al ser leído. Para ello se tendrá en cuenta cada uno de los momentos establecidos en el modelado.                    |  |
|  |   |   |  |

Tabla 9. Sesión 3: Clasifiquemos juntos el Género Lírico

| <b>SESIÓN 3:<br/>CLASIFIQUEMOS JUNTOS EL GÉNERO LÍRICO</b>   | <b>TIEMPO ESTIMADO: 3 horas</b> |
|--|---------------------------------|
| <p><b>MARCO CONCEPTUAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• DAVID COOPER- activación de conocimientos previos, modelado</li> <li>• ¿Cómo abordar la lectura a profundidad? – Manual de teoría literaria. Consuelo Posada</li> </ul>   |                                 |
| <b>ESTÁNDARES</b>  |                                 |
| <p><b>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</b></p> <p>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo.</li> <li>• Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído.</li> <li>• Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc.</li> <li>• Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído.</li> <li>• Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído.</li> </ul> |                                 |
| <b>DBA</b>   |                                 |
| <p><b>Utiliza la información ofrecida por los medios de comunicación, teniendo en cuenta el mensaje, los interlocutores, la intencionalidad y el contexto de producción, para participar en los procesos comunicativos de su entorno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta los mensajes que circulan en los medios de comunicación de su contexto</li> </ul>   |                                 |
| <p><b>Reconoce las obras literarias como una posibilidad de circulación del conocimiento y de desarrollo de su imaginación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce que elementos como el ritmo y la rima se emplean para comunicar sentimientos o emociones cuando se declaman textos poéticos</li> </ul>  |                                 |
| <p><b>Crea organizadores gráficos en los que integra signos verbales y no verbales para dar cuenta de sus conocimientos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza los organizadores gráficos para procesar la información que encuentra en diferentes fuentes.</li> </ul>  |                                 |

| <b>SESIÓN 3:<br/>CLASIFIQUEMOS JUNTOS EL GÉNERO LÍRICO</b>   |  | <b>TIEMPO ESTIMADO: 3 horas</b>  |  |
|--|--|--|--|
| <b>COMPETENCIA:</b> Leo, comprendo y evaluó la información explícita e implícita en un texto por medio de estrategias de lectura, para recuperar información que me permita diferenciar los diversos textos de subgéneros líricos de acuerdo a su estructura componentes y construir el sentido global del texto.          |  |  |  |
| <b>Saber conocer</b>   | <b>Saber hacer</b>   | <b>Saber ser</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo el concepto de los principales subgéneros líricos.</li> <li>• Identifico la manera en que se leen algunos textos líricos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expreso mis ideas frente a lo que caracteriza un texto lírico construyendo su significado</li> <li>• Demuestro que comprendo los elementos que componen el género lírico</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participó activamente en las actividades propuestas.</li> <li>• Asumo una actitud de respeto frente a las opiniones de mis compañeros</li> </ul>  |  |
| OBJETIVOS DEL PROFESOR   | ESTRATEGIAS  | ACTIVIDADES  | RECURSOS   |
| <p>Brindar a los estudiantes estrategias de lectura y estrategias grupales que le permitan comprender un texto y reconocer en él su tejido y organización para lograr diferenciarlos de otros textos del subgénero lírico.</p> <p>Indagar los pre saberes que los estudiantes tienen con respecto a los textos líricos</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ETAPA DE ENTRADA O INICIO</b></li> </ul> <p>Lluvia de ideas</p>  | <p>Los estudiantes se organizan en 8 grupos y el docente entrega a cada equipo un texto perteneciente a un tipo de género textual en el que los alumnos leerán y describirán características específicas de este para exponer ideas de su estructura en general con el propósito de formar una lluvia de ideas.</p> <p>Los estudiantes se dividen en 9 equipos representando los nueve vagones del tren y cada</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotocopias</li> <li>- Parlantes</li> <li>- Cuadro comparativo</li> <li>o</li> <li>- Cuaderno</li> <li>- Tren (cartulina)</li> </ul> |

| <b>SESIÓN 3:<br/>CLASIFIQUEMOS JUNTOS EL GÉNERO LÍRICO</b>  |  | <b>TIEMPO ESTIMADO: 3 horas</b>  |  |
|---|--|--|--|
|   | Socialización conceptual “el tren de la representación del amor”   | uno corresponderá a un subgénero lírico. El docente entregará a cada grupo una pequeña teorización de la cuál tendrán que apersonarse para explicarla a sus compañeros, para ser valorada por la docente.  |  |
| Permitir a los estudiantes la construcción de un concepto, mediante un texto propio de su contexto      | Clase magistral : mapa conceptual  | El docente explica los tipos de subgéneros líricos a partir de la lectura guiada de un mapa conceptual y va dando a conocer ejemplos para su mejor comprensión.<br><br>El maestro invita a los estudiantes a participar de la construcción de un cuadro comparativo, el cual estará ubicado en el tablero y tendrá escrito varios aspectos que definen los rasgos de cada subgénero lírico. Los alumnos deberán ubicar las características propias de cada uno de ellos, de acuerdo al listado de ideas que se proponen. |  |
| Orientar a los estudiantes hacia la relación de conceptos que permitan comparar los subgéneros líricos. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ETAPA DE DESARROLLO</b></li> <li>Cuadro comparativo</li> </ul> <p>Discusión grupal : dinámica de números</p> | Los estudiantes se organizan en 10 grupos y se encargan de escuchar un audio sobre cada uno  |  |

| <b>SESIÓN 3:<br/>CLASIFIQUEMOS JUNTOS EL GÉNERO LÍRICO</b>   |   | <b>TIEMPO ESTIMADO: 3 horas</b>  |  |
|--|---|--|--|
| <p>Guiar al estudiante en el proceso de lectura, brindándole estrategias que propicien la comprensión lectora.</p> <p>Comprobar la comprensión de los estudiantes acerca de la temática trabajada, mediante la organización de un mapa mental.</p> | <p style="text-align: center;"><b>• ETAPA DE CIERRE</b></p> <p>Lectura de textos: subgéneros</p> <p style="text-align: center;">Trabajo en equipo organización de mapa conceptual</p> | <p>de los subgéneros líricos, para luego dar respuesta a qué tipo de texto pertenecen, cada grupo argumentara esto y responderá a las preguntas que realice el maestro para lograr responder de forma asertiva. Al final de la participación de cada audio, la maestra corrige y socializa la respuesta correcta.</p> <p>Los estudiantes se organizarán en 9 grupos y a cada grupo se le entregará un texto perteneciente a un tipo de subgénero lírico, el cual será leído y analizado con el docente haciendo un modelado con estrategias de lectura que permitan su mejor comprensión y poder clasificarlo; se irá discutiendo con los mismos.</p> <p>Los estudiantes se organizan en 6 grupos para estructurar una serie de conceptos que serán entregados por el maestro, con el fin de construir un mapa conceptual. Esta actividad será socializada ante el salón de clase.</p> |  |

Tabla 10. Sesión 4: Los géneros literarios como Universos Disimiles

| <p style="text-align: center;"><b>SESIÓN 4:</b><br/><b>LOS GÉNEROS LITERARIOS COMO UNIVERSOS DISIMILES</b></p>   | <p style="text-align: center;"><b>TIEMPO ESTIMADO: 2 horas</b></p> |
|--|--|
| <p style="text-align: center;"><b>MARCO CONCEPTUAL:</b></p> <p>DAVID COOPER- activación de conocimientos previos, modelado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura analítica de los textos – Manual de teoría literaria. Consuelo Posada</li> <li>• Trabajo en equipo: Vygotsky</li> </ul>  |  |
| <p style="text-align: center;"><b>ESTÁNDARES</b></p>   |  |
| <p><b>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL:</b></p> <p>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo.</li> <li>• Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído.</li> <li>• Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído</li> <li>• Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>LITERATURA</b></p> <p><b>Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros.</li> </ul> |  |

| <b>SESIÓN 4:<br/>LOS GÉNEROS LITERARIOS COMO UNIVERSOS DISIMILES</b>   |   | <b>TIEMPO ESTIMADO: 2 horas</b>   |          |
|--|---|---|----------|
| DBA  |   |   |          |
| <p><b>Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar, informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados.</li> </ul> |   |   |          |
| <p><b>Reconoce las obras literarias como una posibilidad de circulación del conocimiento y de desarrollo de su imaginación.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Define elementos literarios tales como personajes, lugar, tiempo, sentimientos acciones al interior de una obra literaria.</li> </ul>   |   |   |          |
| <p><b>COMPETENCIA:</b> Relaciono y comprendo diversos textos del género literario por medio de estrategias de lectura y el trabajo en equipo que me permitan evaluar características, elementos y componentes propios de cada uno deduciendo información para construir un significado, ampliando mis saberes previos.</p>                                     |   |   |          |
| <b>Saber conocer</b>   | <b>Saber hacer</b>  | <b>Saber ser</b>  |          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende las características particulares de cada uno de los diferentes géneros literarios.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determino los rasgos que componen algunos subgéneros literarios diferenciándolos unos de otros.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se interesa por conocer aspectos relevantes sobre la temática del amor</li> <li>• Participa de manera activa en las actividades planteadas.</li> </ul> |          |
| OBJETIVOS DEL PROFESOR   | ESTRATEGIAS   | ACTIVIDADES   | RECURSOS |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ETAPA DE ENTRADA O INICIO</b></li> </ul>  |   |          |

| <b>SESIÓN 4:<br/>LOS GÉNEROS LITERARIOS COMO UNIVERSOS DISIMILES</b>   |   | <b>TIEMPO ESTIMADO: 2 horas</b>  |  |
|--|---|--|--|
| <p>Propiciar un ambiente de lectura con estrategias como el trabajo en equipo y la comparación de textos e información que permitan al estudiante ampliar sus saberes previos construyendo el sentido global del texto haciendo inferencia sobre la organización y el tejido de cada uno de ellos.</p> | <p>Indagación de pre saberes : lectura de textos</p>  | <p>El maestro proyecta en el tablero 3 tipos de textos diferentes, cada uno de ellos pertenecientes al género lírico, narrativo y dramático, con el objetivo de reconocer si los estudiantes tienen la capacidad de diferenciar el género lírico de otros. El docente realizará preguntas para corroborar el propósito de esta actividad.</p>                              | <p>Video beam<br/>Computador<br/>Cartulinas<br/>Marcadores<br/>Impresiones de los textos</p> |
| <p>Reconocer los conocimientos previos que los estudiantes acerca de los géneros literarios<br/>Exponer a los estudiantes los distintos tipos de géneros literarios hallando las</p>   | <p><b>• ETAPA DE DESARROLLO</b></p> <p>Clase magistral</p> <p>Modelado: textos de cada género</p> | <p>La maestra se encarga de enseñar cada uno de los conceptos acerca de los géneros literarios, para ello se apoya de unas diapositivas que guiaran el desarrollo de la clase.</p> <p>La maestra presenta nuevamente a los estudiantes los 3 textos anteriores, cada uno de ellos perteneciente a un género literario. La docente ira estableciendo las relaciones que</p> |  |

| <b>SESIÓN 4:<br/>LOS GÉNEROS LITERARIOS COMO UNIVERSOS DISIMILES</b>  |  | <b>TIEMPO ESTIMADO: 2 horas</b>   |  |
|---|--|---|--|
| <p>semejanzas y diferencias.</p> <p>Lograr que los estudiantes comprendan y ejemplifiquen las características propias de un género literario.</p> <p>Corroborar los conocimientos adquiridos por los estudiantes para ponerlos en práctica.</p> | <p>literario.</p> <p>Trabajo en equipo: presentación del género asignado</p> <p><b>• ETAPA DE CIERRE</b></p> <p>Diagrama de venn</p> | <p>existen entre ellos de acuerdo a la estructura, el estilo de escritura y las características de cada uno.</p> <p>La maestra organiza a los estudiantes en 6 grupos y le asigna a cada uno un género literario. Los alumnos deberán crear una presentación con el género asignado en el centro de la cartulina y rodeándolo con palabras o frases que lo caractericen. Esa actividad se socializara ante la clase.</p> <p>La maestra junto con los estudiantes construirá un cuadro comparativo en el que se logren identificar las similitudes o diferencias que comparten cada uno de los géneros literarios.</p> |  |

Tabla 11. Fase 3. Estructuración del Conocimiento. Síntesis

| Sesión 5: COMPRENDAMOS LA POESÍA   | TIEMPO ESTIMADO: 4 horas |
|--|--------------------------|
| <b>MARCO CONCEPTUAL:</b>   |                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rocío Santisteban Silva (Perú)- La poesía</li> <li>• Isabel Solé- Las estrategias de lectura</li> </ul>   |                          |
| <b>ESTÁNDARES</b>  |                          |
| COMPRENSION TEXTUAL:   |                          |
| <b>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</b>  |                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo.</li> <li>• Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído.</li> <li>• Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc.</li> </ul> |                          |
| LITERATURA:  |                          |
| <b>Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa</b>  |                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros</li> <li>• Formulo hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región</li> </ul>                      |                          |
| ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN   |                          |
| <b>Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.</b>   |                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío. • Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras</li> </ul>   |                          |
| <b>COMPETENCIA:</b> Comprendo un poema deduciendo información al hacer inferencias acerca del sentido global del texto, por medio de   |                          |

| Sesión 5: COMPRENDAMOS LA POESÍA   |   | TIEMPO ESTIMADO: 4 horas   |   |
|--|---|--|---|
| <p>estrategias individuales y grupales que me permitan movilizar mis saberes previos para identificar su organización y componentes y diferenciarlo de otros textos, recuperando información explícita e implícita en el escrito.</p>  |   |  |   |
| <p><b>SABER CONOCER</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco el concepto de poema y sus elementos y componentes que lo hacen ser un subgénero lírico</li> <li>• Comprendo que existen diversas estrategias de lectura que me permiten la mejor comprensión de un poema</li> <li>• Comprendo que para la escritura de los poemas los autores se apoyan en el uso de figuras literarias</li> </ul> | <p><b>SABER HACER</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subrayo palabras o frases que pertenecen a elementos de un poema</li> <li>• Hago hipótesis sobre lo que leo e inferencias de lo que quiso comunicar el autor</li> <li>• Identifico algunas figuras literarias que están presentes en la escritura de poemas</li> <li>• Clasifico las distintas figuras literarias que se usan en la escritura de un poema</li> </ul> | <p><b>SABER SER</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprecia su trabajo y el de sus compañeros respetando las opiniones de los demás.</li> <li>• Participo activa e interesadamente en las actividades propuestas manteniendo la cooperación.</li> </ul> |   |
| OBJETIVOS DEL PROFESOR   | ESTRATEGIAS   | ACTIVIDADES  | RECURSOS  |
| <p>Brindar al estudiante herramientas de lectura partiendo de su contexto que le permitan recuperar información explícita e implícita de un poema logrando una comprensión óptima de su</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ETAPA ENTRADA O INICIO</b></li> </ul> <p>Lectura de imagen</p>  | <p>Al iniciar la clase la docente da a conocer cinco imágenes que hacen alusión al poema de amor “Amor de tarde” de Mario Benedetti y pide que al ver cada una de estas imágenes se imaginen su contexto</p>   | <p>Fotocopias<br/>Computador<br/>Video beam<br/>Cuadernos<br/>Colbón<br/>Resaltador</p> |

| Sesión 5: COMPRENDAMOS LA POESÍA   |  | TIEMPO ESTIMADO: 4 horas  |                |
|--|--|---|----------------|
| <p>contenido.</p> <p>Determinar los elementos y características de un poema por medio de estrategias que le permitan una lectura de mayor comprensión.</p> | <p>Lectura guiada en Voz alta, enseñanza directa</p> | <p>y así mismo describan en una hoja de papel los sentimientos que les provocan estar allí; esto con el objetivo de contextualizar y encontrar el conocimiento previo acerca del tema que se quiere abordar.</p> <p>Seguidamente se da a conocer el poema “Amor de tarde” de Mario Benedetti, con el que el docente hará una lectura guiada de este por medio de la participación y se irán dando a conocer ideas de lo que trata el poema y la ubicación en tiempo y espacio.</p> <p>Al final se harán preguntas acerca del poema leído respecto a su perspectiva y la del autor definiendo así que un poema puede reflejar las emociones y vivencias de las personas.</p> | <p>Colores</p> |

| Sesión 5: COMPRENDAMOS LA POESÍA  |   | TIEMPO ESTIMADO: 4 horas   |  |
|---|---|--|--|
| <p>Dar a conocer algunos recursos usados en los poemas como las figuras literarias para poder identificarlas mediante la lectura de poemas.</p> | <p>Lluvia de ideas</p> <p>• <b>ETAPA DE DESARROLLO</b></p> <p>Mapa conceptual</p> <p>Modelado</p> | <p>Por último, el docente se dispone a hacer una pequeña contextualización por medio de unas diapositivas acerca del autor del poema la época, el año y la razón de su escrito.</p> <p>La docente se dispone a hacer algunas preguntas respecto a la actividad realizada con el poema en cuanto a su escritura, estructura y características. Esto con el objetivo de hacer inferencias sobre algunos aspectos que se deben tener en cuenta en la lectura de un poema.</p> <p>La docente entrega a los estudiantes un mapa conceptual con los elementos, características</p> |  |

| Sesión 5: COMPRENDAMOS LA POESÍA   |  | TIEMPO ESTIMADO: 4 horas  |  |
|--|--|---|--|
| Brindar estrategias en equipo que permitan la identificación , el reconocimiento y la comprensión de los distintos elementos y componentes de un poema | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>ETAPA DE CIERRE</b></li> </ul> <p>Dinámica “clasificando poemas”<br/>Trabajo en equipo</p> | <p>y componentes de un poema y mediante una lectura en voz alta y una lectura guiada, el docente va dando a conocer ejemplos de aquellos elementos que forman un poema y el uso de figuras literarias.</p> <p>La docente entrega a los estudiantes de manera física el poema “Ángela adónica” de Pablo Neruda para retomarlo y poder identificar cada uno de sus elementos mediante un modelado que permita la mejor comprensión de lo que se quiere abordar.</p> |  |
|  |  |   |  |
| Brindar estrategias en equipo que permitan la identificación , el  | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>ETAPA DE CIERRE</b></li> </ul> <p>Dinámica “clasificando poemas”</p>                       | Se entregará a cada grupo un poema distinto sobre el amor el cual los estudiantes deberán clasificar,   |  |

| <b>Sesión 5: COMPRENDAMOS LA POESÍA</b>  |                   | <b>TIEMPO ESTIMADO: 4 horas</b>  |  |
|--|-------------------|--|--|
| reconocimiento y la comprensión de los distintos elementos y componentes de un poema | Trabajo en equipo | sacando sus características, elementos, escritura e intención comunicativa y será expuesto a sus compañeros del tal forma que los demás serán los jurados y evaluarán a sus compañeros por medio de una rejilla para dar opinión acerca de lo que se aprendió. |  |

Tabla 12. Sesión 6: La Música como Arte Expresivo del Amor

| SESIÓN 6: LA MÚSICA COMO ARTE EXPRESIVO DEL AMOR  | TIEMPO ESTIMADO: 2 horas |
|---|--------------------------|
| <p style="text-align: center;"><b>MARCO CONCEPTUAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La música como puente de las emociones - Eduard Punset/Stefan Koelsch</li> <li>• DAVID COOPER, activación de conocimientos previos, modelado</li> </ul>  |                          |
| <p><b>ESTÁNDARES</b></p>  |                          |
| <p style="text-align: center;"><b>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</b></p> <p><b>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo</li> <li>• Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído</li> </ul> <p><b>Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros.</li> <li>➤ Establezco relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros aspectos.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>DBA</b></p> <p><b>Interpreta obras de la tradición popular propias de su entorno.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comprende los elementos líricos y las temáticas usadas en las expresiones artísticas de su entorno</li> </ul> <p><b>Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.</b></p> |                          |

| SESIÓN 6: LA MÚSICA COMO ARTE EXPRESIVO DEL AMOR  |   | TIEMPO ESTIMADO: 2 horas  |  |
|---|---|---|--|
| <p>➤ Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar, informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados.</p>   |   |   |  |
| <p><b>COMPETENCIA:</b> Comprendo el significado de una canción, por medio de estrategias de lectura que me ayuden a recuperar información implícita y explícita del texto partiendo de la intención comunicativa del autor, para hacer inferencias y construir un sentido global.</p> |   |   |  |
| <p><b>Saber conocer</b></p> <p>➤ Distingo cada uno de los elementos de análisis para la lectura de una canción</p>  | <p><b>Saber hacer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expreso las emociones que me genera escuchar una canción específica</li> <li>• Interpreto una canción de acuerdo a su significación haciendo uso de estrategias de lectura.</li> </ul> |   | <p><b>Saber ser</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfruto cada una de las actividades propuestas durante la clase</li> <li>• Asumo una actitud de interés y respeto frente al proceso de aprendizaje.</li> </ul> |
| OBJETIVOS DEL PROFESOR  | ESTRATEGIAS   | ACTIVIDADES   | RECURSOS   |
| <p>Proporcionar a los estudiantes estrategias de lectura que le permitan reconocer la organización, tejido y componentes de una canción para construir su sentido global.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ETAPA DE ENTRADA O INICIO</b></li> </ul> <p>Dinámica : “ música y expresión de emociones”</p>   | <p>La maestra organiza a los estudiantes en parejas con el objetivo de realizar una dinámica de escucha en la que cada uno tendrá que cerrar los ojos para escuchar 5 fragmentos musicales focalizándose en la impresión de sus propias emociones, para luego intentarlas expresar a sus compañeros facialmente. La docente irá orientando el desarrollo de esta actividad.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Paletas para dibujar emoticones</li> <li>-Parlantes</li> <li>- Corazones en cartulina</li> <li>- Ruleta de preguntas</li> <li>-Mapa conceptual</li> <li>- Sticker de colores</li> </ul>  |

| SESIÓN 6: LA MÚSICA COMO ARTE EXPRESIVO DEL AMOR   |   | TIEMPO ESTIMADO: 2 horas   |  |
|--|---|--|--|
| <p>Llevar a los estudiantes a reconocer la relación entre la canción y la poesía a partir de estrategias de análisis de lectura.</p> | <p>Alcanza el corazón: juego de preguntas acerca de la música</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ETAPA DE DESARROLLO</b></li> </ul> <p>Ruleta de preguntas: lectura de una canción</p> | <p>La maestra realiza diversas preguntas a los estudiantes con el objetivo de saber que percepciones tienen ellos acerca de la música. Para contestar las preguntas, los alumnos serán escogidos al azar y tendrán que pasar al tablero a destapar un corazón.</p> <p>La maestra para indagar los pre saberes de los alumnos, organiza a los estudiantes en grupo para presentar una canción con el objetivo de identificar en su letra qué saben los alumnos acerca de ella partiendo de los componentes de lectura en cuanto a su significado, su estructura y el análisis entorno a la significación en el contexto de los alumnos. Los estudiantes responderán varias preguntas de acuerdo al distintivo que se les asigne, pues este será el que corresponda en la ruleta.</p> <p>La maestra presenta a los estudiantes una canción y va realizando un modelado junto</p> |  |

**SESIÓN 6: LA MÚSICA COMO ARTE EXPRESIVO DEL AMOR****TIEMPO ESTIMADO: 2 horas**

Modelado de una canción

Mapa conceptual

**• ETAPA DE CIERRE**

Actividad individual: guía de trabajo

con las estrategias de acuerdo a las fases de lectura que permitan una comprensión del texto. Al finalizar la lectura, la docente va formulando algunas preguntas con el propósito de direccionar a los alumnos a comprender que la canción tiene diferentes elementos y características propias.

A continuación, la maestra enseña a los estudiantes cada uno de los componentes y las características de la canción de acuerdo a un análisis en el que se tendrán en cuenta los elementos líricos presentes en la música.

Los estudiantes se organizan en cada uno de sus puestos para analizar dos canciones de acuerdo a los que la maestra ya ha enseñado anteriormente. Cada uno las analizara de acuerdo a una tabla en la que se encuentran diferentes aspectos, que permiten un análisis de acuerdo a los componentes de lectura.

Tabla 13. Fase 4. Expresión. Aplicación

|  |                                 |
|--|---------------------------------|
| <b>SESIÓN 7: VAMOS A JUGAR CON LA POESÍA</b>   | <b>TIEMPO ESTIMADO: 3 horas</b> |
| <b>MARCO CONCEPTUAL:</b>   |                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rocío Santisteban Silva (Perú)</li> <li>• Isabel Solé Las estrategias de lectura</li> <li>• DAVID COOPER- activación de conocimientos previos, modelado</li> </ul>  |                                 |
| <b>ESTÁNDARES</b>  |                                 |
| <b>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</b>  |                                 |
| <p><b>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído</b></li> <li>- <b>Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído.</b></li> </ul>  |                                 |
| <b>LITERATURA</b>  |                                 |
| <p><b>Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Formulo hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región</b></li> </ul>  |                                 |
| <b>ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN</b>  |                                 |
| <p><b>Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío.</b></li> <li>- <b>Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras.</b></li> </ul> |                                 |

| SESIÓN 7: VAMOS A JUGAR CON LA POESÍA  |  | TIEMPO ESTIMADO: 3 horas   |   |
|--|--|--|---|
| <b>DBA</b>   |  |  |   |
| <b>Reconoce las obras literarias como una posibilidad de circulación del conocimiento y de desarrollo de su imaginación.</b>   |  |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Define elementos literarios tales como personajes, lugar, tiempo, sentimientos acciones al interior de una obra literaria.</li> <li>- Reconoce que elementos como el ritmo y la rima se emplean para comunicar sentimientos o emociones cuando se declaman textos poéticos</li> </ul> |  |  |   |
| <b>COMPETENCIA:</b> Comprendo un poema por medio de estrategias de lectura que me ayuden a deducir información implícita y explícita dentro del texto para lograr construir su sentido global.   |  |  |   |
| <b>Saber conocer</b>   | <b>Saber hacer</b>   | <b>Saber ser</b>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconozco diversas estrategias de lectura que me permiten lograr una mejor comprensión de un texto.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empleo estrategias de lectura como el subrayado y la comparación de textos que me permiten identificar diferentes formas de expresión.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se interesa por conocer aspectos relevantes sobre la temática del amor</li> <li>• Participa de manera activa en las actividades planteadas.</li> </ul>  |   |
| OBJETIVOS DEL PROFESOR   | ESTRATEGIAS  | ACTIVIDADES  | RECURSOS  |
| Guiar y evaluar al estudiante en el proceso de lectura haciendo uso de herramientas que le permiten comprender la información en un poema para lograr construir su sentido global.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ETAPA DE ENTRADA O INICIO</b></li> </ul> Imagina como se estructura el poema   | La maestra organiza a los estudiantes por equipos de trabajo y se encarga de entregar a cada uno de ellos un grupo de palabras que representan un poema específico, cada uno de ellos tendrá que organizarlas para construir una poesía propia, teniendo en cuenta la estructura y la conexión de las palabras en un poema. Al finalizar, se tendrá que declamar lo que hayan construido teniendo en cuenta la musicalidad de un | -Pliegos de papel bond<br>-Vinilos<br>-Pinceles<br>-Computador<br>-Video beam |

| SESIÓN 7: VAMOS A JUGAR CON LA POESÍA   |   | TIEMPO ESTIMADO: 3 horas   |
|---|---|--|
|   |   | poema. Además de esto, la docente mostrará el poema original para reconocer las diferencias establecer las diferencias que existen entre los otros.  |
| <p>Brindar a los estudiantes estrategias de lectura que puedan emplear antes durante y después de leer.</p> | <p>Ilustrando el poema</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>ETAPA DE DESARROLLO</b></li> </ul> <p>Tren del amor: exposición de autores de poesía</p> | <p>La maestra se encarga de mostrar nuevamente el poema anterior, para luego asignar una estrofa a cada equipo en los mismos grupos que ya están conformados, con el objetivo de retratar a través de una pintura lo que ese texto les transmite.</p> <p>Los estudiantes se dividen en 6 equipos, representando los seis vagones del tren y cada uno corresponderá a un autor de poesía asignado por la maestra. El docente entregará a cada grupo una pequeña biografía de cada uno de ellos de la cuál tendrán que apersonarse para explicarla a sus compañeros, para ser valorada por la docente. Cada grupo de espectadores irá tomando nota de lo que van escuchando y construirán una idea de la vida del autor para analizar como esto influye en su manera de escribir y en la expresión de sus emociones.</p> |
|   | <p>Estrategias de comprensión lectora: lectura de poemas</p>  | <p>Inicialmente se hará la entrega de un poema sobre el amor, en el que se refleje una emoción específica y esta esté asociada a un tipo de amor, con base a este</p>  |

| SESIÓN 7: VAMOS A JUGAR CON LA POESÍA |   | TIEMPO ESTIMADO: 3 horas   |
|---------------------------------------|---|--|
|                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>ETAPA DE CIERRE</b></li> </ul> <p>Juego de vocabulario: guía de trabajo</p> | <p>poema, se realiza un análisis de la lectura de acuerdo a las fases teniendo en cuenta estrategias para llegar a la comprensión lectora, para finalizar se realizara un ejercicio que estará enfocado hacia el desarrollo del componente semántico.</p> <p>Seguidamente la maestra entregará a los alumnos 2 poemas con el objetivo de realizar el mismo proceso de lectura anterior, esta vez enfocando uno de ellos al componente semántico y el otro al pragmático.</p> <p>Los estudiantes se organizan de manera individual para realizar la guía de trabajo entregada por la maestra enfocada hacia el fortalecimiento de los componentes de lectura, esa comprende de ejercicios de juegos de palabras, de tal manera que el estudiante demuestre que ha comprendido el poema.</p> |

Tabla 14. Sesión 8: Es la hora de leer canciones

| SESIÓN 8: ES LA HORA DE LEER CANCIONES   | TIEMPO ESTIMADO: 2 horas |
|--|--------------------------|
| <p style="text-align: center;"><b>MARCO CONCEPTUAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Radford, C. (1991)- la música</li> <li>• Lectura guiada y discusión – David Cooper</li> <li>• DAVID COOPER- activación de conocimientos previos, modelado, lectura guiada</li> </ul>  |                          |
| <p style="text-align: center;"><b>ESTÁNDARES</b></p>   |                          |
| <p style="text-align: center;"><b>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</b></p> <p><b>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo</li> <li>• Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído</li> </ul> <p><b>Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros.</li> <li>➤ Establezco relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros aspectos.</li> </ul> |                          |

## DBA

### Interpreta obras de la tradición popular propias de su entorno.

- Comprende los elementos líricos y las temáticas usadas en las expresiones artísticas de su entorno

### ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.

- Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío.
- Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras.

**COMPETENCIA:** Comprendo el significado de una canción haciendo uso de estrategias de lectura que me permitan leer de forma crítica el contexto real en el que me encuentro.

#### Saber conocer

- Identifico los elementos que componen una canción los analizo a través de estrategias de lectura

#### Saber hacer

- Utilizo estrategias de lectura que puedo emplear al leer una canción
- Propongo hipótesis acerca de la intención comunicativa que propone una canción

#### Saber ser

- Asumo una actitud de interés y compromiso en el aprendizaje de una nueva temática.
- Respeto las opiniones de mis compañeros
- Participo activamente en las actividades propuestas, manteniendo la cooperación.

| OBJETIVOS DEL PROFESOR  | ESTRATEGIAS  | ACTIVIDADES   | RECURSOS   |
|---|--|---|--|
| <p>Guiar y evaluar al estudiante en la lectura de una canción donde se ven reflejadas las emociones por medio de estrategias de lectura que le permita comprender la intención comunicativa y el contexto en el cual está proyectada</p> <p>Proponer actividades en las que se promueva el análisis de diversas realidades a partir de la interpretación de canciones</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ETAPA DE ENTRADA O INICIO</b><br/><br/>Adivina la canción</li> <li>• <b>ETAPA DE DESARROLLO</b><br/><br/>Modelado</li> </ul> | <p>Los estudiantes se organizan en grupos de tres personas y se disponen a escuchar cinco audios de pistas de canciones correspondientes cada uno a los géneros de bachata, reggaetón y reggae. Esto con el fin de identificar a que genero pertenecen, quien es el autor y cuál es el título de la canción. Los alumnos deberán escribir rápidamente en una hoja alzando con sus manos la respuesta, el maestro inmediatamente con un visto bueno indicara si la respuesta es correcta.</p> <p>La docente se encarga de modelar mediante estrategias de lectura una canción del género urbano a partir de cada una de las fases del proceso lector, con el propósito de brindar a los estudiantes herramientas con las que puedan comprender de forma asertiva un texto.</p> <p>La maestra se encarga de leer junto con los estudiantes la letra de dos canciones del género urbano. En el proceso de lectura se irá</p> | <p>-Parlantes<br/>-Computador<br/>-Impresiones de los textos</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>Lectura guiada y discusión</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ETAPA DE CIERRE</b></li> </ul> <p>Debate</p> | <p>haciendo uso de estrategias que permitan una mejor comprensión del texto de acuerdo a los momentos de lectura.</p> <p>La docente organiza a los estudiantes en dos grupos al azar y les indica que nuevamente se analizaran las dos canciones anteriores, pero esa vez con el objetivo de comparar de qué manera se representa o se concibe el amor en cada una de ellas. Este debate consistirá en generar ideas por medio de argumentos que den validez a su hipótesis.</p> |  |
|--|--|--|--|

## **8.2 ANÁLISIS DE LOS DATOS HALLADOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA**

La aplicación de la propuesta de intervención posibilitó la obtención de datos que exigen el análisis de factores esenciales en el proceso de aprendizaje lector. Cada uno de los factores encontrados, fueron logrados a partir de la implementación del instrumento: diarios de clase (ver anexo O), los cuales fueron analizados bajo la técnica propuesta en el libro “seminario taller análisis e interpretación de datos” de la profesora Clara María Forero Bulla.

De acuerdo a esto, se presenta la tabla de análisis (ver anexo P) que permite identificar los resultados de las sesiones de clase de la propuesta de intervención realizada en el grado sexto (6-7).

Los análisis realizados anteriormente a partir de los diarios de campo, permitieron visibilizar los siguientes resultados, en los cuales se observan diversos factores que incidieron para hacer efectiva la enseñanza en el proceso de la competencia lectora:

## **8.3 CATEGORÍA LA LÚDICA COMO UNA ESTRATEGIA DE MOTIVACIÓN: EFECTIVIDAD EN EL PLANTEAMIENTO DE ACTIVIDADES QUE INVITAN AL JUEGO.**

En esta categoría, se pudo examinar que durante la ejecución de la propuesta los alumnos en un comienzo demuestran sentir apatía por las actividades lúdicas que se efectúan durante la clase. Sin embargo, se observa que más adelante los estudiantes responden de manera positiva hacia las dinámicas que se proponen en las que se distinguen dinámicas direccionadas a la activación de conocimientos previos, así mismo asociadas a la música y el juego. A través de estas, ellos demuestran tener gran interés, participando de forma activa.

Cabe resaltar, que durante la aplicación de las mismas, se destacó el uso de material lúdico, en el cual se implementó el cartel “choca esas cinco” y el tren del amor (ver anexo Q), los cuales sirvieron como estrategias para evaluar los procesos de aprendizaje del alumno. En este caso, fueron usadas para ser aplicadas en el trabajo en equipo. A través de ellas, se logró evidenciar la gran importancia que estas tuvieron, como lo expresa Gloria Gómez, quien indica que este tipo de materiales lúdicos: “ facilitan los aprendizajes de los niños y consolidan los saberes con mayor eficacia; estimulan la función de los sentidos y los aprendizajes previos para acceder a la información, al desarrollo de capacidades y a la formación de actitudes y valores; permitiendo adquirir informaciones, experiencias y adoptar normas de conductas de acuerdo con las competencias que se quieren lograr”<sup>36</sup> .

#### **8.4 CATEGORÍA ACOMPAÑAMIENTO DE LA FAMILIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO: AUSENCIA TOTAL FRENTE AL COMPROMISO POR LA EDUCACIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

El acompañamiento de la familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes fue uno de los aspectos más representativos de esta propuesta, ya que involucrando este aspecto dentro de la secuencia didáctica se buscaba evaluar y dejar a un lado el ausentismo de los padres frente al proceso académico de los alumnos, pues en los grados superiores se estima que los estudiantes presentan una mayor madurez para enfrentar solos los procesos académicos, sin embargo la etapa de la adolescencia por la cual atraviesan los alumnos, permite pensar que en estos momentos es cuando más se debe orientar al estudiante. Como resultado de ello, se evidenció que los alumnos se encuentran en un total abandono, pues cuando se les dejaban diversas tareas, utilizando un distintivo (Anexo R) para trabajar en casa, la gran mayoría de ellos expresaban no haber podido hacerlas por falta de

---

<sup>36</sup> MANRIQUE OROZCO, Anyela Milena y GALLEGU HENAO, Adriana María. El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2013, vol. 4, no 1, p. 101-108.

apoyo. Se logra identificar que uno de los factores preponderantes que incidió como resultado de esta situación, fue la falta de tiempo que tienen los familiares para dedicarse a los compromisos de los educandos. A partir de esta situación se observó cómo los estudiantes se vieron perjudicados al afrontar el proceso de lectura, pues se buscaba que los padres en primera instancia inspiraran el amor por leer, creando hábitos, de tal manera que fueran capaces de afrontar retos junto con los estudiantes, resolviendo las dudas que ellos tenían, además de influenciar de manera positiva al alumno hacia la búsqueda de aprendizaje y el reconocimiento de la información que se adquiere a través de la lectura.

Se concluye entonces, que para hacer efectivo el proceso de aprendizaje del estudiante, se debe establecer un compromiso por parte de los padres, para asumir un rol importante en el que logren guiar y motivar los procesos académicos que vive el educando, como lo indican como lo mencionan Cotton & Wikelund, 2001; De Bruin & Krol, 2003; Epstein, 1991, Epstein, 2013; Gubbins, 2011; Michigan Department of Education, 2001, “el hecho de que las familias se involucren en las tareas escolares de sus hijos, preguntando por el trabajo que realizan en diferentes asignaturas, mostrando interés en su progreso escolar y que conversen sobre lo valioso de una buena educación, permite que los niños y los jóvenes perciban que sus familias creen que el trabajo escolar, y la escuela en general, es importante, que vale la pena hablar de ello y esforzarse por aprender más. Todo esto redundará en mejores desempeños escolares y una actitud positiva de los estudiantes hacia la escuela”<sup>37</sup>.

## **8.5 CATEGORÍA ESTRATEGIAS QUE PERMITEN LA CONVERSACIÓN Y EL DIÁLOGO: DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS PARA EFECTUAR UNA LECTURA CON SENTIDO.**

Las estrategias para propiciar la conversación y el diálogo fueron un aspecto muy

---

<sup>37</sup> ROMAGNOLI, Claudia y CORTESE, Isidora. ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? *Santiago de Chile: Valora UC. Recuperado el*, 2015, vol. 10.

destacado durante la ejecución de la propuesta didáctica. Esto se pudo evidenciar, mediante la aplicación de actividades como el diálogo, en el que los alumnos pudieron generar conocimiento a través de herramientas como lo fueron los textos de lectura, los cuales cumplieron la función de propiciar la participación mediante la exposición de ideas, opiniones, así mismo, los audios que se dispusieron para que los alumnos los analizaran y a partir de ello se empezaran a construir nuevos aprendizajes, además el debate que se realizó en torno a la temática del amor, en el que los alumnos tomaron una posición crítica frente a dos textos diversos, teniendo en cuenta sus pre saberes y la información que se les proporcionó, destacando la habilidad para argumentar. De allí nace la importancia de emplear debates en el aula de clase, pues: “La práctica del debate en los colegios permite a los estudiantes desarrollar las habilidades que necesitarán en el futuro. Debatir es un proceso de “aprendizaje activo” que implica a los estudiantes en una actividad mientras reflexionan críticamente sobre lo que están haciendo. Las actividades de aprendizaje activo ayudan a los estudiantes a comprender el contenido y desarrollar habilidades de razonamiento. Este desarrollo de habilidades implica que los estudiantes tienen más posibilidades de tener éxito en sus clases, especialmente en aquellas que requieran la discusión y pensamiento crítico sobre determinados temas”<sup>38</sup> .

## **8.6 CATEGORÍA FACTORES EXTERNOS QUE AFECTAN LA MOTIVACIÓN: BARRERAS QUE IMPIDEN FORTALECER EL PROCESO DE LA COMPETENCIA LECTORA**

En la ejecución de la propuesta de intervención, se logró observar que se presentaron gran cantidad de obstáculos que incidieron de manera negativa, afectando el proceso de enseñanza- aprendizaje, impidiendo cumplir de manera efectiva con el objetivo principal de fortalecer los procesos de lectura. Los factores

---

<sup>38</sup> FUNDACIÓN ACTIVATE. Por qué debatir en el aula. [En Línea]. 3 undacionactivate.org. 30 julio de 2014. Disponible en: <http://fundacionactivate.org/por-que-debatir-en-el-aula/>

que se identificaron durante la aplicación fueron los siguientes: la falta de rutinas , la falta de recursos materiales institucionales, el desinterés y la indisciplina por parte de los alumnos, la ausencia de estudiantes en el aula de clase, la pena que sienten los educandos al expresarse, la falta de apoyo por parte del maestro titular del área.

En primera instancia, con relación a la falta de rutinas, se identifica que los alumnos poseen gran dificultad para seguir la rutina escolar, pues se observó que en repetidas ocasiones los alumnos demostraron no poseer el hábito de llegar puntuales al aula de clase. Como consecuencia de esta situación, se generó una relentización en los procesos de enseñanza- aprendizaje, que dieron lugar a extender el tiempo de aplicación de la secuencia didáctica. Así mismo, esta situación permitió visualizar que los alumnos enunciaban justificando la impuntualidad, expresando que poseían problemas personales que les impedían llegar a una hora exacta. En este caso, para poder llegar a resolver este tipo de problemas, se requiere de una negociación que el maestro realice con el estudiante, en la que se lleguen a tomar acuerdos en los que el alumno tenga la posibilidad de dialogar y se comprometa a seguir las normas que se establecen. Como lo indica Jurjo Torres Santomé:

Los niños y las niñas que interaccionan entre sí y con el profesorado en los centros escolares (tanto en sus pasillos y patios como en sus aulas), van aprendiendo a ser alumnos y alumnas mediante las rutinas que gobiernan la vida académica cotidiana; aprenden normas y contenidos que les permiten conducirse a esa sociedad académica. Poco a poco el alumnado va a ir aprendiendo cuáles son las conductas permitidas, las prohibidas y en qué momentos, así como qué significado debe otorgarse a cada acontecimiento, verbalización y objeto con los que entra en contacto en el interior del centro escolar.

En la medida que esas rutinas llegan a ser negociadas (fundamentalmente sobre la base de implícitos), aprendidas y observadas, en ese grado la vida que tiene lugar en las aulas y centros escolares no presentará graves conflictos<sup>39</sup>.

En segunda instancia, en cuanto a la falta de recursos materiales institucionales se logró observar que la institución educativa posee una gran carencia para ofrecer al maestro las herramientas necesarias en el proceso de enseñanza- aprendizaje, se logra determinar que posiblemente esta falencia sea consecuencia de la gestión directiva que se está llevando a cabo. De esta manera, para que la institución se pueda convertir en un espacio favorable para la enseñanza, se debe verificar el proceso de gestión directiva que se está llevando a cabo, pues como lo indica Jaime Saavedra:

El buen director establece una visión y objetivos para la escuela, y puede hacer de ella un espacio efectivo de desarrollo profesional y personal para los maestros, y un espacio de crecimiento, creatividad y descubrimiento para los alumnos”, así mismo, para que esto se haga efectivo, “requiere que el director se constituya en un líder pedagógico de decenas de profesores, observándolos en el aula, monitoreando permanentemente su desempeño con sus alumnos y en su contribución al trabajo institucional. Así podrá el director desplegar las capacidades de su cuerpo docente de manera efectiva y darles apoyo en lo que necesiten<sup>40</sup>.

En tercera instancia, se visualizó que los alumnos poseen problemas de desinterés e indisciplina, en los cuales algunos estudiantes en determinados momentos demostraban indiferencia o rechazo ante las actividades desarrolladas durante las clases, con relación al desinterés, se observa el factor de la apatía. Este problema nace no únicamente de conflictos asociados al ámbito escolar, sino probablemente

---

<sup>39</sup> TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Niños visibles y niñas invisibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 1990, no 182, p. 66-72.

<sup>40</sup> SAAVEDRA, Jaime. El director hace la diferencia. [En Línea]. Banco Mundial. 27 de noviembre de 2017. Disponible en: <http://blogs.worldbank.org/education/es/el-director-hace-la-diferencia>

de otros ambientes sociales, como lo afirman Valdés Rodríguez y Bolufer Vigrana, quienes dicen: “en cualquier etapa educativa, las dificultades escolares se producen por una conjunción de factores, que se interrelacionan entre sí y que afectan al INDIVIDUO, su FAMILIA, la ESCUELA y el ENTORNO SOCIAL. Es difícil que uno solo de ellos sea el responsable del problema, y desde luego, es imposible solucionarlo sin la participación de todos. En la adolescencia, todo ello es todavía más evidente”. De igual manera, se reconoce que la aparición de este factor, pudo haber estado relacionado con la etapa por la que atraviesan los alumnos (adolescencia), como lo indican Valdés Rodríguez y Bolufer Vigrana, quienes expresan: “estas son las edades más conflictivas para las dificultades escolares, porque coinciden la metamorfosis puberal por un lado, con los cambios de sistema educativo por otro y todas las enormes adaptaciones psicosociales que el adolescente va a tener que ir haciendo”<sup>41</sup>. De igual manera, en cuanto a la indisciplina, se identifica que los estudiantes en varias ocasiones respondieron de forma negativa ante las actividades, burlándose, gritando, etc. Probablemente estos comportamientos estén asociados a factores problemas, en los que se involucren varios ámbitos del entorno del estudiante, tal como lo indica Wahlroos, quien dice que las causas de la indisciplina de los estudiantes, no se encuentran únicamente en la escuela, estas se pueden ubicar en cinco niveles, tales como: el hogar, la sociedad en sí misma, las condiciones escolares, los procedimientos administrativos de la escuela y el maestro; al respecto.

Otro factor que incidió en el proceso de enseñanza- aprendizaje fue la ausencia de estudiantes en el aula. En varias ocasiones se observó que se encontraban pocos alumnos recibiendo la clase, además nunca se conoció un motivo real por el cual ellos dejaron de asistir, pues no hubo excusas justificadas. Esta problemática dio lugar al ausentismo el cual conllevó a que los alumnos perdieran el hilo de las clases según esto, Martino reconoce que esta situación se convierte en: “un problema

---

<sup>41</sup> VALDÉS RODRÍGUEZ, J. y BOLUFER VIGRANA, N. Problemas escolares en la adolescencia. *Pediatría Integral*, 2017. p. 270.

cuando su acumulación excesiva torna discontinuo, interrumpe y disminuye su tiempo de aprendizaje. Creemos que situarnos en esta perspectiva, sin reducir la mirada a la contabilización de “faltas” acumuladas, nos permite reconocerlo como un problema pedagógico e institucional”<sup>42</sup>.

De igual manera, durante la aplicación de las actividades de la secuencia, surgió el factor de la pena en el cual, los alumnos demostraron tener comportamientos propios del adolescente, como es la vergüenza en el momento de hablar a los demás. En muchos casos se identificó que al expresarse, se sonrojaban, mantenían una postura corporal que no transmitía seguridad, en otras ocasiones, se escondían o se negaban a participar. Este factor fue visto frecuentemente en el momento de hablar en las exposiciones y durante las clases, cuando se aportaron ideas acerca de la temática que se abordaba. En esta situación, el maestro debe manifestarse para realizar un acompañamiento al estudiante, proporcionándole seguridad, estrechando un lazo de confianza en el cual el alumno pueda sentirse libre de expresar de acuerdo a sus propias visiones, tal como lo expresa Ricardo Hevia, quien dice: “La confianza es el fundamento de toda relación social que no está basada en la fuerza ni en el temor. De ahí la importancia de poner en práctica en las escuelas una verdadera pedagogía de la confianza, que sugiere la institucionalización de ciertos mecanismos para generar este valor en los estudiantes”<sup>43</sup>.

Finalmente, se identificó la falta de apoyo por parte del maestro titular del área, pues en repetidas ocasiones se observaron comportamientos de indiferencia o rechazo frente a las actividades propuestas durante el proceso de enseñanza. Esta situación, determina que los docentes de la institución prefieren cumplir solo con

---

<sup>42</sup> MARTINO, Andrea. Las inasistencias de los estudiantes: la escuela secundaria en cuestión. Universidad Nacional de Córdoba. [en línea]  
<http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/viewFile/249/240>. 2016.  
p. 60-61

<sup>43</sup> FIERRO EVANS, María Cecilia. Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 2013, no 40, p. 01-18.

sus intereses personales, como lo explica Hargreaves (1999) los profesionales de algunos centros educativos trabajan fragmentados, aislados, dispersos y movidos por intereses individuales. Para dar solución a ese tipo de problemáticas, es indispensable que los maestros tomen conciencia de que trabajar con sus demás colegas les proporcionara, tanto ayuda a ellos, como a los demás, pues se irá creando una retroalimentación entre pares, además de construirse una mejor convivencia con respecto a las relaciones interpersonales que se establecen.

### **8.7 CATEGORÍA ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: PROCESO DE ENSEÑANZA ÓPTIMO MEDIANTE EL USO DE HERRAMIENTAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA.**

El uso de estrategias de lectura constituyó un aspecto relevante durante la ejecución de la secuencia didáctica, pues a partir de ella se pudo mediar para realizar el proceso de lectura. La propuesta didáctica se destacó por poseer ejercicios en los que se implementaron estrategias audiovisuales, mediante las herramientas TIC, las cuales buscaban motivar cada uno de los procesos de enseñanza. Cada una de ellas logró ir de la mano para la ejecución de la lectura en el cual se encontraba inmerso el propósito por la lectura. A partir de ello, se comprueba la gran importancia que tiene este tipo de estrategias como: el modelado, la lectura guiada, el subrayado, la identificación de las palabras claves, la habilidad para hacer inferencias , las cuales pretenden no solo invitar al juego, sino responder a los objetivos centrales de la clase. Ante esto Beltrán plantea que, la motivación es la clave de todo aprendizaje. Sin motivación es imposible cualquier tipo de comportamiento. La ausencia de motivación es la muerte.

Por otra parte, también se tuvo en cuenta la implementación del modelado y los momentos de lectura, los cuales se evidenciaron de una manera positiva dentro de la aplicación de la propuesta didáctica, pues por medio de ellas se posibilitó la enseñanza en el fortalecimiento del proceso lector, en el que los alumnos pudieron

ir llevando una ruta para empezar a generar una comprensión de los textos líricos que leían. Esto fue apoyado desde la teoría planteada por Díaz Barriga y Cooper, quienes dirigen etapas o momentos de lectura, partiendo de una fase inicial antes, durante y después. En la cual los alumnos en una fase inicial (antes) en un primer acercamiento con el texto, logran contextualizarse y ubicar información relevante del contenido de la lectura, asociando el significado del título, haciendo inferencias de su contenido para indagar sobre la posible temática de lectura, realizando en algunos textos lectura de imagen y el reconocimiento y la relación existente del texto con la vida del autor. En una segunda fase se logró que los estudiantes comprendieran el texto por medio de estrategias como el reconocimiento de las palabras desconocidas, el subrayado, el modelado, la realización de inferencias, la identificación de ideas claves. Por último, se logró que los estudiantes realizaran conclusiones de los textos asociando su contenido con el contexto propio.

Así mismo, se observa la gran importancia que tuvo la lectura en voz alta para la comprensión de un texto. En primera medida, se identifica que posibilitó realizar una lectura atenta que permitió sintonizar a todos los alumnos siguiendo la lectura, así mismo, como se hablaba anteriormente generó que el maestro o el mismo alumno evaluara las posibles falencias que pudo tener a la hora de leer, además de promover en el aula la participación activa. En ese sentido, este tipo de lectura es la que permite a los alumnos poder crear un impulso a las palabras, darles vida para generar conexión con los oyentes, como lo indica Vásquez, quien se refiere a la lectura en voz alta como la utilización que se puede hacer como docentes de todos los recursos que ofrece la garganta para así crear con la palabra una magia, lograr seducir con la voz para despertar el placer por leer en las personas que escuchan.

## **8.8 CATEGORÍA ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: FALTA DE ADAPTACIÓN EN EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES CONCATENADAS.**

Durante la ejecución de la secuencia didáctica los estudiantes pusieron a prueba sus conocimientos demostrando la asimilación de conceptos, mediante la implementación de diversas actividades en las que se evaluó a los alumnos. En este ejercicio se logró identificar en primera medida que ellos poseen grandes falencias para seguir la linealidad establecida mediante las actividades propuestas, pues se hace muy evidente que se encuentran acostumbrados a ver temáticas fragmentadas, por tal razón se obtuvieron los siguientes resultados en la aplicación de los ejercicios:

En la ejecución de actividades de algunas sesiones, se logró identificar como en algunos casos los alumnos no eran capaces de seguir indicaciones, ya que en un momento se realizó una actividad en trabajo en equipo, en la que los estudiantes debían preparar una exposición, sin recurrir a observar sus apuntes, pero se identifica luego que no acataron la norma, pues se había implementado este ejercicio para que ellos logaran demostrar sus conocimientos. De igual manera, se puede evidenciar la falta de seguridad que los estudiantes poseen, al no tener total certeza de lo que hacen. Así mismo, se evidenció en otro momento que algunos prefieren hacer las cosas a su manera, sin querer seguir las reglas establecidas en la clase. A razón de esto, se hace notoria la gran dificultad que hubo en algunos casos al poder cumplir el objetivo de aprendizaje de la clase; cabe resaltar que esta situación se hizo mayormente evidente en la ejecución de las primeras sesiones de clase, en las que se observó que los estudiantes no fueron capaces de asimilar y adaptarse a un proceso en el cual demostraran satisfacción por la lectura, al realizar distintas actividades entorno a un mismo texto, en el que se aludiera a la misma lectura en varias sesiones, manifestando el desagrado por leer, dando lugar en algunos casos a la apatía y el desinterés.

Así mismo, se logra evidenciar que los alumnos fueron capaces de establecer en un texto las diferencias o semejanzas. El desarrollo de esta habilidad propició en los alumnos el fortalecimiento en los componentes de lectura (semántica, sintáctica, pragmática), ya que a la hora de revisarlos, los estudiantes generaban un significado tanto implícito como explícito, reconociendo la temática que se abordaba en él, así mismo, el autor, la estructura textual, la clase de género, etc. Sin embargo, mediante una observación constante, se reconoce que algunos estudiantes en gran medida tienen fallas a la hora de argumentar la diferencia de algunos textos con otros, al identificar la información de la estructura explícita del texto y recuperar aquella información de la organización propia de cada tipo textual.

En el momento de aplicar diversas actividades en el aula de clase, se observa que los alumnos poseen falencias para realizar una lectura en voz alta, pues cuando participaban leyendo los textos, se les dificultaba leer en público, demostrando tener varias fallas, respecto al poder realizar una lectura lineal, sin saltarse renglones, tener la capacidad de leer con un buen tono de la voz, así mismo, no omitir la lectura de palabras dentro del texto, entre otras. A razón de esto, se hace necesario crear herramientas de lectura, puesto que promuevan la mejoría en los procesos de comprensión, vocalización e interpretación.

Por otra parte, el trabajo en equipo siempre fue un aspecto esencial durante la aplicación de la propuesta, pues como se pudo observar cada una de las sesiones de clase de la secuencia didáctica se destacan por poseer este aspecto. Durante la aplicación de los ejercicios en clase, se logró evidenciar que los alumnos no poseen la capacidad para ejercer un trabajo colaborativo, en el que sean capaces de demostrar empatía con los demás compañeros, así mismo se identificó la dificultad para establecer metas de grupo, llegar a un acuerdo para unificar las ideas, logrando establecer un orden dentro del equipo. Durante las clases, se visibilizó esta situación mediante las exposiciones de los temas trabajados, ellos pasaban al frente del aula muchas veces sin saber que debían hacer; además de esto, se identifica que los

alumnos no poseen el hábito de trabajar en equipo, puesto que en algunos casos expresaban que los maestros de la institución no desarrollaban la clase de esta manera. Cabe resaltar, que esta problemática surge a partir del proceso de transición que sufren los alumnos, debido a que en los grados de básica primaria se propende más al trabajo docente- estudiante, abandonando en cierta medida la relación entre los alumnos y por ende el trabajo en equipo.

Es indispensable que los maestros durante las clases motiven esos escenarios en los que el alumno pueda empezar a construir un verdadero aprendizaje, pues de esa manera es como se posibilita entrar en el conocimiento, a través de las ideas que compartimos en sociedad, como lo concibe Vygotsky: “un proceso interpersonal que queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, en el que toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos”<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> CARRETERO, Mario. Desarrollo cognitivo y aprendizaje” Constructivismo y educación en Progreso: ¿Qué es el constructivismo? México, 1997. pp. 39-71.

## **9. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DE LA PROPUESTA**

En la fase de evaluación se tuvo en cuenta la aplicación de una prueba de 20 preguntas como instrumento para la recolección de información que permitió reflexionar sobre el alcance que tuvo la aplicación de la secuencia didáctica para el fortalecimiento de la competencia lectora con estudiantes del grado 6-7.

Esta prueba fue diseñada a partir de los aprendizajes fortalecidos en cada uno de los componentes de la competencia lectora de acuerdo a los Lineamientos para la aplicación muestral 2016 del grado 7°, la cual está comprendida de la lectura y evaluación de dos textos líricos (canción y poema), correspondientes cada uno a 10 preguntas, organizadas dependiendo del componente a evaluar.

### **9.1 COMPONENTE SEMÁNTICO**

Fortalecer el componente semántico llevo al docente a guiar al estudiante mediante estrategias de lectura que le permitieran encontrar sentido a un determinado texto en términos de su significado haciendo referencia al qué se dice en el texto en la cual el estudiante debía:

1. Recuperar información explícita contenida en el texto.
2. Relacionar, identificar y deducir información para construir el sentido global del texto.
3. Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.

## **9.2 COMPONENTE SINTACTICO**

Para fortalecer el componente semántico se tuvo en cuenta que es aquel que se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión, indagando el cómo se dice, donde el estudiante debía:

1. Identificar información de la estructura explícita del texto.
2. Recuperar información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
3. Evaluar estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos

## **9.3 COMPONENTE PRAGMATICO**

En este componente, el estudiante comprende para que se dice lo escrito en el texto en función de su situación de comunicación, en la que el alumno:

1. Reconoce información explícita de la situación de comunicación.
2. Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
3. Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.

Dicho esto, se resalta que los resultados arrojados dependen de la presencia y participación de todos los estudiantes pues en la mayoría de la aplicación de cada una de las sesiones propuestas en la secuencia didáctica se contaba en una mayoría de veces con el 30% de la ausencia de los educandos y por ende el proceso de enseñanza y aprendizaje no fue óptimo en su totalidad.

Se realizará un análisis determinado por cada lectura (canción, poema) de acuerdo a los resultados obtenidos en cada componente y un análisis a este.

De acuerdo a los resultados de la lectura de la canción graficados y organizados (Anexo S) se puede analizar que en un primer momento en el componente semántico en la pregunta N° 2, de los 34 estudiantes 15 de ellos correspondientes al 44% respondieron de manera correcta pues lo que se buscaba con esa pregunta era relacionar, identificar y deducir información para construir el sentido global del texto, estableciendo relaciones de sentido entre palabras o expresiones para dar cuenta de posibles campos semánticos, con lo que se deduce que el otro 56% correspondiente a 19 estudiantes se dejan llevar por aquel significado que tienen las palabras en su contexto y no lo integran a un texto.

De igual manera en la pregunta N°3, se tenía como objetivo recuperar aquella información explícita en el contenido del texto, reconociendo la presencia de argumentos y en la cual se evidenció que el 76% correspondiente a 26 estudiantes respondieron de manera asertiva, logrando comprender aquellas expresiones de las cuales el autor hace uso para dar a conocer un determinado tema de acuerdo al escrito, pero el otro 24% restante define significados de información sin el contexto del texto y lo hace con el lenguaje coloquial y cotidiano de su experiencia.

Para la pregunta N°4 donde se quería que los educandos relacionaran, identificaran y dedujeran información para construir el sentido global del texto se evidenció que el 62%, 21 de ellos lograron comprender aquel objetivo del texto haciendo hipótesis de lectura de forma global dando a conocer a quien iba dirigido el texto; mientras que el otro 38 % faltante se limitaron a definir aquella información explícita en el escrito.

Así mismo en la pregunta N° 7 en la cual se obtuvo que solo 15 estudiantes, el 44%, lograron relacionar y movilizar saberes previos para ampliar referentes y contenidos

ideológicos ya que de acuerdo al texto infirieron lo que el autor por medio de expresiones quería enunciar, no obstante el 56% restante en mayoría relacionaron aquella información previa y la definieron pero sin tener en cuenta el contexto del texto puesto que se limitaron a hacerlo de forma global y empírica.

Por último en la pregunta N°8 en la que se tenía como fin relacionar, y deducir información para construir el sentido global del texto logrando inferir aquella situación presentada en el escrito se pudo observar que 19 estudiantes correspondiente al 56%, comprendieron la intención del autor, reconociendo el hecho o situación que se plasmaba en este, mientras que los otros 15 estudiantes, no identifican ni reconocen la situación de acuerdo al texto.

En un segundo momento en el componente sintáctico según los resultados se evidenció que en la pregunta N°1 en la que se tenía como objetivo recuperar información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos, identificando la función de las partes que configuran la estructura de un texto se evidencio que 21 estudiantes, el 62% respondieron de manera correcta ubicando información dentro de la estructura requerida del texto; mientras que el 38% restante, tuvo dificultades para ubicar aquella información de acuerdo a su estructura, sino que lo hicieron de manera global.

Así mismo en la pregunta número 5 se dedujo que solo el 38% equivalente a 13 estudiantes lograron recuperar información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos dando a cada parte de la composición del escrito un significado identificando en el texto la parte correspondiente en la cual se daba a conocer determinado tema; pues el 62% restante correspondiente a 21 estudiantes confundieron la estructura de una canción y por ende no se lograron ubicar aquella información que daba a conocer el autor.

Para finalizar con el componente sintáctico, en la pregunta N°6 se pudo evidenciar que 14 educandos correspondientes al 41% consiguieron identificar información de la estructura explícita del texto, definiendo su estructura y composición, mientras que el 59% de los estudiantes (20) no logran identificar la estructura percibiéndose una confusión entre la composición de una historia y una canción.

En un tercer momento, para finalizar con el análisis de los resultados de la lectura de la canción, se puede evidenciar que en el componente pragmático en la pregunta N° 9 la cual buscaba que los estudiantes evaluaran información explícita o implícita de la situación de comunicación presente en el texto identificando el punto de vista y la perspectiva de la voz que habla en el texto dando una definición a la situación se afirmó que el 50% de la población equivalente a 17 estudiantes dieron un significado a aquella situación de acuerdo a lo que el autor quería demostrar mientras que el 50% restante confundieron algunos significados de las palabras presentes como opciones de respuesta y por ende no lograron reconocer aquel contexto del que se hablaba.

De igual forma, en la pregunta N° 10 donde se evidencia una igualdad de resultados del 50%; 17 estudiantes demostraron haber reconocido y evaluado información explícita o implícita de la situación de comunicación, identificando aquel contexto y dando una definición de acuerdo a este para luego identificar aquella perspectiva desde la que hablaba el autor, pero así mismo los 17 estudiantes restantes, demostraron haber confundido, aquella posición del autor con aquel significado que se le da al amor.

Ahora bien, de acuerdo a las gráficas y tablas de los resultados obtenidos en los componentes de lectura de acuerdo al poema (anexo T) ; se obtuvo que en un primer momento en el análisis del componente semántico en la pregunta N°11 donde se tenía como objetivo que los educandos relacionaran, identificaran y dedujeran información para construir el sentido global del texto, solo el 24% lograron

identificar el sentido de una expresión de acuerdo al escrito y el 76% restante se limitó a hacer definiciones dependiendo del significado dado en su experiencia.

Por otro lado, en la pregunta N° 13 el 65% de los estudiantes correspondiente a 22 de ellos, identificaron y dedujeron información logrando construir el sentido global del texto donde sintetizaron y generalizaron información, para identificar el tema o hacer conclusiones sobre el contenido de lo leído, el otro 35% restante lograron dar un significado al texto dependiendo a sus saberes pero sin adentrarse al contenido y contexto del escrito.

De igual forma, en la pregunta N° 15 se tuvo como fin que los estudiantes relacionaran, y dedujeran información para construir el sentido del texto dando una definición de una expresión de acuerdo a lo implícito en el escrito y de la cual el 53%, 18 estudiantes respondieron de manera asertiva haciendo una lectura contextual y dando significado a las palabras dependiendo de lo tratado; mientras que el 47% faltante equivalente a 16 estudiantes relacionaron cada expresión del texto con aquellas experiencias o significados dados de manera individual sin relación al texto.

Para finalizar, se evidenció que en la pregunta N°20 el 88%, 30 estudiantes mayoritariamente lograron relacionar e identificar información para construir el sentido global del texto dando un significado posible a una palabra de acuerdo al contexto para generar un campo semántico y darle el mismo sentido a lo que quería dar a conocer el autor integrando saberes previos; mientras que el otro 12% correspondiente a 4 estudiantes dejaron de lado la lectura e hicieron una definición de palabras de acuerdo a su significado sin tener en cuenta el texto.

Ahora bien haciendo un análisis de acuerdo a los resultados obtenidos en el componente sintáctico se infiere que en la pregunta N° 12, el 56% de los estudiantes lograron reconocer y evaluar estrategias explícitas o implícitas de organización que

permitieron identificar y reconocer un tipo de texto de acuerdo a la estructura y sus componentes; sin embargo el 44% equivalente a 15 estudiantes, confundieron elementos propios del texto con otros tipos textuales, por lo que se infiere que aún se hacen evidentes las fallas al identificar y reconocer un texto literario.

De igual forma, en la pregunta N° 14, donde se tenía como objetivo que los estudiantes identificaran información de la estructura explícita del texto, se observa que el 79% correspondiente a 27 educandos logran identificar de manera correcta la estructura y armazón de un tipo de texto lírico, mientras que el 21% aun presenta dificultades para reconocer la organización de un texto lírico, confundiendo los párrafos con las estrofas.

El análisis en el componente sintáctico en la pregunta N° 17 se puede evidenciar que 11 personas equivalentes al 32% de la población estudiantil responden de manera asertiva reconociendo las figuras literarias que usa el autor en sus escritos, recuperando información implícita del texto; sin embargo se puede evidenciar que el 68% correspondiente a 23 estudiantes aún tienen dificultades para reconocer en el contenido del texto herramientas que usa el autor en su texto.

Por último, en un tercer momento al realizar un análisis del componente pragmático se evidencia que en la pregunta N° 16 en la que se tenía como objetivo que los estudiantes relacionaran y evaluaran información explícita o implícita de la situación de comunicación, caracterizando el enunciador del texto la mitad del grupo responde de manera asertiva, reconociendo aquella voz que enuncia el poema, pero, de manera contraria el 50% restante, tiene dificultades para reconocer quien habla en el texto y de qué modo lo hace.

Así mismo en la pregunta N° 18 donde tenía como fin que los educandos relacionaran y evaluaran aquella información explícita o implícita de la situación de comunicación identificando recursos y figuras literarias que usa la voz del texto y de

las cuales se logró que el 76% equivalente a 26 estudiantes respondieran de manera correcta, sin embargo el otro 24% restante correspondiente a estudiantes aun presentan dificultades al reconocer y diferencias algunas figuras literarias unas de otras dependiendo del texto y el objetivo del enunciador del texto.

Por último, para finalizar el análisis del componente pragmático, en la pregunta N° 19 se evidenció que solo el 15% de los estudiantes equivalente a 5 personas logran reconocer elementos implícitos de la situación comunicativa del texto caracterizando la voz de quien habla de acuerdo al contexto en el que se presenta la situación; sin embargo en su mayoría el 85% correspondiente a 29 estudiantes presentan dificultades a la hora de reconocer en expresiones quien habla, confundiendo la primera y tercera persona.

## 10. CONCLUSIONES

Para llevar a cabo un proceso óptimo en el desarrollo y aplicación de los procesos de enseñanza- aprendizaje es necesario que los planes de asignatura estén propuestos de acuerdo a los documentos brindados por el MEN, pues la construcción con relación a estos evidencia un proceso real de continuidad en el planteamiento de las actividades que se han diseñado. De esta manera se logra que los estudiantes alcancen los objetivos de cada una de las actividades propuestas para lograr un aprendizaje significativo, llevando a cabo el cumplimiento de las metas establecidas.

Así mismo, se haya la importancia del empleo de estrategias de lectura en el aula propuestas desde el punto de vista de distintos autores, ya que por medio de estos se brindan al estudiante herramientas que puede aplicar al momento de leer para comprender, interpretar y deducir información a partir de este localizando información dentro y fuera de un texto, haciendo inferencias que le permitan una mejor comprensión de lo leído; para esto se requiere un proceso minucioso de monitoreo y guía del docente quien será el que guie y modele dichos procesos para la formación de habilidades en los estudiantes quienes llevaran a cabo la ejecución y desarrollo de estas en la lectura de diversos textos.

Por otro lado, se resalta la importancia del diseño de la secuencia didáctica en el quehacer docente, ya que por medio de esta se permite la planeación didáctica correspondiente a la ejecución de actividades en conjunto y con coherencia con objetivos claros para el proceso de enseñanza llevando a cabo un paso a paso como complemento donde se implemente el desarrollo de ciertas habilidades en los educandos generando así un aprendizaje óptimo, en el que se promueva el trabajo en equipo, entre pares, la evaluación formativa, actividades lúdicas que generen interés en los estudiantes y el desarrollo de estrategias de lectura que forman en los educandos habilidades para leer.

## 11. RECOMENDACIONES

En la institución educativa se debe tener en cuenta la planificación efectiva de cada una de las clases, en la cual se siga un modelo guía para la construcción de las mismas, que permita establecer un buen direccionamiento en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Para ello, se propone que desde el consejo académico se emita una estructura estándar para el diseño de los planes, así mismo, se hace necesario el análisis periódico de estos durante las reuniones semanales de área, con el objetivo de establecer ajustes sobre ellos.

Durante la construcción de los planes se sugiere que se construyan proyectos diferentes, en los cuales el maestro pueda innovar y llevar al aula nuevas estrategias de interés a los estudiantes que cautiven su gusto por la lectura, en los cuales se tenga presente el diseño de actividades que estén proyectadas no solo a leer dentro del salón de clase, sino que se logren adecuar espacios vitales para el aprendizaje en los que el alumno pueda interactuar de una forma diferente.

En el aula de clase se propone que el maestro trabaje con los estudiantes dinámicas direccionadas a grupos de conversación y discusiones sobre un determinado tema, mesas redondas y simposios, pues el trabajo en la oralidad ha estado muy abandonado y solo algunas veces se aplica únicamente en los grados decimo y once, pero debe estar presente en la transición escolar, pues este tipo de estrategias ayudan a desarrollar la argumentación y la visión crítica de los estudiantes. Además de ello se propone, que el maestro proponga el plan de apoyo en cada uno de los indicadores desarrollados con sus alumnos, ya que esto le permitirá ayudar a los estudiantes a mantener una evaluación formativa, en la que se perciba un proceso de enseñanza asertivo y la que el estudiante logre superar las dificultades que ha tenido.

Así mismo, es indispensable que durante la ejecución de las actividades se tenga en cuenta el trabajo en equipo involucrando a los estudiantes y a la familia, pues es necesario propiciar la cooperación, enseñándoles a trabajar juntos. Es esencial el acompañamiento de la familia en el proceso de aprendizaje del alumno, pues a partir de ello se podrá evidenciar el éxito que tengan a la hora de adquirir conocimiento, ya que el estudiante se empezara a sentir mayormente motivado, interesado, además de sentir un gran apoyo.

## BIBLIOGRAFÍA

ANTÚNEZ, Serafín. El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. [En Línea]. *Aula de Innovación Educativa*, 2005, vol. 142, pp. 7-11. Disponible en: <http://www.elpiratapiraton.com/ceptorrelavega/jjee2014/transicion/antunez.pdf>

ARMENTA, Yannit. Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. [En Línea]. Universidad Industrial de Santander. Tesis de maestría. Bucaramanga. 2016. Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2016/161271.pdf>

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Constitución Política de Colombia. Artículos 27, 45, 67, 70. Bogotá D.E. 4 de julio de 1991.

BERMEO, Francisco y BURGOS, Carlos. Estudio sobre la transición de la educación primaria a la secundaria en Ecuador (7mo a 8vo). [En Línea]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina de Quito (UNESCO). 2011. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002159/215922s.pdf>

CARRETERO, Mario. Desarrollo cognitivo y aprendizaje” Constructivismo y educación en Progreso: ¿Qué es el constructivismo? México, 1997. pp. 39-71.

CASSANY, Daniel. Técnicas para el desarrollo de la lectura crítica. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, 2017, no 32.

COLEGIO ROBERTO GARCÍA PEÑA. Proyecto Educativo Institucional (PEI). 2017. p.6-7

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL E INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN- ICFES. Lineamientos para la aplicación censal y muestral Saber 5. [En Línea]. MEN. 2016. p. 22. Disponible en: <http://www2.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/documentos/guias/2365-guia-5-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-2016/file?force-download=1>

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía No. 2 ¿Cómo entender las pruebas saber y qué sigue? [En Línea]. MEN. Agosto de 2003. Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81029\\_archivo.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81029_archivo.pdf)

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Siempre día E. Documentación. [En Línea]: Colombia Aprende. 2018. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402>

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA Y CONVENCION INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO. Ley 12 (Enero 22 1991). "Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989". Artículos 28 y 29. Diario Oficial. Bogotá, D.E. No. 39.640 de enero 22 de 1991.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE). Preguntas frecuentes de estratificación. [En Línea]. DANE. 2017. Disponible en: [https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas\\_frecuentes\\_estratificacion.pdf](https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf)

DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva. Colombia: McGraw-Hill. 2000.

DUARTE CUNHA, Rosemary. La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. [En Línea]. Tesis de doctoral. Universidad de Alcalá. Tesis Doctoral. Departamento de didáctica. Alcalá de Henares, Madrid. 2012. Disponible en: <https://docplayer.es/12307434-La-ensenanza-de-la-lectura-y-su-repercusion-en-el-desarrollo-del-comportamiento-lector.html>

FIERRO EVANS, María Cecilia. Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 2013, no 40, p. 01-18.

GAVIRIA ARBELÁEZ, María Teresa. La transición de la educación primaria a la educación secundaria, un asunto por entender y atender desde la cotidianidad escolar. [En Línea]. Corporación Universitaria Lasallista. Tesis de Maestría. Caldas, Antioquia. 2016. Disponible en: [http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1679/1/Transicion\\_educacion\\_primaria\\_secundaria.pdf](http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1679/1/Transicion_educacion_primaria_secundaria.pdf)

GAVIRIA ARBELÁEZ, María Teresa. *La Transición de la educación primaria a la educación secundaria, un asunto por entender y atender desde la cotidianidad escolar*. 2016. Tesis Doctoral. Corporación Universitaria Lasallista.

GOODMAN, Kenneth. El Proceso de Lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. [En Línea]. Blog enseñanzas de lengua y literatura. 2010. Disponible en: <http://delengualiteraturas.blogspot.com/2010/01/el-proceso-de-lectura-consideraciones.html>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la investigación. Esencia de la investigación cualitativa. Sexta edición. McGraw-Hill: México D.F. 2014. p. 391.

HERNANDEZ, Diana. Fases de la lectura. [En Línea]. Blog Lectura y Redacción. Mayo 16 de 2012. Disponible en: <http://blogmaterialapoyo-alina-diana->

ruth.blogspot.com.co/2012/05/fases-de-la-lectura.html

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN – ICFES.  
Reporte de excelencia 2016 Institución Educativa: Roberto García Peña. 2016.

----- . Estructura general del examen saber 3°, 5° y 9°. [En Línea]. MEN. 2010.  
Disponible en: <http://www2.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres/pruebas-saber-3-5-y-9-estudiantes/estructura-general-del-examen>

----- . Reporte histórico de comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en el área de lenguaje, quinto grado. Pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°. 2017.

----- . Resultados prueba Saber 2014 Colegio Roberto García Peña. MEN. 2014.  
p. 5.

----- . Resultados prueba Saber 2015 Colegio Roberto García Peña. MEN. 2015.  
p. 3.

----- . Resultados prueba Saber 2016 Colegio Roberto García Peña. MEN. 2016.  
p. 7.

----- . Resultados prueba Saber 2017 Colegio Roberto García Peña. MEN. 2017.  
p. 4.

MANRIQUE OROZCO, Anyela Milena y GALLEGU HENAO, Adriana María. El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2013, vol. 4, no 1, p. 101-108.

MCKERNAN, James. Investigación acción y currículum. Ediciones Morata, S. L.: Madrid, España. 1999.

RAFAEL LINARES, Aurèlia. Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky. Master en Paidopsiquiatría: Módulo I Universidad autónoma de Barcelona. 2007 – 2009. Disponible en: [http://www.academia.edu/23094319/MASTER\\_EN\\_PAIDOPSIQUIATRIA\\_Desarrollo\\_Cognitivo\\_Las\\_Teor%C3%ADas\\_de\\_Piaget\\_y\\_de\\_Vygotsky](http://www.academia.edu/23094319/MASTER_EN_PAIDOPSIQUIATRIA_Desarrollo_Cognitivo_Las_Teor%C3%ADas_de_Piaget_y_de_Vygotsky)

ROMAGNOLI, Claudia y CORTESE, Isidora. ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? *Santiago de Chile: Valoras UC. Recuperado el*, 2015, vol. 10.

SAAVEDRA, Jaime. El director hace la diferencia. [En Línea]. Banco Mundial. 27 de noviembre de 2017. Disponible en: <http://blogs.worldbank.org/education/es/el-director-hace-la-diferencia>

SERAFINI, María Teresa. Estrategias de comprensión lectora: Subrayar, tomar apuntes y hacer cuadros sinópticos. [En Línea]. Universidad Veracruzana. En La lectura. México: Paidós. 1997. p. 1. Disponible en: [https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR01\\_EstrategiasDeComprensionLectora.pdf](https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR01_EstrategiasDeComprensionLectora.pdf)

SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas. 1971. p. 27. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/241022479/Frank-Smith-La-Lectura-y-Su-Aprendizaje>

TOBÓN, Sergio; PRIETO PIMIENTA, Julio Herminio y GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación, 2010.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Niños visibles y niñas invisibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 1990, no 182, p. 66-72.

TRIANA, Alexandra, MONTEALEGRE, Carolina, GALVÁN, Eunice y BARRAGÁN, María. Estrategias para Fomentar la Lectura Crítica en Estudiantes de Quinto y Sexto Grado. [En Línea]. Corporación universitaria adventista. Tesis de grado. Medellín, Colombia. 2014. Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2016/164660.pdf>

VALDÉS RODRÍGUEZ, J. y BOLUFER VIGRANA, N. Problemas escolares en la adolescencia. *Pediatría Integral*, 2017. p. 270.