

**FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÒN LECTORA A TRAVES DE UNA
SECUENCIA DIDACTICA BASADA EN CUENTOS DIRIGIDA A ESTUDIANTES DEL
GRADO TERCERO DE LA I.E. GABRIELA MISTRAL**

CLAUDIA MARÍA HERNÁNDEZ ZAPATA

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI**

2019

**FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÒN LECTORA A TRAVES DE UNA
SECUENCIA DIDACTICA BASADA EN CUENTOS DIRIGIDA A ESTUDIANTES
DEL GRADO TERCERO DE LA I.E. GABRIELA MISTRAL**

CLAUDIA MARÌA HERNANDEZ ZAPATA

**Trabajo de grado para optar por el título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

Asesora de investigación

MG. MARIANA ALEJANDRA ARÉVALO LOZANO

TRABAJO DE GRADO

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2019

Nota de Aceptación

Aprobado por el comité de grado, en cumplimiento de los requisitos exigidos por la Universidad Icesi para optar el título de Magíster en Educación.

Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Santiago de Cali, Junio de 2019

Tabla de Contenido

	Pág.
Resumen	13
Introducción	15
1. Estado de la cuestión	18
2. Planteamiento del problema	31
2.1 Pregunta de investigación	34
3. Objetivos	35
3.1 Objetivo General	35
3.2 Objetivos específicos	35
4. Justificación	36
5. Marco de referentes conceptuales	45
5.1 Importancia del lenguaje en el desarrollo del niño	45
5.2 La comprensión lectora en el ámbito escolar	51
5.3 La secuencia didáctica como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora.	60
5.4 El cuento y su incidencia en el desarrollo de la comprensión lectora.	63
6. Marco Metodológico	67
6.1 Tipo de investigación	67
6.2 Diseño y alcance	67
6.3 Contexto de la investigación	68
6.4 Muestra	68
6.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información.	69
6.6 Categorías de análisis	70
6.7 Procedimiento	71
7. Presentación y análisis de los resultados	74
7.1 Niveles de comprensión lectora en estudiantes del grado tercero de educación básica en la sede Elías Salazar García.	74
7.2 Diseño de la secuencia didáctica para fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora.	82

7.3	Implementación de la secuencia didáctica para fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora.	86
7.4	Evaluación de resultados obtenidos en la implementación de la secuencia didáctica.	112
7.4.1	Nivel Literal	113
7.4.2	Nivel inferencial	114
7.4.3	Nivel Crítico	115
8.	Discusión	119
9.	Conclusiones y recomendaciones	130
	Referencias Bibliográficas	133
	Anexos	140

Lista de Cuadros

	Pag.
Cuadro 1. Estructura general de la secuencia didáctica	84
Cuadro 2. Prueba diagnóstica-respuesta niveles: literal, inferencial y crítico	165
Cuadro 3. Respuestas prueba diagnóstica	166
Cuadro 4. Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD	171

Lista de tablas

Pag.

Tabla 1. Comparativo resultado prueba saber

32

Lista de figuras

	Pag.
Figura 1. Aprendizajes por mejorar, evaluadas en las pruebas saber en la competencia lectora del grado tercero –año 2015	42
Figura 2. Grafica Aprendizajes por mejorar, evaluados en las pruebas saber en la competencia lectora del grado tercero –año 2016	44
Figura 3. Respuesta pregunta tres de dos estudiantes Grado 3°.	75
Figura 4. Respuesta pregunta ocho de un estudiante Grado 3°.	76
Figura 5. Respuestas preguntas 1 y 2, estudiante grado 3°.	78
Figura 6. Respuestas preguntas 2, estudiante grado 3°.	79
Figura 7. Respuesta estudiante N° 15, preguntas 7 y 9 prueba diagnóstica.	80
Figura 8. Presentación secuencia didáctica.	87
Figura 9. Respuesta preguntas 1 y 2, cuento Nació mi nombre	89
Figura 10. Respuestas preguntas 3 y 4, cuento nació mi nombre	90
Figura 11. Propuesta del nombre del cuento, nació mi nombre.	93
Figura 12. Lectura silenciosa por parte de los estudiantes de grado 3.	94
Figura 13. Ideas principales “nació mi nombre” expresadas por un estudiante.	95
Figura 14. Acompañamiento de la docente en el desarrollo de actividades sugeridas.	96
Figura 15. Respuesta estudiante pregunta P5, el traje nuevo del emperador	98
Figura 16. Respuesta Pregunta P7, El traje nuevo del emperador	98
Figura 17. Respuesta pregunta P8, el traje nuevo del emperador.	98
Figura 18. Respuesta pregunta nivel crítico, el traje nuevo del emperador	100
Figura 19. Respuesta a preguntas del nivel crítico , el traje nuevo del emperador	101
Figura 20. Respuesta pregunta P13 nivel crítico, el traje nuevo del emperador.	103
Figura 21. Respuesta pregunta P14, el traje nuevo del emperador.	104
Figura 22. Respuesta P14, el traje nuevo del emperador.	105
Figura 23. Respuestas preguntas P15, P16 y P17, Nivel Literal, Flautista de Hamelin	107
Figura 24. Respuesta pregunta P18, El Flautista de Hamelin.	108
Figura 25. Respuestas preguntas P19, El Flautista de Hamelin	109
Figura 26. Respuestas preguntas P20 y P21 El Flautista de Hamelin.	109
Figura 27. Respuesta P22, El Flautista de Hamelin	110
Figura 28. Resumen elaborado por estudiante de grado tercero, Flautista de Harlem.	111

Lista de Gráficas

	Pag.
Grafica 1. Distribución de los estudiantes según niveles de desempeño en el área de lenguaje - grado tercero	36
Grafica 2. Resultados Prueba SABER de Lenguaje- Competencia Lectora del grado tercero de la IE Gabriela Mistral sede Elías Salazar García.	37
Grafica 3. Descripción general de la competencia lectora del grado 3°-año 2015 de la I. E. Gabriela Mistral	41
Grafica 4. Descripción general de la competencia lectora del grado tercero-año 2016 de la I. E. Gabriela Mistral	43
Grafica 5. Resultados en prueba diagnóstica en el nivel literal	75
Grafica 6. Resultados en prueba diagnóstica en el nivel Inferencial.	77
Grafica 7. Resultados en prueba diagnóstica en el nivel Crítico	79
Grafica 8. Comparación primera prueba diagnóstica, secuencia didáctica y segunda prueba diagnóstica Nivel Literal	113
Grafica 9. Comparación primera prueba diagnóstica, secuencia didáctica y segunda prueba diagnóstica Nivel Inferencial.	114
Grafica 10. Comparación primera prueba diagnóstica, secuencia didáctica y segunda prueba diagnóstica Nivel Crítico.	115

Lista de Anexos

	Pag.
Anexo A. Encuesta a estudiantes del grado tercero.	140
Anexo B. Prueba diagnostica	141
Anexo C. Evidencias fotográficas	143
Anexo D. Cuento “Nació mi nombre”	145
Anexo E. Cuento El traje nuevo del Emperador	149
Anexo F. Cuento El flautista de Hamelín	155
Anexo G. Resultados prueba diagnóstica Literal, critico inferencial	165
Anexo H. respuestas escritas por estudiante en la prueba diagnóstica	166
Anexo I. SECUENCIA DIDACTICA (MOMENTOS)	171

Dedicatoria

Dedico este gran logro a Dios, a mi madre Milagros de Jesús Zapata Pinedo, hijos Alejandra Sofía Ramírez Hernández, Cristian Daniel Ramírez Hernández y a todas las personas que de una u otra forma me apoyaron y acompañaron durante la realización de este trabajo de grado.

Agradecimientos

A mi asesora Mg. Mariana Alejandra Arévalo Lozano por sus aportes, asesoría, acompañamiento y paciencia durante este trabajo de grado.

A la Lic. Miriam Patricia Duque Castillo, Rectora de la Institución Educativa Gabriela Mistral por su apoyo y colaboración durante el tiempo en que estuve realizando esta investigación.

A la Licenciada Clara Inés Góngora, por permitirme la entrada al salón de clases para realizar el acompañamiento y estar presta en todo momento a colaborar en cada una de las actividades propuestas con los estudiantes.

Al grupo de estudiantes de tercer grado de la Sede Elías Salazar García de la Institución Educativa Gabriela Mistral.

Al programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional.

Resumen

El presente trabajo expone los resultados de una investigación con enfoque cualitativo y un alcance descriptivo-interpretativo, la cual aborda uno de los problemas más comunes en las instituciones educativas oficiales de Colombia como las dificultades en la comprensión lectora, trazándose como objetivo principal fortalecer los niveles literal, inferencial y crítico, en estudiantes del grado tercero de la sede Elías Salazar García en la Institución Educativa Gabriela Mistral de la ciudad de Santiago de Cali. Para alcanzar este fin, se realizó un diagnóstico que permitió caracterizar el estado inicial de la comprensión lectora de los estudiantes, lo que aportó elementos para el diseño e implementación de una secuencia didáctica, basada en el cuento como elemento estructurante y motivador. Esto permitió impactar los niveles de lectura, favoreciéndose el avance en los elementos del nivel literal, mientras que los niveles inferencial y crítico se observó avance significativo. El uso del cuento como elemento funcional de la secuencia didáctica aportó para el acercamiento y la motivación de los estudiantes a la comprensión de textos, facilitando que en el nivel crítico los estudiantes logran ponerse en las situaciones planteadas en los cuentos, acercándose a dar respuestas coherentes con dicha realidad, aunque no logran responder adecuadamente.

Palabras clave: comprensión lectora, niveles de lectura, secuencia didáctica, cuentos.

Summary

This work is oriented to strengthen the reading comprehension in its three levels: literal, inferential and critical, of the third grade of elementary students of the Elías Salazar Garcia a branch Institución Educativa Gabriela Mistral in Santiago de Cali, starting from a diagnostic one, designs and implements a didactic sequence, based on three stories, addressed from the literal, inferential and critical levels, with a qualitative approach and a descriptive and interpretative scope. To achieve this goal, a diagnosis was made that allowed characterizing the initial state of students reading characterizing the initial state of students reading^comprehension, which contributed elements for the desing and implementation of a didactic sequence, based on the story as a structuring and motivating element. This allowed to impact the reading levels, favoring the advance in the elements of the literal level, while the inferential and critical levels no significant advance was observed. The use of the story as a functional element of the didactic sequence contributed to the approach and motivation of the students to the understanding of texts, facilitating that at the critical level the students manage to put themselves in the situations raised in the stories, approaching to give coherent answers with that reality, although they fail to respond adequately.

Keywords: reading comprehension, reading, didactic sequence and storie

Introducción

Es frecuente que en las discusiones sobre la calidad de la educación en Colombia se llegue a la conclusión, de que efectivamente, el país no ocupa un nivel de comprensión lectora destacado. Fenómeno que indiscutiblemente se evidencia en la mayoría de las instituciones educativas, tanto urbanas como rurales del país, situación que se refleja directamente en los resultados de las pruebas que presentan los estudiantes, como las pruebas SABER a nivel nacional y las pruebas PISA a nivel internacional. En estas pruebas se evidencia que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes es esencial para elevar el componente de lenguaje, que servirá de base para mejorar la calidad de la educación.

Por consiguiente, para el logro de esta política gubernamental sobre educación a nivel nacional, entre otras acciones se ha implementado el Programa Todos a Aprender PTA, para. Lo anterior, conducentes a mejorar las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educativos, a partir de determinar el nivel de competencias básicas entre los estudiantes de la institución de los grados comprendidos entre transición y quinto grado.

Este panorama de la ciudad de Santiago de Cali, hasta aquí expuesto es el mismo que sucede en la Institución Educativa Gabriela Mistral, de acuerdo con los resultados obtenidos en las pruebas SABER, en el caso específico de los estudiantes del grado tercero de la sede Elías Salazar García, la situación cobra mayor significación, al encontrar estudiantes con nivel de lectura inferior, de acuerdo con los resultados obtenidos mediante la aplicación de una prueba diagnóstica.

Dado que los resultados en comprensión de lectura se reflejan en los diferentes niveles y

sedes de la Institución Educativa Gabriela Mistral, indicando la necesidad e importancia, de mejorar la comprensión lectora, para elevar el nivel académico y contribuir efectivamente a la obtención de mejores resultados en sus desempeños; se direccionan las siguientes acciones: Implementación de lecturas orientadas, interpretación de las mismas, discusiones guiadas sobre el contenido de estas, análisis de textos. Todo ello enmarcado en el diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica a partir de cuentos, con el objetivo de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero de la sede Elías Salazar García.

De acuerdo con lo anterior, desde esta propuesta se realizó una contribución al desarrollo de la comprensión y se corroboró que efectivamente a través de los cuentos se logra fortalecer algunos de los niveles de la comprensión lectora en estudiantes del grado tercero de primaria.

Este trabajo retoma los referentes teóricos, fundamentados en autores como: Vygotsky (1996), Cassany (2006), Solé (1992), Jolibert (2002). En tanto, permite comprender cuál es el papel del lenguaje en el desarrollo del niño y a su vez la importancia que tiene la comprensión lectora en el mejoramiento de los estudiantes para obtener mejores resultados en las pruebas, desempeño en otras áreas y en su formación académica.

En relación con la metodología de la investigación, se refiere que fue una investigación cualitativa, con un alcance descriptivo e interpretativo. Se parte de una muestra integrada por 32 estudiantes del grado tercero, a quienes se aplica los diferentes instrumentos de recolección de información y a su vez el diseño de la secuencia didáctica, mediante la utilización de tres cuentos, “Nació mi nombre”, “El traje nuevo del emperador”, “El flautista de Hamelin”, para fortalecer el proceso de comprensión lectora.

En cuanto a los resultados obtenidos se puede inferir que, con fundamento en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero de la sede Elías

Salazar García, se establece una marcada diferencia entre el bajo inicial de comprensión lectora y el resultado obtenido después de la aplicación de la secuencia didáctica, que está directamente relacionado con mi desempeño como tutora y en la aplicación de las estrategias en el desarrollo de esta, se obtuvo en el nivel literal: un mejoramiento en el porcentaje con relación a la prueba diagnóstica. En el nivel inferencial: se obtuvo un resultado positivo, y a nivel crítico: no se superó el resultado con la aplicación de la secuencia didáctica.

1. Estado de la cuestión

El estado de la cuestión muestra la materialización de un conjunto de experiencias acumuladas durante años de trabajo por diferentes autores e investigadores, encaminadas para aplicar estrategias que permitan la comprensión lectora de estudiantes, de diferentes niveles formativos, evidenciando así el planteamiento del problema. Como fundamentación en este trabajo se toma diversos estudios adelantados sobre comprensión lectora, investigaciones basadas en el cuento y estrategias para mejorar la comprensión lectora, en los niveles de formación: básica primaria, secundaria, universitaria y otros grupos.

Uno de los estudios que aporta al objetivo del presente trabajo de grado, es el de Caballero (2008), denominado “Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria”, que por ser una propuesta de análisis de textos argumentativos, en la que se realizan estrategias como el resumen, señalización, indagación de saberes previos y preguntas, aplicada a niños(as) de quinto grado de básica primaria de la Institución Educativa Granjas Infantiles del municipio de Copacabana-Antioquia, pertenecientes a los estratos socio-económicos cero y uno, caracterizados por experiencias de calle, desplazamiento forzado y abandono de sus padres, situación semejante a la que viven los estudiantes del grado tercero de la institución en la cual se llevó a cabo la investigación. Su metodología es cuasi experimental, lo que favoreció el desarrollo de la propuesta ayudando en el fortalecimiento de las competencias lectoras. El estudio se fundamentó en estudios

de autores como Cassany (2006), MEN (1998) a partir de los cuales establece fundamentos relacionados con la comprensión lectora.

Igualmente, se tuvo en cuenta el trabajo realizado por Puerto (2015), “Leer con imágenes dibujar con palabras la comprensión lectora mediada por el libro álbum”, el cual propone el uso del libro álbum, como recurso didáctico, realizando en éste una intervención que implique en el estudiante el registro de la imagen para facilitar su comprensión lectora. La secuencia didáctica es la estrategia utilizada en esta investigación para trabajar con niños de grado cuarto de primaria (II ciclo) dentro de un Colegio Distrital, ubicado en la Localidad de Usme. La metodología usada fue de tipo cualitativa con diseño de investigación- acción, conducente a obtener como resultado una mejor comprensión y participación en el salón de clases con el libro álbum, se fundamentó en los autores Arnheim, R. (1986). Berger, J. (2002). Burke, P. (2002). Colomer, T. (2010). Debray, R. (1994). Eagleton, T. (1994). Eco, U. (1993). Hanán Díaz, F. (2007). El autor concluye que los niños muestran gran interés al relacionar el texto con las imágenes., despertando en ellos una imaginación visual

Como un aporte a este trabajo, está la investigación, Aprehender a comprender la lectura, Díaz, Segura (2016), que hacen énfasis en la lectura de textos argumentativos y la comprensión de estos en el nivel inferencial y trabajaron en particular desde la perspectiva transaccional socio psicolingüística. El método fue Cualitativo y un diseño de Investigación-acción, realizado con estudiantes del grado quinto de una Institución Educativa Distrital, ubicada en la localidad de San Cristóbal en el sur oriente de Bogotá. Obteniendo como resultados: “La planeación, el diseño y la ejecución de secuencias didácticas que favorecieron la comprensión lectora en el nivel inferencial de textos argumentativos porque se orientaron de acuerdo con unos propósitos tales como: explorar sus conocimientos previos sobre la lectura inferencial de artículos de opinión, construir hipótesis

a partir del título, subtítulos e ilustraciones que se encuentran en el texto”, dicho trabajo se fundamentó con los siguientes autores: Cassany (2006), Smith (2001), Luna y Sanz (1996), Adams (1992), Van Dijk (1983), León y Pérez (2003), Escudero (2004), Martínez (2002), Camps (2003), Flavell (1981) Solé (1997), que trabajaron la perspectiva transaccional socio psicolingüística propuesta por Kenneth Goodman (1996).

Murcia (2012) en un trabajo de grado presentado para optar el título de Magister en Educación, titulado “Hacia la formación de lectores críticos: Un estudio de caso de clases de historia y literatura” señala la necesidad de desarrollar las clases de manera secuencial, con un panorama de lectura específico, despertando en los estudiantes la necesidad de la lectura de textos conocidos y otros nuevos, que cualifiquen su formación cognitiva. Igualmente investiga el fenómeno de la interpretación de la historia y la literatura desde la minificción a la luz de los proyectos de aula como camino para abordar procesos de lectura aunado a la formación de lectores críticos. Su metodología “...parte de un rastreo conceptual desde la perspectiva hermenéutica para llegar a la construcción epistemológica de los conceptos de lectura e interpretación”. Su investigación se fundamenta en tres capítulos: -Rastreo conceptual –Identificación y análisis de documentos (lineamientos y estándares curriculares), a través de la Hermenéutica como metodología, apoyándose en los trabajos de Gianni Vattimo, obteniendo como resultados: asumir la lectura escolar como la posibilidad de encontrar senderos interpretativos que ligen el mundo del texto con el mundo del lector, en este caso, estudiantes del grado sexto.

Así mismo para el desarrollo del tema, el trabajo de Ramos (2013), “La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales” plantea un diseño e implementación de una estrategia basada en el planteamiento de preguntas como eje central para

mejorar niveles de comprensión lectora de textos científicos en el área de ciencias naturales, de los estudiantes del grado 8-3 (32) de la Institución Educativa Débora Arango Pérez del corregimiento de Altavista –Medellín, la metodología aplicada es un enfoque cualitativo de nivel descriptivo explicativo, fundamentándose en los autores: : Bravo (2006), Braslavski (2005) , Sardà (2006), Ministerio de Educación Nacional (1998), Pérez (2005).

Al plantear como objetivo principal el fortalecimiento de la comprensión lectora a partir de la implementación de una secuencia didáctica se encuentra relevante la investigación de Pérez, Ríos y Soledad (2017) “ Una secuencia didáctica como estrategia para el mejoramiento de la comprensión lectora con los estudiantes de los grados segundo, cuarto y quinto de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de paz de Ariporo (Casanare)”, en la que se determina el nivel de comprensión lectora, las dificultades que poseen los estudiantes que participan en la investigación en cada uno de los niveles de la comprensión lectora y se plantea una secuencia didáctica para mejorar. La Investigación-Acción es el método de investigación empleado, dentro de las técnicas utilizadas está el diario de campo, rejilla para sistematizar, pruebas de comprensión lectora y fotografías. Se fundamenta en los trabajos de investigadores como, *Cubo de Severino* (2005) y Smith (1989), Solé (2002), Catalá (2001), Zabala, (2008) y Camps (2006). Anderson (1992).

Con relación a las investigaciones basadas en el cuento, se encuentra Palacio (2013) con el estudio denominado “Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), orientado a la comprensión lectora de los estudiantes de Tercero C, de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede Samaria, de la ciudad de Pereira”, que en opinión de la autora el estudio “tiene como objetivo mostrar los resultados del proceso

investigativo diseñado e implementado en el trabajo didáctico pedagógico. Su metodología, cuantitativa y el diseño de esta investigación es de tipo cuasi experimental. Su investigación contribuyó a gestar la formación de lectores críticos e independientes en su institución educativa, con el fin de desarrollar la comprensión lectora de textos narrativos (cuento) se fundamentó en los siguientes autores Cortés y Bautista (1998), Solé, I. (1992), Jolibert, J. (2002) en cuanto a la secuencia didáctica: Camps (2004), Coll (1983).

En el mismo sentido, Bedoya (2018) en su trabajo “El dulce sabor de la lectura: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos tipo cuento en estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Alfredo García.”, fundamentado con las ideas de Vygotsky(1934), Jolibert (2002), Cortés y Bautista (1999), Solé (1998), Camps (1995) y MEN(1998). Desarrollando una metodología de enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental, aplican una estrategia didáctica para aproximar a los estudiantes del grado de transición a la comprensión de cuentos, considerándolo un medio para potenciar en ellos el gusto y placer por la lectura, permitiendo desarrollar habilidades como la creatividad, la imaginación, la sensibilización y la comunicación con sus compañeros.

Igualmente, Londoño, N. y Rendón, D. (2017) presentan un trabajo de investigación para determinar el efecto de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo dirigida a estudiantes de grado segundo de primaria de la Institución Educativa Ciudad de Cartago, sede San Juan Bosco, del municipio de Cartago Valle, centrado en el análisis de un personaje prototipo de los cuentos. La metodología empleada fue de tipo cuantitativo, con enfoque cuasiexperimental y diseño

intragrupo, se concluye que los estudiantes avanzaron en la comprensión lectora al contrastarse los resultados del Pre-test y Pos-test. También se generó una transformación en las prácticas de las docentes investigadoras, reconociendo la importancia que tiene, el trabajar el cuento para mejorar la comprensión lectora.

Por otra parte, García, A. y Gutiérrez, T. (2017) presentan una investigación que se encaminó en el fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una secuencia didáctica, basada en textos narrativos- cuentos, con estudiantes de grado octavo de básica secundaria. Empleó una metodología cualitativa con un enfoque descriptivo fundamentada en Anna Camps, las cuales, además. Asimismo, para llevar a cabo esta propuesta investigativa se hace uso de diferentes referentes teóricos relativos a los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y demás postulados del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). Concluyen que la acometida de los textos narrativos ofrece múltiples posibilidades, entre estas: alegrar y divertir a los estudiantes, por la posibilidad de construir mundos imaginarios.

Acercas de las estrategias para mejorar la comprensión lectora, se encuentra el trabajo de Arango, Aristizábal, Cardona y Ramírez (2015), titulado "Estrategias meta cognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria", como un aporte en la propuesta investigativa para mejorar los procesos lectores en los niños del grado tercero de educación básica primaria en cuatro instituciones públicas del municipio Pensilvania, Caldas, Colombia, que se constituye un estudio cualitativo con un alcance descriptivo, trabajó una unidad didáctica para mejorar el proceso de la comprensión lectora mediante la incorporación de algunas

Estrategias metacognitivas (“constituyen un grupo de estrategias de aprendizajes”). Se fundamentó en la teoría de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, del MEN (1998), Cassany (2006). Solé, I. (1997), quien determina estrategias para alcanzar el mejoramiento en la comprensión lectora.

De igual manera se cita, la investigación realizada por Grillo, Leguizamón, Sarmiento (2014), sobre “Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC”, que utilizaron la metodología: Investigación- acción, para mejorar la comprensión lectora de 40 estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Roberto Velandia en Mosquera-Cundinamarca. Fundamentadas en las estrategias de comprensión lectora expuesta por Solé (2006), Cassany (2006), Luna y Sanz, (2000), las teorías del desarrollo del lenguaje de Vygotsky (1977).Obteniendo como resultados, un mejoramiento en el interés de los estudiantes, hacia la lectura, con la utilización de las TIC en el proceso de aprendizaje y comprensión lectora.

En este orden se encuentra el trabajo realizado por Calderón, Chuquillanqui y Valencia (2013), sobre: “Las estrategias para la comprensión de textos y los niveles de comprensión lectora en un grupo de alumnos de 4º grado de primaria en la I.E. N° 0058, UGEL O6, Lurigancho-Chosica, 2013”. Según los autores con el estudio se buscó establecer si el estudiante “utiliza de forma adecuada estrategias de comprensión de textos y si estas a su vez están relacionadas con los niveles de comprensión lectora que presentan”, que en la práctica permiten analizar y observar las diferentes evaluaciones de los estudiantes a fin de identificar sus deficiencias en la comprensión lectora. Su metodología de investigación es descriptivo-correlacional y se fundamenta principalmente en los planteamientos teóricos que Isabel Solé propone para las estrategias de

lectura. Los resultados permiten concluir que existe relación entre las estrategias de comprensión lectora y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes 4° grado de primaria a partir de unas pruebas diagnósticas que identificaron las deficiencias de cada estudiante.

Por otra parte, el trabajo de García y Lidueña (2014) “Didáctica de los fragmentos literarios: una forma de mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 2° segundo de básica primaria de la Institución Educativa Distrital de la ciudad de Barranquilla”, el cual tuvo como propósito trabajar con fragmentos de narraciones literarias como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de segundo de básica primaria. Su metodología cualitativa y su diseño es Investigación-Acción. En cuanto a los resultados, se concluye que las narraciones literarias entregadas en fracciones a los estudiantes son un material didáctico importante, que fortalece el proceso de comprensión lectora y al mismo tiempo desarrollan competencias básicas que mejoran su capacidad de lecto- escritura. Los autores consultados fueron: Vasco (2001), Solé (2009) y Jolibert (2005).

Por otro lado, se enuncia el trabajo de Bohórquez (2016), “La canción como estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en el ciclo II”, en el que el autor tuvo la intención de indagar, problematizar, teorizar y analizar el asunto de lectura, en relación con la dificultad de los estudiantes de ciclo II para comprender determinados textos de la vida escolar y la manera como las letras de las canciones, a partir de una propuesta didáctica y la mediación docente, se convierten en una herramienta para superar estas dificultades, a partir del trabajo realizado con el grupo cuarto del Colegio Distrital Kennedy-Bogotá, la metodología usada fue cualitativa con un diseño de Investigación – Acción, para obtener como resultado, que los estudiantes comprendan y

perciban la lectura como parte primordial de la vida, que posibilita aprender, informar, divertir, imaginar, también genera enlaces afectivos. La investigación se basó en los autores: Badith, Talal. (2010), Camps, A. (2003), Cassany, D. (2008), Cassany, D. 2006, Dubois, M. (1994), Ferreiro, Emilia (2001), León, J. A. (2003), López-Ojeda, E. (2013), Solé, I. (1992), Goodman (1996), Jolibert, J. (1992).

Pérez (2015) en el artículo “Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora” plantea activar algunas estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan trabajar la comprensión lectora desde los textos narrativos, su metodología es cualitativa y un diseño de Investigación – Acción. La investigación se realizó con una población de estudiantes del grado 5° primaria, entre los 9 y los 12 años. En cuanto a los resultados, mejoró el proceso de lectura y el aprendizaje en los estudiantes debido a la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas, acercándose estos a la identificación de la superestructura, macroestructura y microestructura de los textos narrativos. Basado en los siguientes textos: El enfoque psicolingüístico de la lectura Goodman (1982, 1986) y Smith (1980); en estrategias cognitivas Goodman (1986) y Dubois (1986); en estrategias metacognitivas Flavell, J. (1976); en narración Bruner (2004) y en estrategias didácticas Camps (2011).

También, se consultó la investigación de Martín (2016) “Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la Enseñanza para la Comprensión”, trabajo que consiste en las repercusiones que tiene la implementación de una secuencia didáctica en el desarrollo de la comprensión lectora que tienen los estudiantes de quinto grado del Colegio Codema IED, ubicado en la localidad de Kennedy, en la Ciudadela Primavera, estudiantes que pertenecen en su mayoría a los estratos 1 y 2, ambiente escolar que puede

homologarse al marco geográfico y social, donde está ubicada la sede Elías Salazar García de la I.E. Gabriela Mistral, en el Distrito de Aguablanca en la ciudad de Santiago de Cali. La metodología es cualitativa de diseño de Investigación – Acción. La investigación concluye que, al utilizar la unidad didáctica como una estrategia pedagógica para potenciar los procesos de comprensión, se hace evidente un aumento de los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico en los estudiantes. La investigación se soportó teóricamente en los estudios de Isabel Solé (1987, 1992, y 1994), Mestre, J y Palmero (2004), David Perkins y Tina Blythe (1994), Stone (1999), Johnston (1989), Flórez. R (2006) en cuanto a las unidades didácticas Escamilla, A. (1993), García A. (2009) y Camps A. (2006).

Resulta importante el trabajo realizado por Velandia (2010), “Metacognición y comprensión lectora” la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora, como propuesta personal para resolver algunas dudas sobre el sistema educativo, particularmente dentro del marco de la comprensión lectora y su relación con las dificultades del aprendizaje. Utilizó una metodología de Investigación Correlacional, conducente a establecer el nivel de relación existente entre los niveles cognitivos de comprensión lectora y las estrategias metacognitivas, aplicado a los estudiantes de 9° y 10° del colegio Casablanca-Bogotá D.C., el aporte teórico de la investigación mencionada data autores como Jolibert (1991), Puente (1990).

Por otra parte Sánchez y Beltrán (2016), desarrollaron el trabajo denominado “Análisis de 10 estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora con el uso de las TIC entre los años 2010 – 2015”, el que recoge datos de proyectos de grado de los años comprendidos entre 2010-2015 en dos universidades privadas: Universidad de La Sabana y Corporación Universitaria Minuto de Dios, compilando a través de un blog, estrategias didácticas que mejora la comprensión

lectora, según los autores “la comprensión lectora no solo abarca la reconfiguración de habilidades decodificación, abstracción, interpretación, de textos sino también el fortalecimiento de la expresión oral” para su desarrollo utilizaron la metodología de investigación cualitativa, tipo bibliográfica o documental, basados en los trabajos de Camps (2006). Esta investigación le aportó al desarrollo del trabajo de grado elementos valiosos para abordar la comprensión lectora desde la perspectiva de la expresión oral de los estudiantes.

Al realizar el análisis de las investigaciones anteriores sobre comprensión lectora, estas en su conjunto, se centran en formular estrategias de enseñanza-aprendizaje, como el resumen, formulación de preguntas, elaboración de hipótesis a partir del título y subtítulo del texto, exploración de saberes previos, incorporación de estrategias metacognitivas, basadas en la comprensión, memorización y aprendizajes, para obtener reconocimiento y caracterización del texto, con el fin de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

El nivel de educación de la población que se expone principalmente dentro de las investigaciones propuestas es de básica primaria, población que presenta dificultades en la lectura y comprensión, con la falta de estrategias didácticas acordes al desarrollo cognitivo de los estudiantes, que permitan generar hábitos hacia la lectura y la comprensión de textos.

Los planteamientos conceptuales de: Isabel Solé, Daniel Cassany y Jossette Jolibert son contribuciones que pueden utilizarse como estrategias de enseñanza partiendo de un marco referencial y metodológico, en el mejoramiento de la comprensión lectora conducentes a un mismo objetivo: fortalecimiento de la competencia lectora.

Las metodologías de investigación en su mayoría fueron diversas, prevaleciendo las de tipo cualitativo con un alcance descriptivo, esta recurre a la información por medio de la observación

y el contacto directo con grupos determinados o muestras de estudiantes. Además, la característica principal, se centra en el trabajo con un grupo previamente seleccionado y que se encuentra en proceso de formación inicial (1º, 2º y 3º) pasando por diferentes etapas que parten de una prueba diagnóstica para identificar el nivel de comprensión lectora, para luego llegar a la aplicación de una estrategia de intervención, que facilite en el estudiante el logro de un mejor rendimiento en su comprensión lectora.

Dentro del planteamiento del problema, se evidencian como propósito esencial en estas investigaciones, fortalecer el proceso de comprensión lectora, mediante la elaboración de bases teóricas que fortalezcan el proceso de enseñanza en la comprensión lectora, específicamente en los primeros años de educación básica, con el fin de obtener un mejoramiento en el curso de su proceso educativo, a su vez mediante la producción de estrategias metodológicas para incentivar a los estudiantes en el proceso que los conduzcan a mejorar su comprensión lectora, utilizando textos narrativos como el cuento, como material o medio importante en el desarrollo del proceso de comprensión lectora, porque favorece un ambiente de motivación a la lectura para los estudiantes.

Con relación a los resultados, de las diferentes investigaciones, todas conducen al mejoramiento de la comprensión lectora, principalmente en que se puede afirmar, que los resultados son también significativos, en la medida que los estudiantes contribuyen en el proceso, que estimula la participación, generación de valores como responsabilidad, respeto y colaboración. En este proceso, profesores y estudiantes enfrentan diversas dificultades, como la carencia de hábitos de lectura, análisis de textos e implementación de estrategias didácticas efectivas, que estimulen y hagan posible la obtención de este objetivo.

Por estas razones, las investigaciones de apoyo aportan elementos que pueden ser

adoptados por los docentes con el fin de fortalecer sus prácticas de aula mediante la aplicación de acciones innovadoras y a la búsqueda permanente de nuevas experiencias, en las que tanto los estudiantes como el docente son actores esenciales para obtener el logro o logros que se hayan propuesto, reconociendo que en la práctica de aula cotidiana y en el ambiente de escolarización existen muchas dificultades que afectan los procesos de aprendizajes y producción de textos, lo que obliga a encontrar mecanismos conducentes al mejoramiento de la comprensión lectora.

Teniendo en cuenta los antecedentes mencionados, se hace necesario implementar procesos de capacitación de los docentes que contribuya a minorar las falencias en comprensión lectora que presentan los estudiantes. Por consiguiente, se identifica como recomendación de estas investigaciones la necesidad de elaborar para su aplicación propuestas para enriquecer las estrategias didácticas conducentes a mejorar la comprensión lectora, basados en los fundamentos de investigaciones de los diversos autores que han trabajado el tema, igualmente se menciona como elemento fundamental trabajar estas estrategias en niveles educativo tempranos por cuanto la comprensión lectora se estructura de acuerdo al desarrollo cognitivo de los estudiantes.

2. Planteamiento del problema

Para el presente trabajo, se tiene en cuenta el conjunto de experiencias propuestas en el estado de la cuestión, que permiten mejorar la comprensión lectora. Se hace necesario comprender que, en Colombia, la educación en todos sus niveles está permeada por las deficiencias en la comprensión lectora de los estudiantes en los diferentes grados, frente a esta situación, es válida la afirmación de Zubiría (2015) quien dice, “porque si no saben leer, no podrán entender, por ejemplo, los problemas matemáticos y las explicaciones de otras clases”. Con lo anterior se observa la importancia que tiene la comprensión lectora dentro del aprendizaje en otras áreas, de esta forma se reconoce la importancia de la lectura.

En países estructurados de forma inequitativa como lo es Colombia, el presupuesto destinado a la inversión social y la educación es en extremo limitado. Aspecto que se ve proyectado en las Instituciones Educativas, con efectos que se reflejan en infraestructura, la poca capacitación de los maestros, pocos proyectos implementados por falta de recursos para ponerlos en funcionamiento, desencadenado aspectos que logran permear los resultados que año a año se obtienen en las pruebas SABER con resultados insuficientes y mínimos, en este caso específico el área esencial es lenguaje, se hace necesario desarrollar estrategias que permitan el mejoramiento escolar a partir de fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes. Los resultados así lo demuestran:

Tabla 1. Comparativo resultado prueba saber

Prueba: Lenguaje. Competencia: Lectora		
Establecimiento educativo	Entidad territorial Cali	Colombia
47% de los estudiantes no contesta correctamente las preguntas en el establecimiento educativo	38% no contestó correctamente las preguntas en la entidad territorial	42% no contestó correctamente las preguntas

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Índice sintético de calidad, informe día E. 2016

La tabla 1, presenta el resultado en la prueba Saber Lenguaje 2016 en la Competencia Lectora. Se evidencia el resultado obtenido por los estudiantes en el establecimiento educativo, en la entidad territorial y en Colombia. Así, el 47% de los estudiantes no contestó correctamente las preguntas en el establecimiento educativo, quedando por debajo de la entidad territorial Cali al igual que con el resto del país.

Consecuentemente, cuando se plantea la necesidad de mejorar la comprensión lectora, se hace referencia a una situación generalizada en los diferentes niveles de la educación en Colombia, para mejorar su realidad social, por lo tanto, es urgente articular estos procesos de mejoramiento de la comprensión lectora, como mecanismo eficaz para hacer realidad la propuesta del gobierno del mejoramiento de la calidad educativa. En el logro de este propósito son muy importante los programas de capacitación y cualificación que el gobierno a través del MEN, les brinde a todos los educadores de Colombia sin exclusión de la más humilde y apartada de las instituciones educativas

Se reconoce que desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se han impulsado acciones importantes como el Programa Todos a Aprender (PTA) desde el cual se capacita a un número de docentes, que a su vez replican lo aprendido a sus pares de diferentes instituciones oficiales con el objetivo de promover el mejoramiento de los aprendizajes en Lenguaje y Matemáticas. En lenguaje se le hace un fuerte hincapié al desarrollo de la comprensión lectora de los niños y niñas, que propendan en mejores resultados en las pruebas SABER de los grados tercero y quinto de educación básica primaria.

La prueba SABER de Lenguaje propuesta por el ICFES para todo el territorio colombiano, le exige a la institución y a sus educadores, reforzar los procesos que permitan contribuir en la aplicación de estrategias en el aula orientadas a la comprensión, mejoramiento y asimilación de los diferentes textos que aseguren la comprensión lectora, que eleven el nivel y mejoramiento de la calidad educativa.

Cuando se plantea la necesidad de mejorar la comprensión lectora, se hace referencia a una situación generalizada en Colombia y es urgente diseñar e implementar estrategias para articular los procesos de mejoramiento de la comprensión lectora, como mecanismo eficaz de elevar la calidad educativa, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en las instituciones educativas en situación de dificultad, en relación con el logro de estos aprendizajes. Este pasa necesariamente por el mejoramiento de las prácticas de aula, entendida como todo espacio donde el estudiante aprende en el marco del sistema educativo (MEN, 2011).

La experiencia en las aulas escolares plantea como reto a los educadores, la necesidad de diseñar estrategias que permitan mejorar la comprensión lectora de niños y niñas, por ende, en esta investigación se plantea la siguiente pregunta

2.1 Pregunta de investigación

¿Cómo fortalecer el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora de estudiantes en el grado tercero de la Institución Educativa Gabriela Mistral, sede Elías Salazar García de la ciudad de Cali?

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero de la sede Elías Salazar García de la Institución Educativa Gabriela Mistral.

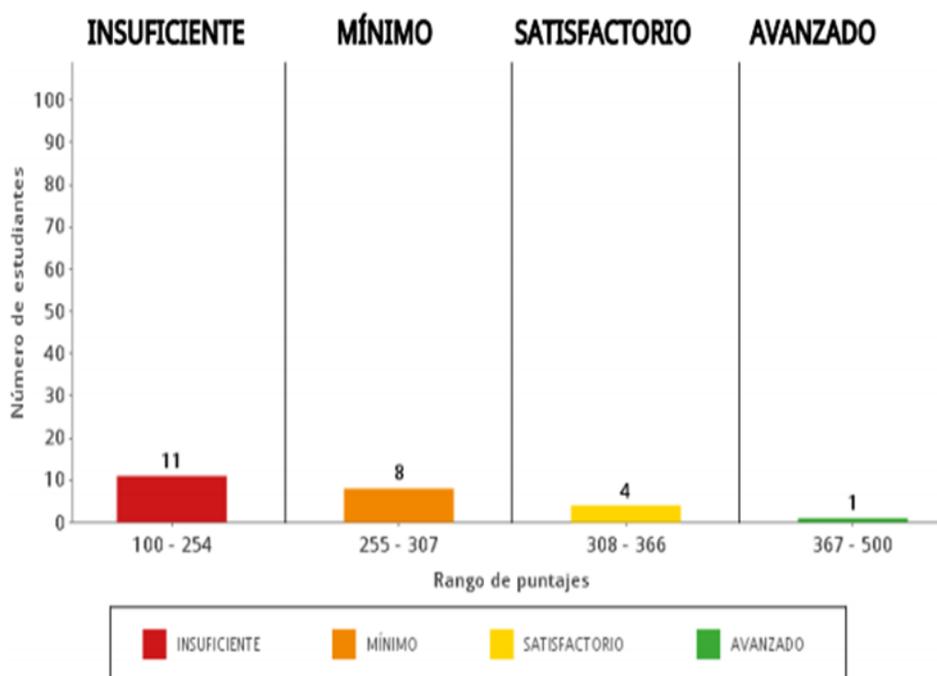
3.2 Objetivos específicos

- Identificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero de educación básica, en la sede Elías Salazar García de la Institución Educativa Gabriela Mistral.
- Diseñar una secuencia didáctica basada en cuentos que fortalezca el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero de educación básica, en la sede Elías Salazar García de la Institución Educativa Gabriela Mistral.
- Implementar una secuencia didáctica basada en cuentos que fortalezca el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de educación básica, en la sede Elías Salazar García de la Institución Educativa Gabriela Mistral.
- Evaluar los resultados obtenidos en la implementación de la secuencia didáctica con relación al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de educación básica, en la sede Elías Salazar García de la Institución Educativa Gabriela Mistral.

4. Justificación

La realización de la presente investigación encuentra su justificación en diferentes argumentos situaciones y problemáticas que se han evidenciado a nivel nacional y local, de la cual no es ajena la Institución Educativa Gabriela Mistral y su sede Elías Salazar García, tal y como se puede observar en los resultados de la institución educativa con relación a la IE y Colombia. La gráfica 2 muestra la cantidad de estudiantes ubicados en los niveles de desempeño insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado.

Grafica 1. Distribución de los estudiantes según niveles de desempeño en el área de lenguaje - grado tercero



Fuente: Fuente: www.icfesinteractivo.com-2016

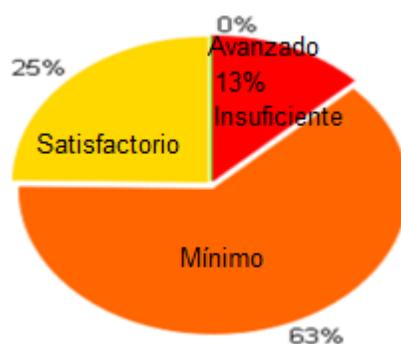
La distribución porcentual de la muestra un 46% de estudiantes en insuficiente, el 31% en mínimo, el 21% satisfactorio y el 2% avanzado. Reflejando un fenómeno que es característico

tanto a nivel regional como nacional. En el cual se evidencia el bajo nivel de apropiación de los estudiantes en las competencias lectora y escritura evaluadas por el ICFES. Por esta razón al pretender mejores resultados, es necesario implementar acciones como una secuencia didáctica que, a partir del cuento, situó a los estudiantes en un contexto apropiado para mejorar las competencias de Lenguaje específicamente para el grado tercero de la IE. Además, se está atento a validar la pertinencia de los cuentos para la consecución del propósito trazado.

Como está demostrado, estos resultados afectan directamente la calidad de la educación y generan interrogantes con relación al desempeño docente, pero la realidad demuestra que no es solo en los docentes que recae la responsabilidad de esta situación, sino en gran medida en las dificultades que sufre el estudiante desde su hogar, su entorno y finalmente en la misma institución educativa.

En este orden de ideas, al revisar el informe día E por colegio (2016), se encuentran observaciones específicas en torno a los resultados por competencia lectora o escritora obtenidos en la IE. Llamam, particularmente la atención los resultados en la competencia lectora que se muestran en la gráfica 3:

Grafica 2. Resultados Prueba SABER de Lenguaje- Competencia Lectora del grado tercero de la IE Gabriela Mistral sede Elías Salazar García.



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Índice sintético de calidad, informe día E. 2016

En los aprendizajes evaluados en la competencia lectora del grado tercero de la Institución Educativa Gabriela Mistral, el establecimiento obtuvo el 13% de aprendizajes con un nivel de desempeño insuficiente, el 63% con un nivel de desempeño Mínimo, el 25% en satisfactorio y no presentó aprendizajes en desempeño avanzado. Estos resultados exponen la necesidad de implementar planes de mejoramiento, orientados a disminuir ese 76% de aprendizajes que se encuentran en desempeños mínimo e insuficiente, de tal forma que aumenten los estudiantes en nivel satisfactorio y avanzado en relación con la competencia lectora.

De acuerdo con estos resultados, los planes de mejoramiento deben diseñarse de tal forma que permitan fortalecer habilidades de la competencia lectora relacionados con aprendizajes en los que el estudiante:

- ❖ Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual)
- ❖ Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación,
- ❖ Identifica la estructura implícita del texto,
- ❖ Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto
- ❖ Recupera información explícita en el contenido del texto, recupera información implícita en el contenido del texto.

Por lo anterior, se planteó en el presente estudio la propuesta de diseñar e implementar una secuencia didáctica que permita, a partir de los aspectos mencionados en torno a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la competencia lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.

Pero el asunto a resolver es cómo se obtiene el mejoramiento académico de los estudiantes del grado tercero, a partir de estrategias aplicables en el proceso pedagógico para obtener no solo un mejoramiento grupal, sino que se refleje en otros ámbitos de la vida escolar.

Con este trabajo se recogen las experiencias del contacto directo con los estudiantes en el aula de clase, teniendo en cuenta la necesidad de superar las limitaciones lectoras, con el objetivo de contribuir a la formación en la lectura, como un elemento básico para la adquisición de conocimientos en las diferentes áreas del saber y de cultura general, lo que permitirá adquirir competencias no sólo académicas sino también para tener a futuro, una mejor calidad de vida.

Una investigación como la que se desarrolla, cuya intención fue implementar una secuencia didáctica a partir de cuentos para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, implicó articular esfuerzos, recursos didácticos y personales, para despertar en ellos interés por los nuevos procesos que, conduzcan a mejorar la comprensión lectora útil para el desempeño en las diferentes asignaturas que se imparten en las aulas colombianas. Por consiguiente, el propósito de este trabajo es lograr el fortalecimiento a partir de la lectura, la comprensión y la interpretación, que surjan de los cuentos utilizados, como una respuesta a la situación específica que se presenta en la Sede Elías Salazar García de la Institución Educativa Gabriela Mistral, donde los resultados en este tipo de prueba históricamente han sido insuficientes, como se evidenció en líneas anteriores.

Con el fin de incentivar el hábito de la lectura como una forma amena de aprendizaje y sin el rigor académico, entendido como autoritarismo, intolerancia, desconocimiento de las diferencias en la capacidad de aprendizaje, por parte del profesor, lo que genera resistencia en los estudiantes en un medio donde no existe el incentivo por la lectura, se apuesta a la mejora de la comprensión lectora como objetivo principal del proceso pedagógico, el cual despierta la capacidad de expresión oral, escrita, producción de texto, se dinamiza la comunicación a nivel grupal y con esto, el mejoramiento en el desempeño en otras áreas.

La realidad de los estudiantes del grado tercero en su desempeño en el área de lenguaje

de esta sede, con niveles bajos de comprensión lectora, ausencia de elaboración de textos, evidencia el bajo nivel que los caracteriza, pero le impone el reto al docente para recurrir a su ingenio, habilidades, estrategias y conocimientos, a fin de superar estos inconvenientes.

Se deja en claro que, con la implementación de la secuencia didáctica, se intenta contribuir en alguna medida a la problemática reinante, siendo consciente de que este es un proceso a largo plazo, complejo y que llama a la transversalidad y al compromiso de la comunidad docente en general.

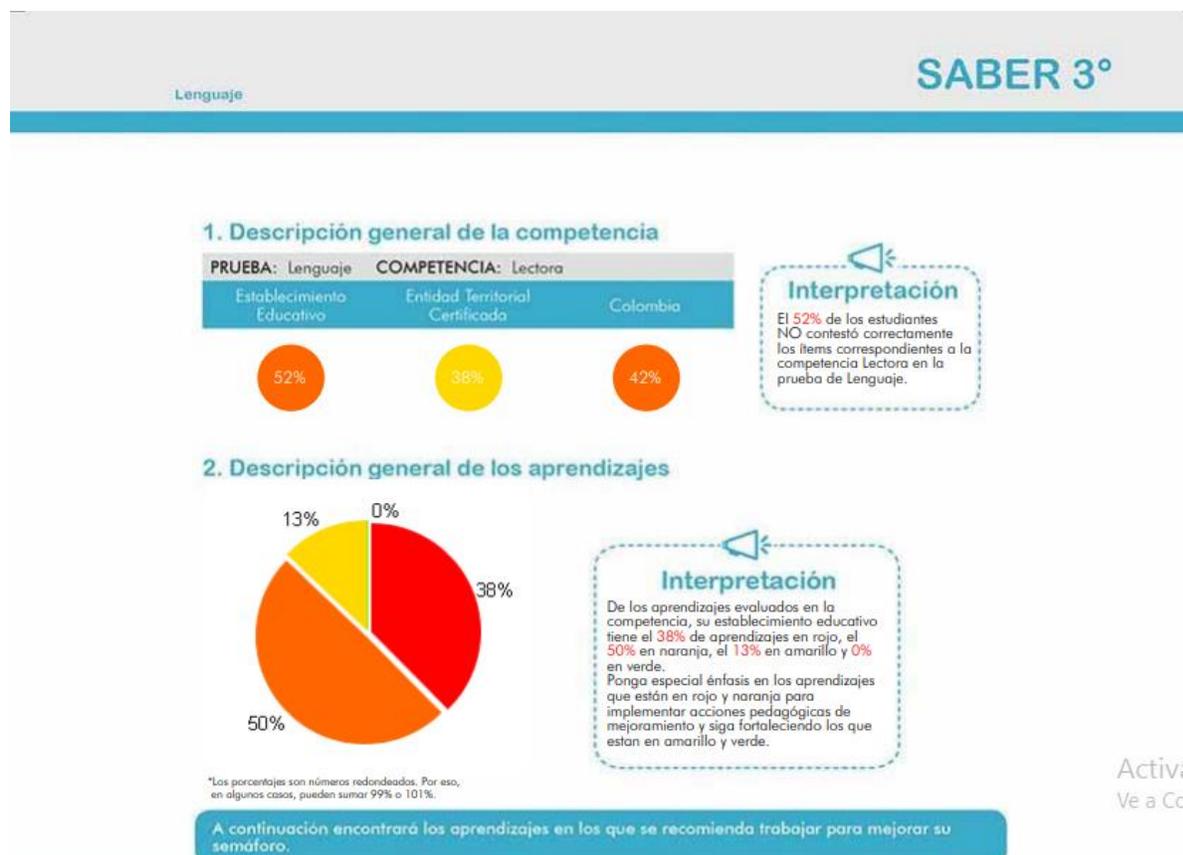
La realidad nos muestra que siguen existiendo desigualdades enormes entre instituciones educativas del sector urbano, pero también grandes desigualdades con relación entre las instituciones educativas rurales, pero más grave aún en zonas indígenas y de afrodescendientes, lo que exige el desarrollo y materialización de una política de gobierno encaminada a mejorar la comprensión lectora que consolide la calidad de la educación.

En este trabajo la implementación de una secuencia didáctica a partir de cuentos para mejorar la comprensión lectora está relacionado con el concepto de la UNESCO, que la entiende como un amplio proceso conducente a desarrollar competencias en lectura desde la más temprana edad, por esta razón este trabajo en toda su extensión involucra las diferentes experiencias, no solo de aula sino del contacto directo con la comunidad.

La identificación del nivel de comprensión lectora partió de los resultados obtenidos de los dos últimos años de la Prueba SABER. En el año 2015 el 52% de los estudiantes que presentaron la prueba en la IEGM, no contestaron acertadamente las preguntas que miden la competencia lectora como se muestra en el gráfico 2, teniendo en cuenta que el desempeño en esta prueba, en la Entidad Territorial Certificada está en un 38% y Colombia en un 42%, lo que

demuestra que más de la mitad de los estudiantes, tiene dificultad en los aprendizajes que evalúan este aspecto.

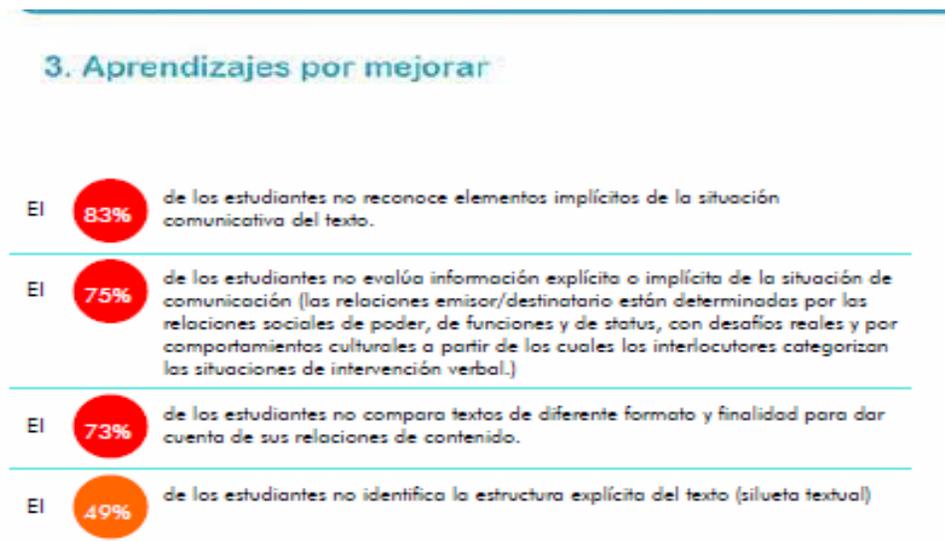
Grafica 3. Descripción general de la competencia lectora del grado 3°-año 2015 de la I. E. Gabriela Mistral



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Informe Siempre Día E-2015

Además, en los aprendizajes por mejorar se observa que los mayores esfuerzos se deben realizar para el mejoramiento del nivel crítico inferencial dado que más del 80% de los estudiantes no reconoce información implícita en el texto y el 75% no es capaz de evaluarla adecuadamente (Figura 1).

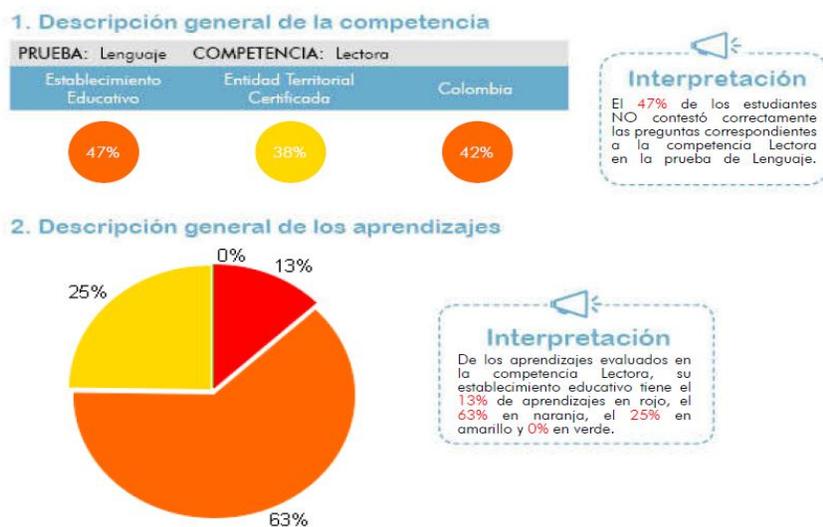
Figura 1. Aprendizajes por mejorar, evaluadas en las pruebas saber en la competencia lectora del grado tercero –año 2015



Ministerio de Educación Nacional. Informe Siempre Día E-2015

En relación al año 2016, el 47% de los estudiantes que presentaron la prueba en la IEGM, no contestaron acertadamente las preguntas que miden la competencia de comprensión lectora, pero muestra cierta mejoría en la competencia lectora que no llega a ser significativa, presentando además un bajo nivel con relación a la Entidad Territorial Certificada que está en un 38% y Colombia en un 42% (Gráfico 2), demostrando que un porcentaje alto de estudiantes no han logrado mejorar sus aprendizajes en la competencia lectora, lo que fortaleció la idea de buscar una estrategia metodológica, que propicie el mejoramiento de ésta, en los diferentes niveles literal, inferencial y crítico en los estudiantes del grado tercero.

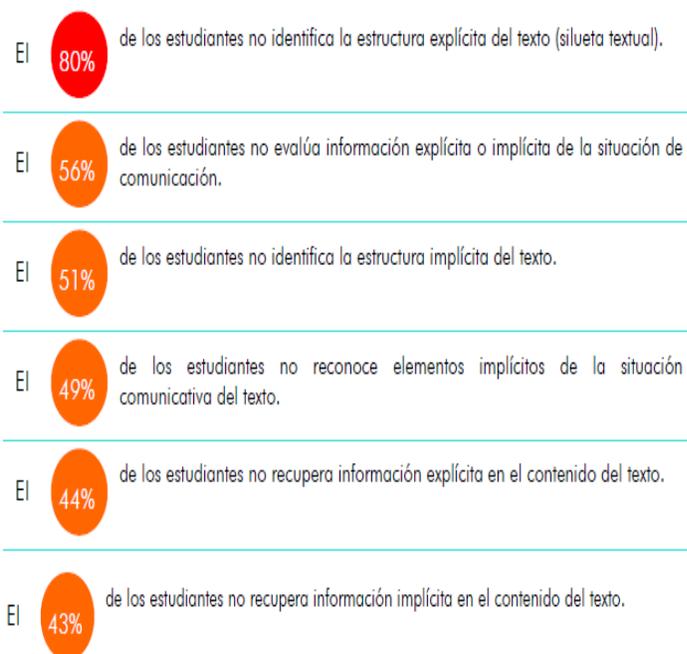
Grafica 4. Descripción general de la competencia lectora del grado tercero-año 2016 de la I. E. Gabriela Mistral



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Informe Siempre Día E-2016
El 2016 fue un año en el cual los estudiantes de estos niveles

Figura 2. Grafica Aprendizajes por mejorar, evaluados en las pruebas saber en la competencia lectora del grado tercero –año 2016

3. Aprendizajes



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Informe Siempre Día E-2016

5. Marco de referentes conceptuales

Sobre las estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora de niños y niñas, existen diferentes investigaciones y aportes teóricos que en la mayoría de los casos resaltan la importancia del estudiante como actor principal de este proceso el cual se origina del desarrollo del lenguaje como parte fundamental de la comunicación. A continuación, se abordan algunos referentes básicos que esbozan estos conceptos, iniciando por el desarrollo del lenguaje, pasando por la lectura, parte esencial de la comunicación; la comprensión lectora como eje fundamental del presente trabajo, la secuencia didáctica como estrategia privilegiada de enseñanza orientada al aprendizaje en los estudiantes y el cuento como el elemento escogido para su desarrollo.

5.1 Importancia del lenguaje en el desarrollo del niño

No solo la experiencia en el aula de clase, también las diferentes teorías han demostrado la importancia del lenguaje y su incidencia en el desarrollo del niño, desde su temprana edad. Por lo tanto, “Para adquirir el dominio del lenguaje externo, el niño arranca de una palabra, luego conecta dos o tres y un poco más tarde pasa de frases simples a otras más complicadas, y finalmente a un lenguaje coherente formado por una serie de oraciones; en otras palabras, va de una fracción al todo. En lo que respecta al significado, las primeras palabras de un niño cumplen el papel de una oración completa.

Desde el punto de vista semántico los niños parten de la totalidad de un complejo significativo y solo más tarde comienzan a dominar las diferentes unidades semánticas- los significados de las palabras- y a dividir su pensamiento anterior indiferenciado en esas unidades. Los aspectos externos y semánticos del lenguaje se desarrollan en direcciones opuestas. Uno va de

lo particular, de la oración a la palabra. (...) Los procesos del desarrollo semántico y fonético, constituyen en esencia uno solo, debido justamente a sus direcciones inversas.” (Vygotsky, 1987, p.166-167).

Siguiendo los planteamientos de Vygotsky queda claro, que el trabajo pedagógico está comprometido con el desarrollo del lenguaje, fundamentado en dos aspectos de este, el semántico y el fonético, que en el niño empiezan a diferenciar a medida que se da su crecimiento y desarrollo. Por tanto, el desarrollo del lenguaje en su aspecto semántico tiene que ver, con el resultado de superar y dominar los significados de las palabras, que conducen a la construcción de frases u oraciones y en cuanto al fonético, la utilización correcta de estas.

El aporte de Vygotsky tiene plena vigencia y aplicación en la actividad pedagógica que se realiza, pues, las circunstancias en las que se desarrolla y las condiciones especiales del estudiante con relación a su entorno permiten comprender, según Vygotsky que: “esta compleja estructura humana es el producto de un proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social”. (Vygotsky, 1996, Pág. 56). Es decir, el éxito de la labor pedagógica encaminada a mejorar las competencias lectoras debe partir de conocer la realidad social, como también en circunstancias individuales y cognitivas, de los estudiantes, con los que realizamos nuestra labor docente.

Igualmente, Vygotsky indica que, en este proceso el niño se acerca a lo que hay en su entorno no solo con los sentidos, sino también con el lenguaje, siendo los primeros usados por la percepción natural que es inmediata, sin interpretación; mientras que el lenguaje le permite al niño interpretar lo que ve, por tal razón, éste se convierte en la vía para la transición evolutiva y la transformación de las actividades intelectuales (Vygotsky, 1996).

De esta manera, da la claridad suficiente para entender que el proceso de enseñanza de la lectura no es simplemente mecánico, pues es un proceso que articula diferentes fenómenos, a partir del conocimiento de la lengua como estructura, así también como del conocimiento de los aspectos culturales en el contexto de la realidad social.

Según Vygotsky (1996), es fundamental saber sobre las funciones del lenguaje en la reorganización de la percepción y creación de nuevas relaciones entre las funciones psicológicas, relacionadas con un estudio amplio de otras formas de actividad, con signos en los niños en todas sus manifestaciones (dibujo, escritura, lectura, uso de sistemas numéricos, etc.), lo que muestra una vez más que la enseñanza de la lectura integra otras disciplinas, pero también permiten que con esta herramienta el niño pueda incursionar en otras áreas del saber, como las ciencias, las matemáticas y todas las áreas que tienen que ver con la convivencia humana, en los contextos históricos y en la realidad social.

Bruner (1984), sostiene que el proceso de desarrollo del lenguaje corresponde al resultado de reconocimiento de los lenguajes que percibe el niño, por su propia experiencia. Tiene como antecedente importante los trabajos realizados, entre 1972 y 1975, cuando retomó los estudios sobre las primeras etapas del desarrollo, teniendo en cuenta los años que anteceden los comienzos del habla y los estudios sobre la adquisición del lenguaje.

Con justa razón, Bruner afirma

Para que el niño reciba las claves del lenguaje, debe participar primero en un tipo de relaciones sociales que actúen de modo consonante con los usos del lenguaje en el discurso_ en relación a una intención compartida, a una especificación deíctica y al establecimiento de una presuposición. Denominaré formato a esa relación social. El formato es un microcosmos, definido por reglas en el que un adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí. En su sentido más general, es el instrumento de una interacción humana regulada. Los formatos, al regular la interacción comunicativa antes de que

comience el habla léxico-gramatical entre el niño y la persona encargada de su cuidado, constituyen elementos fundamentales en el paso de la comunicación al lenguaje (Bruner, 1984, p.179).

Los planteamientos anteriores ponen de manifiesto la importancia de la comunicación en el proceso cognitivo de los niños, a través del cual pueden llegar a consolidar el habla léxico-gramatical. Dentro de esta comunicación, los adultos juegan un papel importante por ser quienes tienen la posibilidad de interactuar con el niño estableciendo pequeños formatos en los que éste usa el lenguaje de forma activa, con lo que el adulto proporciona un andamiaje para la referencia de la enseñanza, permitiendo que:

- La entrada en el lenguaje está sistemáticamente arreglada por la comunidad lingüística en la que pertenece el niño.
- Los niños, al intentar usar el lenguaje para lograr sus fines, hacen mucho más que dominar un código.
- Los niños, negocian procedimientos y significados y al aprender a hacer esto están aprendiendo los caminos de la cultura, así como los caminos de su lenguaje.
- Uno de estos conceptos es el de intención.
- Otro es el de percepción de la intención en los demás.

Las ideas de Bruner y Vygotsky presentan el uso del lenguaje basado en presupuestos relacionados con las intenciones y razones de la persona, para hacer y decir cosas. En este sentido los dos autores, proponen que para elaborar el discurso, es necesario reconocer cuales son los intereses y necesidades que orientan o demandan su elaboración antes de la etapa escolar.

Bettelheim(1989) proporciona elementos para comprender que el niño llega a la utilización del lenguaje a partir, necesariamente, del concepto básico de Saussure del signo

linguístico que comprende un significante o imagen visual o acústica del signo y de un significado que es lo que imagina cuando escucha o lee un significante. Por esto la enseñanza del lenguaje en la escuela es, de alguna manera, tediosa para el niño porque a él no le interesa los componentes (letras) de las palabras, sino su significado que lo acerca a las diversas áreas del saber y de su entorno social.

Consecuentemente Bettelheim, (1989) afirma “lo que se necesita para hacer que el niño desee aprender a leer no es el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura, sino la creencia de que saber leer abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino”. (p.56). Desde esta perspectiva la lectura genera en el lector afectividad, procesos cognitivos y experiencias previas en un entorno definido, partiendo de las vivencias propias del niño que se manifiestan en la necesidad de comprender, entender y explicarse la realidad circundante, a partir del hecho de leer un texto, para desarrollar su capacidad y comprensión lectora.

Otro autor importante para comprender el desarrollo del lenguaje en el niño es Goodman (2008), quien afirma

“Todos los niños aprenden en muy poco tiempo a hablar bien su lengua materna sin una enseñanza formal. Después, llegan a la escuela y muchos parecen tener dificultades en el aprendizaje del lenguaje, especialmente del lenguaje escrito, a pesar de recibir la enseñanza de maestros diligentes que utilizan materiales costosos y cuidadosamente elaborados”. (p.108)

“Los niños aprenden el lenguaje oral en sus hogares sin que nadie lo divida en fragmentos pequeños. Lo aprenden cuando lo necesitan para expresarse y entienden lo que dicen los otros, siempre que estén con personas que utilicen el lenguaje con sentido y con un propósito determinado”. (p.108).

Podemos ver, que el lenguaje adquiere la máxima importancia en el interactuar del niño en los contextos en que convive, se comunica e interrelaciona en el entorno familiar y social, lo cual es muy positivo para su desempeño en el aula de clase y su proceso de desarrollo del lenguaje y posterior comprensión lectora.

Para casi todos los autores consultados, el aprendizaje del lenguaje en el niño, parte necesariamente, de su entorno afectivo representado en la familia, pues es allí donde el niño aprende a utilizar el lenguaje según sus propias necesidades comunicativas. Esto explica la diferencia discursiva o uso del lenguaje de parte del niño entre el hogar y la escuela. El niño no interviene en la clase, pero se expresa con sus compañeros durante el descanso o en ella, y en ocasiones causando “indisciplina” ya que presentan dificultades de comunicación con sus pares.

No es un secreto que la comunicación esta ligada a la comprensión, interpretación y significado del lenguaje lo que es algo complejo, pero enseñar a leer de manera comprensiva supone un proceso de mayor complejidad y exigencia; so pena, dentro de todas las tareas de un docente subyace la necesidad de enseñar a leer de manera comprensiva.

Es así como, en los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje, los docentes deben integrar el desarrollo de habilidades que permitan la evolución del lenguaje en el niño de tal manera que mejore sus procesos comunicativos y por ende la comprensión que hace de su entorno.

El maestro que enseña a leer debe evidenciar según todo lo anterior que el objetivo de la comunicación escolar constituye la creación de significados, es decir, conocimientos específicos de acuerdo con la tarea encomendada, la actividad desarrollada o con una disciplina impartida.

En últimas el docente debe pensar en estrategias que le permitan al niño en el contexto escolar adquirir habilidades que propicien el desarrollo de las competencias en lenguaje, especialmente la competencia lectora, dado que la lectura fluida y comprensiva es una herramienta

básica para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, además, de ser una herramienta para continuar aprendiendo en la vida. Tal como lo exponen Delors, Amagi, Carneiro, Chung, & Geremek (1996), quienes permiten decir que enseñar a leer comprensivamente se considera una necesidad, que permite al niño acercarse al conocimiento a través de la realización de actividades centradas en él, reconociendo la relevancia del papel del estudiante en el proceso educativo, el cual debe desarrollar actitudes y aptitudes, es decir, que le faciliten aprender de forma autónoma, como protagonista de su propio aprendizaje.

5.2 La comprensión lectora en el ámbito escolar

El proceso de formación lectora no es fácil, pues constituye un verdadero desafío para cultivar en el niño, ser un buen lector, no solo de textos escritos, sino también orales, gestuales, gráficos, etc. Para que la lectura alcance su máxima importancia en la escuela, es necesario que ésta se transforme en un espacio en el que los niños puedan adquirir y construir conocimiento a partir del lenguaje (Jolibert, 2002). Lo que implica según esta autora, un cambio en las formas y medios para llevar a cabo la enseñanza por parte de los profesores de aula y además incide directamente en el proyecto, en las respuestas pedagógicas, en el desarrollo de estrategias, en el desarrollo de un nivel de comprensión y la capacidad de elaboración de textos, como resultado del proceso de formación de lectores. A partir de su trabajo, Jolibert con su grupo de investigación, establece una relación entre la lectura y la producción de textos como resultado de procesos estructurados de elaboración de competencias lingüísticas, a partir de diversas herramientas metodológicas, validando las experiencias del niño, tenidas en cuenta por el maestro para generar el proceso de aprendizaje.

Para Jolibert (2002) el aprendizaje de la lectura, “a un nivel tan directa y exclusivamente técnico, es una visión peligrosamente incompleta de lo que sucede cuando un niño aprende a leer”. (p.21) lo cual reafirma lo que se planteó en el capítulo anterior, en el sentido que en el proceso de aprendizaje de la lectura incide diversos factores, como lo social, afectivo, emocional, cognitivo, cultural.

Pérez (1995) indica que la lectura es un proceso de alta complejidad que involucra conocer tres aspectos fundamentales, la *lengua* por cuanto quien lee, debe dominar o por lo menos reconocer la sintáctica y semántica del idioma, en segundo lugar, *la cultura* que exhibe los elementos del contexto como sus costumbres, tradiciones, entre otros, consecuentemente los contenidos los que están asociados al contexto social, axiológico e histórico que rodean el texto que se lee, encerrando los elementos estructurantes de lo que se desea comunicar con el texto.

El desconocimiento de alguno de estos tres elementos configura una serie de dificultades para el niño que lo llevan a la no comprensión del texto (Pérez, 1995).

En coherencia con estos planteamientos el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los lineamientos curriculares determina algunos factores que deben tenerse en cuenta en los procesos de lectura especificándolos como el léxico, que constituye la consistencia externa o el contenido de la lectura y no la simple relación grafo-fónica de la misma. La estructura de los textos, el tipo de texto, puesto que hay diferentes tipologías textuales (textos narrativos, expositivos y descriptivos etc.). Igualmente relaciona factores relacionados con la actitud mental y disposición del lector, su motivación e interés, la atención, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitiva y el desarrollo de la competencia

lingüística, además de los factores relacionados con el contexto: textual, extratextual y psicológico (MEN, 1998).

La interacción entre los factores o elementos mencionados determinan unos niveles en relación con la comprensión lectora, según la profundidad y amplitud relacionados con un texto escrito. Estos niveles han sido definidos por el (MEN, 1998) como nivel de comprensión literal, inferencial y crítico intertextual.

La comprensión literal hace referencia al hecho de reconocer y decodificar los signos convencionales de la escritura, asociados a los significados corrientes e inmediatos. En este nivel, el lector da cuenta del significado de las palabras y de ideas generales del texto. Sin antes profundizar en los contenidos y sin establecer relaciones. Para el MEN (1998) este nivel incluye una variante de literalidad transcriptiva la cual se muestra con el reconocimiento que hacen los estudiantes de las palabras con sus significados bajo el contexto de cada uno de los textos y la literalidad en el modo de la paráfrasis que hace referencia al parafraseo en palabras que se aproximan al texto.

Acorde con la Taxonomía de de Barret, Fundación Promigas (2013) la comprensión literal se desarrolla con la lectura denotativa la cual implica específicamente dos subniveles que son las acciones de reconocimiento-recuerdo y las de reorganización.

En el subnivel de reconocimiento y recuerdo el lector debe realizar acciones en las que reconozca y traiga a la memoria:

- Detalles: nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar.
- Ideas principales: una oración explícita en el texto.
- Secuencias: el orden de las acciones planteadas en el texto.
- Causa y efecto: razones que determinan un efecto o consecuencia.

-Rasgos de personajes: identificar características explícitas de un personaje.

Consecuentemente, el segundo subnivel el de reorganización, según Taxonomía de Barret, Fundación Promigas (2013) implica acciones que le permitan al que lee:

- Clasificación de: objetos, lugares, personas y acciones.
- Esquematización: mediante representaciones u organizadores gráficos.
- Resumen: sintetizar los hechos o elementos principales.

La comprensión inferencial se refiere a la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupaciones, etc. Inherente a la funcionalidad del pensamiento y constitutiva de todo texto. Es decir que el lector determina en forma parcial o aislada, lo que de manera manifiesta parece dar entender el autor con las palabras y oraciones, así señala el tema y algunas de sus partes, inclusive es capaz de resumir parcialmente, o de responder algunas preguntas sobre el contenido.

Fundación Promigas (2013) En la Taxonomía de Barret, expone que el nivel inferencial, se desarrolla a partir del nivel literal constituyendo un nivel de lectura connotativa, en el que para un buen desarrollo de la comprensión el lector debe:

- Clasificación de: objetos, lugares, personas y acciones.
- Esquematización: mediante representaciones u organizadores gráficos.
- Resumen: sintetizar los hechos o elementos principales.
- Detalles: formulando conjeturas o hipótesis acerca de los detalles.
- Ideas principales: significado principal, general ,tema o enseñanza moral.
- Secuencias: determinando el orden de las acciones en el texto.

Por su parte la comprensión Crítica-Intertextual corresponde a una comprensión profunda del texto, al descubrimiento de los contenidos y las intenciones del autor. Se plantea que en este

nivel el lector está en capacidad de posicionarse críticamente frente al texto entendiendo de esta forma los juicios respecto a lo leído (MEN, 1998).

En la Taxonomía de Barret, Fundación Promigas (2013) explica que este nivel corresponde a una lectura de extrapolación cuyas acciones principales son las siguientes:

Causa efecto: planteando hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interrelaciones con el tiempo y el lugar.

Rasgos de los personajes: determinando características de los personajes que no están explícitos en el texto.

- Realidad o fantasía: formulando conjeturas o hipótesis acerca de los detalles.
- Valor: juzgando desde un punto de vista ética, la actitud y /o las acciones de los personajes.
- Apreciación: desarrollando la apreciación a través de la toma de conciencia del impacto psicológico o estético que el texto les ha producido. Puede enriquecerse a través del conocimiento de las técnicas literarias, del estilo y de las estructuras empleadas Fundación Promigas (2103).

De acuerdo con estos estándares y niveles de comprensión lectora, la institución educativa y el proceso pedagógico desarrollado por el docente deben preparar a los estudiantes para que a partir de su mejoramiento los estudiantes puedan enfrentarse a diferentes situaciones de lectura, conducentes a enfrentar las diferentes pruebas que se le aplican no solo a nivel regional, sino a nivel nacional e internacional.

A partir de 1998, cuando se definen los lineamientos curriculares para el área del lenguaje el eje del proceso lector es la comprensión lectora y no la rapidez que condicione la comprensión, es preciso tener en cuenta que en la comprensión lectora es necesario ubicar las ideas y señalar la

forma como se relacionan. Por consiguiente, la comprensión lectora se refiere a la capacidad del lector para entender y construir significados a partir del análisis y todo el desarrollo cognitivo alrededor del texto.

En consecuencia, el asunto de la comprensión lectora es de mucha importancia, pues no se reduce simplemente al plano técnico y teórico sino a un cambio de actitud por parte del estudiante y a la materialización de competencias que se reflejan en destrezas y habilidades que mejoraran los procesos cognitivos y desde luego, en la obtención de mejores resultados. Es relevante lo referente a la lectura, planteado por Cassany quien expone que:

“Leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, etc.” (Cassany, 2006, p. 21).

Sus concepciones dan claridad para asumir correctamente los procesos de mejoramiento de comprensión lectora y muestran que la lectura es el camino para alcanzar los diferentes saberes, también para mejorar y obtener resultados positivos que reflejan calidad en la educación, por consiguiente, el desempeño del docente en su práctica pedagógica, conjugado con la actitud de los estudiantes, es determinante en el mejoramiento, no solo de la comprensión lectora, sino también del logro de los objetivos propuestos.

La experiencia en el aula de clases en el medio específico donde está ubicada la sede educativa y su entorno, muestran que ni en el hogar, ni en su relación con su grupo familiar, no contribuye a estimular tempranamente el hábito de lectura y mucho menos su comprensión lectora, pues son influenciados por diferentes medios de comunicación, y otros actores sociales. De ahí el compromiso que se asume como educadores comprometidos en el aula de clase, en la medida que se implemente efectivamente una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora de los

estudiantes, se está propiciando el desarrollo de las habilidades necesarias, para que mejoren su rendimiento en los diferentes niveles de la educación y entiendan de manera crítica lo que le presentan los medios de comunicación y el ambiente donde se mueven.

La realidad muestra y esto debe asumirse con sentido autocrítico, que existen muchos casos donde los docentes no han alcanzado la suficiente preparación para el desarrollo de estos logros o no sienten y viven el compromiso, que deben asumir como verdaderos formadores en su práctica de aula. Para el logro de este fin es esencial que el maestro se prepare constantemente, para conocer y aplicar las estrategias que faciliten todos los procesos de mejoramiento de la comprensión lectora, teniendo en cuenta que ésta es una acción fundamentalmente cognitiva y sociocultural y debe ponerse en práctica en todos los escenarios y no exclusivamente en el aula de clases.

Esto significa, que el proceso de mejoramiento de la comprensión lectora no se reduce simplemente al acto de leer, pues debe permitir al alumno, el análisis y la percepción y, además, a partir de sus habilidades, comprender los contenidos y desarrollar como acciones propias, el resultado de ese proceso cognitivo, que mejore sus competencias comunicativas a nivel grupal y social. Aquí es oportuno recordar el tipo de lector que abordamos o identificamos para Restrepo y Taborda (2007):

“El lector ingenuo se caracteriza por ser un lector pasivo, que no interpreta ni analiza la información que le ofrecen. Mientras el lector competente es responsable de la atribución de significados y la formulación de interpretaciones de profundizar en el texto hasta llegar a la interpretación coherente y adecuada del mismo y es aquel que identifica, asocia, relaciona, comprende, integra, interpreta los elementos y componentes textuales y adicionales a ellos relaciona sus intereses y sus expectativas de recepción con los condicionamientos del texto (p.38)”.

Esto significa, que nuestra practica de aula en lo referente a la comprensión lectora de niños y niñas no puede partir de la homogenización del significado y del sentido, es decir que entre el lector y el texto no hay un código común como lo sostuvo Estanislao Zuleta para quien la lectura tiene que ir más allá de la comprensión, esto es que el texto no debe ser solo comprendido sino interpretado.

En el logro del mejoramiento de la comprensión lectora, indudablemente está inmerso el concepto de competencia comunicativa que genera en el estudiante su capacidad de comprensión, interpretación, organización y producción significativa. El estudiante con estas competencias comunicativas mejora un conjunto de competencias: lingüísticas y gramaticales, sociolingüísticas, discursiva o textual, estratégicas para enfrentar y resolver problemas entre los interlocutores y en definitiva la culminación de este proceso se refleja cuantitativamente y cualitativamente en el grupo de estudiantes en donde se desarrolla este proceso y sus resultados serán medibles a partir de las diferentes pruebas que evidencian también un mejoramiento en la calidad de la educación.

Este proceso de mejoramiento de la comprensión lectora de niños y niñas no es un camino libre de dificultades, pero como pedagogos debemos estar dispuestos a superarlos e incluirlos como fortalezas que permitan el éxito de nuestro trabajo.

Podemos hacer una profunda reflexión en cuanto al compromiso y responsabilidad como educadores, para contribuir en la superación de las deficiencias lectoras de nuestros estudiantes, con la seguridad de que no solo para el momento sino para su futuro, los resultados se reflejaran en el transcurso de la formación de ellos y en la obtención de mejores logros en las diferentes áreas del conocimiento, el resultado es palpable, quien no lee bien, simplemente no asimila una lección de matemáticas. La comprensión lectora es el camino para superar las limitaciones de la capacidad de razonamiento de nuestros estudiantes pues le permite abrir su inteligencia a las diferentes áreas,

también en la comprensión y la comunicación con los demás miembros de su grupo y la misma sociedad.

De esta forma se nos advierte sobre el compromiso que tenemos como docentes en reconocer la importancia de la lectura para facilitar la comprensión y formación integral del estudiante, como ser capaz de desarrollar al máximo diversas competencias. Por su parte es preciso tener en cuenta una advertencia para dimensionar verdaderamente la lectura: todavía hoy muchas personas creen que leer consiste oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho tiempo que la ciencia desechó es una lección mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal, un aspecto que resulta determinante a la hora de interpretar y comprender un texto

Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión que es lo importante. Los dos maestros nos enseñan que la lectura rebasa el escenario del aula de clase, como resultado de este proceso de mejoramiento de la comprensión lectora puedan interpretar y comprender mejor hasta las realidades sociales en que tienen que desenvolverse y aún más, que a partir de su capacidad de interpretación puedan desde edad temprana estos niños y niñas se conviertan en actores y dirigentes de los procesos que se generan en su propia realidad de ahí la propuesta de Freire que sean capaces de hacer una “Lectura del mundo”.

Solé, enfatiza en la enseñanza de estrategias y el papel de estas en la lectura, como un mecanismo para obtener el objetivo deseado, comprender e interpretar lo leído, para Solé (1992), lo que se quiere es “hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de lo que se usan cuando se instruye. (p. 61). Lo que significa que somos nosotros en el desarrollo de la labor pedagógica quienes debemos desplegar todas las habilidades para alcanzar el objetivo de mejorar la comprensión

lectora, conducente a desarrollar competencias en los estudiantes, sus habilidades para interpretar y reelaborar textos, elevar su capacidad discursiva, de comunicación grupal.

5.3 La secuencia didáctica como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora.

El ejercicio del docente en el aula muestra que la secuencia didáctica deja de ser una propuesta teórica para convertirse realmente en la articulación de acciones e interacciones encaminadas a asegurar un aprendizaje. Es necesario partir de la premisa de que la secuencia didáctica es una configuración inscrita en un proceso instrumentalizante, universal y prescriptivo de la didáctica, de acuerdo con el concepto de, Camps (2012) “la investigación en didáctica de la lengua” (p.23).

Bajo estos planteamientos al llevar a la práctica el trabajo, es posible comprender que la secuencia didáctica se refiere directamente al conjunto de acciones organizadas para hacer efectiva la enseñanza encaminada al aprendizaje, a la determinación de la interacción, los discursos y recursos utilizados que permiten establecer gradualmente los resultados u objetivos alcanzados. En la práctica, una secuencia didáctica, “debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados” (Pérez, 2005, p.5). Efectivamente una secuencia didáctica dinamiza la labor pedagógica y el proceso aprendizaje, entrelazando la labor del docente y la participación del estudiante, dándole continuidad al proceso.

El mismo autor enfatiza en que “una secuencia didáctica no es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido. Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo (Pérez, 2005, p.6).” Lo que significa en la práctica que la creatividad, el ingenio y la producción y utilización de recursos didácticos por parte del maestro no está limitado. En estas condiciones la

secuencia didáctica se convierte en el gran escenario en donde los actores del proceso, maestro, estudiantes gozan de toda la libertad para retroalimentarse y hacer más eficiente el aprendizaje.

Por esta razón las actividades de comprensión lectora aplicables estarían encaminadas a ser utilizadas por los alumnos en una secuencia didáctica de la siguiente manera:

- Determinar estrategias de lectura.
- Determinar un tema: recordar una experiencia, también las vivencias que esta despierta.
- Determinar las ideas principales.
- Elaborar el resumen.
- Además, puede ser un medio muy eficaz de leer e interpretar relatos (Pérez, 2005, p.7).

Las secuencias didácticas se fundamentan en las anteriores actividades, de tal manera que se convierte en estrategias para la comprensión y el aprendizaje. Para que la secuencia didáctica sea relevante, utilizaríamos la lectura y el análisis del texto dentro de un contexto en el que leer tiene un gran significado y una finalidad, convirtiéndola en unos propósitos definidos. A parte de los elementos mencionados para la estructura de una secuencia didáctica se hace necesario conocer las características que esta posee con el fin de definirla adecuadamente y diseñarla de tal forma que se ajuste al contexto real de los estudiantes que participan en el estudio.

En relación con esto Camps (2012), señala algunos rasgos que caracterizan las secuencias didácticas:

Deben posibilitar la elaboración de texto a partir de un tiempo limitado y un contenido definido. La enseñanza/aprendizaje debe corresponder a unos objetivos delimitados comprensible para los estudiantes y servir de fundamento para definir los mecanismos de evaluación. Debe existir una relación en cada una de las actividades programadas, a partir de un foco de la actividad, lo cual permite la obtención de un resultado positivo, que corresponda al esquema general de desarrollo de la secuencia, preparación, producción,

evaluación, mediante la interacción entre oral y escrito, entre lectura y escritura. La aplicación de la secuencia didáctica y la interacción debe ser permanente, para asegurar la comprensión de textos (Camps, 2008, p.25-26).

Referente a las secuencias didácticas: planeación por competencia, el MEN, determina, que la planeación de las clases para el aprendizaje se debe hacer por competencias, esto es fijarnos unos objetivos teniendo en cuenta una secuencia para su logro ellos lo llamaron indicadores y teniendo en cuenta su definición de competencia como es "hacer en contexto". Así para alcanzar el logro propuesto se requiere de la aplicación de una secuencia didáctica, es decir, de un orden o como lo plantean Tobón, Pimienta y García:

“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, implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. (Tobón, Pimienta y García, 2010, Pág. 20)”.

Constituyéndose ésta, en una metodología importante para interceder en el aprendizaje de los estudiantes, desarrollando competencias que son útiles para valerse por sí mismo en una sociedad cada día más exigente. Los elementos fundamentales de una secuencia didáctica por competencias son:

- La situación problema a tratar,
- Su competencia,
- Las actividades propuestas a los estudiantes
- Los recursos,
- El desarrollo metacognitivo

➤ La evaluación

Según los autores Tobón, Pimienta y García (2010).

De esta manera la secuencia didáctica es un medio muy eficaz para leer e interpretar relatos que pueden ser modificados a su vez, según los diferentes puntos de vista. Despierta en los alumnos, no solo el interés de leer, sino de extraer ideas y situaciones, que amplían significativamente su comprensión lectora, permitiendo el aprendizaje entre pares. En el logro de este objetivo, el cuento es fundamental como herramienta para movilizar a los estudiantes hacia el mejoramiento de su comprensión lectora. Entendiendo que el texto narrativo incluye relatos de situaciones desarrolladas en un espacio, un tiempo determinado con la participación de personajes diferentes, reales o imaginarios.

5.4 El cuento y su incidencia en el desarrollo de la comprensión lectora.

Si partimos de la definición de cuento como la narración breve de los acontecimientos que le suceden a uno o varios personajes a través del tiempo y en un espacio determinado tenemos que reconocer la importancia de esta forma literaria para el aprendizaje del lenguaje y socialización de los niños. Lo anterior nos lleva a sostener que, por el cuento, el niño, imagina mundos posibles y puede a la vez construir sus propias narraciones.

En su contenido, el cuento, incentiva en los niños la lectura. Los estudiantes, aunque no lean habitualmente, se sienten atraídos por los libros de cuentos, estos facilitan su lectura, retención y comprensión de este. Este al ser agradable es posible que despierte en el estudiante el interés por la lectura, además de posibilitar el desarrollo de capacidades intelectuales como atención, memoria, imaginación, análisis y juicio. (González ,1986). En este orden de ideas para Sandoval:

El cuento, no sólo es importante porque sirve como estímulo para el futuro lector, sino también, porque contribuye al desarrollo del lenguaje, de la creación literaria, de la imaginación de mundos posibles, entre otros. Además, porque al recrear la vida de los personajes e identificarse con ellos, le permite vivir una serie de experiencias y situaciones que le ayudarán a adquirir mayor seguridad en sí mismo, a integrarse y formar parte del mundo que le rodea. (Sandoval, 2005, p.1)

De esta afirmación, se deduce que el cuento infantil es un recurso valioso en el proceso de comprensión lectora, pues despierta en el estudiante un universo variado que lo motiva a la lectura. Así, el cuento posibilita a los estudiantes, de imaginar la vida de los personajes e innumerables situaciones con las que se identifican, pueden narrar historias, idear situaciones y momentos significativos de su vida, pues los textos “narrativos posibilitan la elaboración de una gran variedad de inferencias, ya que demandan una comprensión que requiere generar un “modelo de situación” (Duque y Correa, 2012, p.560).

El cuento ha ocupado un lugar importante en los espacios tanto social, como escolar, favoreciendo la generación de una propuesta de participación para explorar y permitir el desarrollo de habilidades, que generen interés en la comprensión lectora en los niños de enseñanza básica. Debe existir una relación entre el texto y el desarrollo del lenguaje, específicamente para desarrollar habilidades lectoras y de esta manera generar capacidad de relatar o contar como una actividad cotidiana que el niño adquiere desde temprana edad.

Si el niño desarrolla habilidades relacionadas con la competencia lectora, se apropia de una estructura textual que le facilita hacer sus propias historias, sus discursos y fortalecer sus actividades cognitivas.

Se puede afirmar entonces, que la comprensión lectora de un poema o un cuento puede abordarse desde el goce y generar nuevos textos a partir de las vivencias, para comunicarlos a

otros. No olvidemos que el cuento es una narración privilegiada y al alcance de los niños. Los planteamientos anteriores nos muestran la importancia del cuento en la comprensión y aprehensión del lenguaje por parte del niño, ya que lo está utilizando a partir de frases y oraciones que lo lleva a pensar significados y sentidos del texto como también a imaginar mundos reales o ficticios.

Razón por la cual, el cuento permite el desarrollo del lenguaje a través de la lectura, ampliando en el estudiante las distintas habilidades comunicativas como es hablar, leer y escuchar, la interrelación entre estudiante-profesor, propicia sentimientos de afectividad con sus maestros-compañeros a quienes comunica sus ideas y vivencias. (Sandoval, 2005). Hecho que se evidencia, en el interés y nivel de participación en los estudiantes con sus compañeros, cuando manipulan, observan las ilustraciones e inician la lectura de los cuentos, propuestos para el desarrollo de esta secuencia. Además, los estudiantes desarrollan la capacidad de referirse a partir de sus propias vivencias del contenido y trama del cuento

"La lectura de cuentos muestra relaciones positivas entre esta experiencia y el desarrollo del vocabulario, el nivel de desarrollo lingüístico, el aprendizaje temprano de la lectura y el éxito en el aprendizaje escolar. La lectura frecuente de cuentos contribuye al desarrollo de vocabulario, a la adquisición de conocimientos sobre el libro, su manejo y sobre la orientación de la escritura". (Plana, Borzone & Benítez, (2012), p.103. Es importante que los maestros en su quehacer pedagógico se involucren y acompañen la lectura de cuentos, con sus estudiantes para que estos adquieran y conozcan de nuevas palabras, de esta forma, mejoran su comunicación y la manifestación de sus opiniones con relación a sus compañeros y maestros, obteniendo como resultado la generación del hábito de la lectura, en los estudiantes, ya que el cuento, presenta la siguiente estructura: Inicio o introducción, en esta primera parte presenta a los personajes que intervienen en la trama o desenlace. Luego el nudo, en esta parte se desarrolla la trama, a través de

una sucesión de hechos que se entrelazan y dificultan la historia. El desenlace o final, es la tercera y última parte del cuento, en esta se da la solución al conflicto, que puede ser feliz o triste. (Aponte, 2014). En las siguientes categorías se clasifican los cuentos:

“Cuento fantástico: relatos en los que se narran acciones cotidianas o comunes pero que en cualquier momento aparece un hecho sorprendente o irreal. En esta clase de cuento aparecen personajes reales e irreales, como seres invisibles o espirituales, hadas o duendes.

Cuento de hadas y duendes o maravilloso: son historias en las que aparecen personajes mágicos y sobrenaturales, que intervienen en los asuntos de los seres humanos. Sus personajes pueden ser duendes, genios, brujas, diablos, ogros, princesas, príncipes, etc.

Cuento realista: es una observación directa de la vida en diversos aspectos: psicológico, religioso, humorístico, satírico, social, filosófico, histórico, costumbrista o regionalista.

Cuento de ciencia ficción: se cuentan historias acerca de sucesos futuros en planetas o lugares diferentes a la tierra.

Cuento de terror: la temática se caracteriza por la presencia de fantasmas, apariciones, objetos inanimados.” (Aponte, 2014, p.51).

Las diferentes clases de cuentos despiertan en los estudiantes, no solo su atención, sino el interés por seguir de principio a fin el desenlace del cuento, lo cual es positivo por la disciplina intelectual que desarrolla y las manifestaciones de creatividad, producto de su imaginación estimulada por la trama del cuento.

6. Marco Metodológico

Enseguida se presenta el marco metodológico de la presente investigación, en él se detalla el tipo de investigación que lo afirma, su población y muestra. Además, se especifican los instrumentos de recolección información dentro de los cuales se expone la prueba diagnóstica.

6.1 Tipo de investigación

La investigación desarrollada es de tipo cualitativa por cuanto que la pregunta de investigación está fundamentada en la visualización que hacen los estudiantes partiendo de las observaciones de su propia realidad. La comprensión lectora en los estudiantes se relaciona con factores que son determinantes, como los sociales y culturales, de su propio contexto. se aborda desde un diseño y alcance descriptivo e interpretativo, ya que pretende inicialmente fundamentar el concepto secuencia didáctica y su objetivo es caracterizar el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en la clase con los estudiantes del grado tercero de la Sede Elías Salazar García en la Institución Educativa Gabriela Mistral, realizando la intervención didáctica y evaluando su proceso.

6.2 Diseño y alcance

El diseño y alcance de la investigación: descriptivo-interpretativo se orienta en identificar un sinnúmero de especificaciones, como: cualidades, características y los rasgos de los estudiantes, comunidades, grupos u otros actores sometidos a la investigación. También se describen hechos según los comportamientos, que facilitan evaluaciones sobre ellos.

Esta investigación se realizó con los estudiantes del grado tercero de la sede Elías Salazar García de la Institución Educativa Gabriela Mistral, en un periodo de dos meses para implementar

una secuencia didáctica mediante la utilización de cuentos infantiles, con el objetivo de fortalecer la comprensión lectora.

6.3 Contexto de la investigación

La Institución Educativa Gabriela Mistral, pertenece al sector oficial, con niveles en preescolar, básica primaria, media académica y técnica. La conforman cuatro sedes educativas: principal Gabriela Mistral, sede Dámaso Zapata, sede Isaías Hernán Ibarra y la sede Elías Salazar García, institución etnoeducativa según resolución de fusión: 1730, septiembre 3 de 2002.

La sede Elías Salazar García donde se realiza el presente trabajo de investigación, está ubicada en el barrio Manuela Beltrán de la comuna catorce en la zona urbana y forma parte del Distrito de Aguablanca de Santiago de Cali, el estrato socioeconómico está entre el 1 y el 2.

La proyección de la institución, al tener el carácter etnoeducativa, recoge un número considerable de población desplazada del litoral pacífico, por diversas razones, esencialmente el conflicto armado con sus diferentes actores, consolidando en los estudiantes la preservación de sus valores autóctonos, ricos en tradiciones y leyendas.

Los miembros de la familia que laboran son trabajadores independientes, devengan su sustento de diferentes actividades económicas; sobresaliendo el sector informal, y se pueden clasificar así: amas de casa, vendedores ambulantes y estacionarios, trabajadoras en casas de familia, oficios varios, trabajadoras sexuales, constructores, vendedores de chance y loterías, zapateros, cerrajeros, entre otros. Unas pocas familias tienen trabajo formal, desempeñando oficios de motoristas, vigilantes. Es decir, trabajos de bajo rango o perfil.

6.4 Muestra

Los participantes se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, teniendo en cuenta las características del grupo y los bajos resultados que

históricamente han obtenido los estudiantes del grado tercero de la institución en la prueba Saber, especialmente para la competencia lectora.

Para el trabajo de intervención frente a la problemática, se toma como grupo muestra a 25 estudiantes del grado tercero, cuyas edades oscilan entre los 7 y 11 años pertenecientes al género masculino 15 y al género femenino 12.

Sus familias son diversas, constituidas en su mayoría por padre o madre o un familiar como abuelo, tío, quien asume el rol de adulto responsable de uno o varios menores. El nivel educativo de los adultos responsables no supera el bachillerato encontrando un alto porcentaje en educación básica primaria.

6.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información.

Para el desarrollo metodológico de este trabajo de investigación se usaron tres técnicas de recolección de información la encuesta, el test y observación participante.

La observación participante desde la perspectiva de Páramo (2008) se concibe como una técnica caracterizada por la aproximación del investigador al ambiente de los participantes permitiéndoles registrar información directa de situaciones que acontecen durante la interacción con los con la población del estudio. En la presente investigación el docente desde su rol de investigador y por su cercanía a los estudiantes tiene la posibilidad de implementar esta técnica para la recolección de datos.

Dada la connotación del proceso de observación se recurrió al uso del instrumento más apropiado para llevar los registros como lo es el “*Diario de campo*” con el cual se llevó las anotaciones de las experiencias para ser sistematizadas y analizadas, con apuntes cronológicos de

todos los acontecimientos y procesos observados que resultan significativos, dando importancia a los comportamientos de los estudiantes objeto de investigación.

La otra técnica usada fue la encuesta realizada para obtener más información de algunos aspectos relevantes de su contexto familiar, con respecto a la lectura. La encuesta tiene como finalidad en el presente estudio, obtener información sobre aspectos relacionados con el desempeño de los estudiantes en la comprensión lectora y las habilidades que le subyacen, a través de preguntas, actividades, entre otras, que son observadas y evaluadas por el investigador.

En esta técnica se usó como instrumento de recolección de datos, *la prueba diagnóstica* de la comprensión lectora (Anexo B). El instrumento se encuentra conformado por una serie de preguntas diseñadas para medir los niveles de comprensión lectora, el literal, inferencial y crítico. Este instrumento está configurado por 15 preguntas abiertas, de las cuales 5 corresponden al nivel literal, 6 al nivel inferencial y por último 4 al nivel crítico. Esta prueba se aplicó al inicio de la secuencia didáctica, durante la secuencia y al final de la secuencia con el fin de evidenciar los avances de los estudiantes durante el desarrollo del proyecto.

6.6 Categorías de análisis

La presente investigación por ser de carácter cualitativo asume las variables como categorías o unidades de análisis. Para el caso particular se han establecido tres unidades que van en línea con los objetivos, estas son a saber:

Primera categoría de análisis: Comprensión lectora. Donde se analizarán los componentes literal, inferencial y crítico acorde con las narrativas de los estudiantes.

Segunda categoría de análisis: Secuencia Didáctica, en la cual se analizan los componentes de interacción, relación, enseñanza, aprendizaje y el tiempo.

Tercera categoría de análisis: El cuento, en ésta se tiene presente aspectos como la relación con el entorno y la identificación de los componentes del texto.

6.7 Procedimiento

Para el desarrollo del proceso y establecer su coherencia con los objetivos, se trabajó inicialmente una fase diagnóstica, en segundo lugar, una fase de diseño, tercero una fase de aplicación, y en cuarto lugar una fase evaluación de la secuencia didáctica.

Fase Diagnostica en la cual se realizaron observaciones directas para identificar el proceso de enseñanza de las áreas y evidenciar las dificultades que presentan los niños en relación con la comprensión lectora, a partir de las cuales se diseñó una actividad escrita mediante la lectura del texto, la comprensión y respuesta de preguntas a la cual se le dio el nombre de prueba diagnóstica (Ver anexo), que permitió establecer el estado de desarrollo de la comprensión lectora en los niños, la prueba se desarrolló con el apoyo de la docente del grado tercero. Además, durante esta fase se elaboró un análisis del estado de la cuestión, que facilitó determinar la forma como debe ser tratado el tema, además ayudó en la comprensión de los avances en su conocimiento para consolidar el marco referencial de la investigación, a fin de establecer una ruta y delimitación del problema.

Fase de Diseño durante esta etapa con la información recopilada en el estado de la cuestión y con los resultados de la encuesta y la prueba diagnóstica se establecen los aprendizajes a priorizar en torno a la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero, con los cuales se generan los fundamentos para el diseño de la secuencia didáctica basada en el cuento.

Fase de aplicación: en esta etapa se aplica la secuencia didáctica a los estudiantes de grado tercero, en este momento se implementa el conjunto de actividades de aprendizaje que conforman

la secuencia didáctica, cuyo propósito es el de generar las condiciones necesarias para el inicio del desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y el fortalecimiento de los procesos relacionados, la implementación de esta serie de actividades de aprendizaje representó en su secuencialidad los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica), junto con el desarrollo de la lectura de textos narrativos con el de Hamlet.

Desde luego, en esta etapa se utilizan las técnicas e instrumentos descritos en el apartado anterior, como la observación participante, el diario de campo, a lo que se añade el producto final realizado por los estudiantes.

Fase de evaluación: consistió en el análisis y tratamiento de la información obtenida a partir de los trabajos de los estudiantes y de las pruebas realizadas durante la realización del proyecto con el fin de observar los avances de los estudiantes en cada uno de los niveles de la comprensión lectora, estas pruebas consistieron en un mismo cuestionario aplicados en momentos diferentes: antes, durante y después de la implementación de la secuencia. Se realiza el análisis de la información establecida, mediante la comparación de estos resultados identificando los aspectos centrales para responder la pregunta de investigación y asumir la discusión.

Tratamiento de datos: en este estudio se aplicó una evaluación diagnóstica inicial, con el fin de conocer el estado inicial de los estudiantes, en cuanto al nivel de comprensión lectora y una prueba diagnóstica posterior de haber aplicado la secuencia didáctica, como lo expresa Díaz (2002) al decir que la evaluación de este tipo de estrategias debe realizarse antes, durante y después de la implementación de las propuestas didácticas. Básicamente esto me permitió saber qué tipo de transformaciones, se dieron en los niveles de la comprensión lectora de los estudiantes. Para hacer monitoreo del desarrollo de propuestas que pretenden medir el antes y el después de su

implementación, es decir permite evaluar el progreso para este caso en cada pregunta y la eficiencia didáctica en la secuencia implementada por el docente.

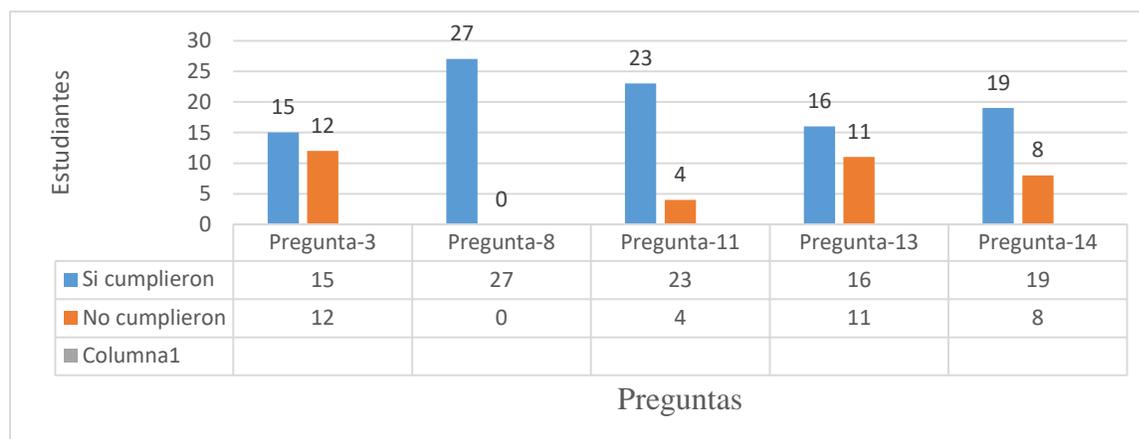
7. Presentación y análisis de los resultados

Los resultados de la investigación se presentan según los objetivos trazados para su desarrollo, en términos cualitativos-descriptivos, conforme a esto el lector encontrara cuatro apartados, que se han denominado (6.1) Niveles de la comprensión lectora en estudiantes del grado tercero de educación básica en la sede Elías Salazar García. (6.2) Diseño de la secuencia didáctica para fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora. (6.3) Implementación de la secuencia didáctica para fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora. (6.4) Evaluación de resultados obtenidos en la implementación de la secuencia didáctica.

7.1 Niveles de comprensión lectora en estudiantes del grado tercero de educación básica en la sede Elías Salazar García.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la primera prueba diagnóstica inicial y durante el desarrollo de la secuencia didáctica, teniendo en cuenta los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. En cuanto a la prueba diagnóstica (Anexo C) la resolución de las 15 preguntas basadas en el texto “Con la escoba” de Ana María Matute, la cual se aplicó durante dos horas, permitió identificar los niveles de comprensión lectora en el cual se encontraban los estudiantes del grado tercero de la IEGM sede Elías Salazar García al inicio del estudio.

Los hallazgos anteriores exponen que los estudiantes del grado tercero de la IE presentaban dificultades en cada uno de los niveles de la comprensión lectora, haciéndose más evidentes, en los niveles inferencial y crítico, como se mostrará en los siguientes apartados. El nivel literal fue en el que se obtuvo mejores resultados como se observa a continuación:

Grafica 5. Resultados en prueba diagnóstica en el nivel literal

Fuente: Elaboración propia, 2019

Acorde con el Gráfico 5, los participantes en el estudio logran dar cuenta de tareas del nivel literal como reconocer el significado de las palabras y las ideas generales del texto, lo que les facilitó dar respuesta a las preguntas 3.- ¿Quién es el protagonista?, 8.- ¿Por qué le permite barrer al aprendiz?, 11.- ¿Qué sucede al barrer en la tienda el aprendiz?, 13.- ¿Qué gana el aprendiz por barrer? y 14.- ¿Por qué lloraban todos?, presentes en la prueba.

Con relación al reconocimiento de significados, las respuestas dadas por los estudiantes según la figura 3, muestran una variante de literalidad transcriptiva identificando las palabras más relevantes de cada uno de los textos que les permitieron responder cada una de las cuestiones. Este resultado es importante porque muchas de las asignaturas demandan tener un nivel literal destacado, en concordancia con la significación de las palabras, tal es el caso de las matemáticas.

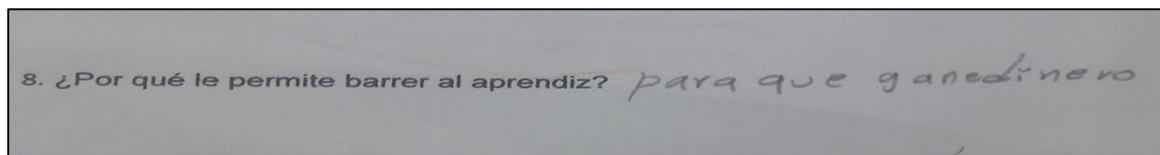
Figura 3. Respuesta pregunta tres de dos estudiantes Grado 3°.

3. ¿Quién es el protagonista?
El aprendiz

3. ¿Quién es el protagonista? el aprendiz

Fuente: Estudiante N° 15 grado tercero, 2017

Fuente: Estudiante N° 03 grado tercero, 2017

Figura 4. Respuesta pregunta ocho de un estudiante Grado 3°.

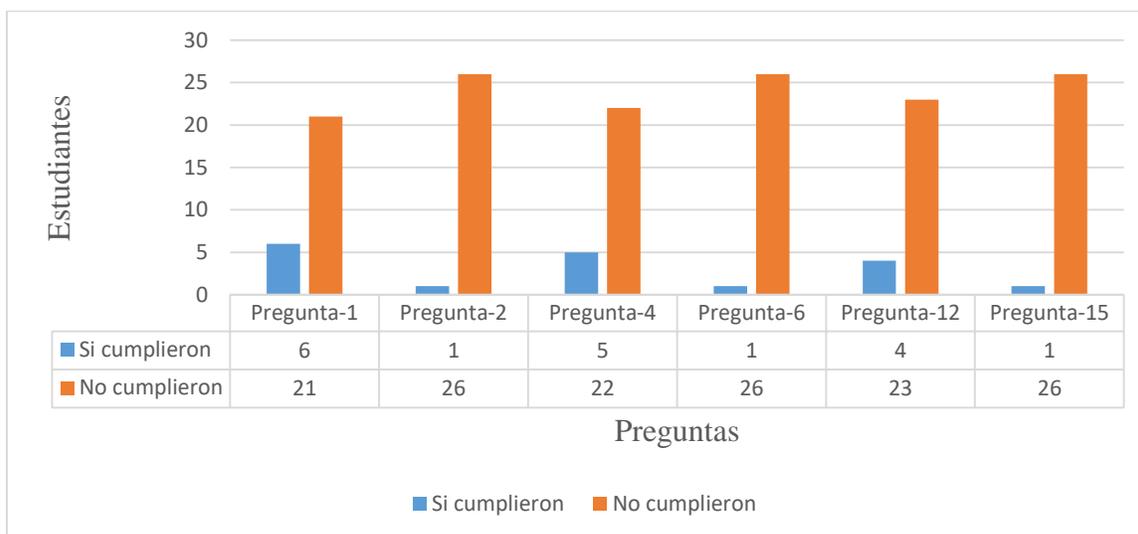
Fuente: Estudiante N° 12 grado tercero, 2017

Nota: la mayoría de los estudiantes extraen del texto información literal de forma puntual como se muestra en estas respuestas.

Respecto a las ideas generales, se observó según lo referencia Pérez (2005) que los estudiantes logran la localización e identificación de elementos, reconocimiento de detalles como personajes con sus rasgos distintivos, tiempo y espacio físico, que en su interacción facilitan obtener las ideas principales del cuento leído, como se evidencio en la figura 3.

En estos dos aspectos mencionados, los estudiantes evidencian un desempeño óptimo en el nivel literal por cuanto constituyen elementos esenciales para la comprensión lectora y a partir de los cuales el estudiante puede ir fortaleciendo los demás aspectos como la identificación de las relaciones causa-efecto, en la cual los estudiantes mostraron limitaciones. Las relaciones causa-efecto en un texto son importantes para que el estudiante logre hacer la reorganización, es decir que el estudiantes pueda tomar elementos descritos de forma explícita como por ejemplo personajes y los organice según los eventos en los que participan (Barret, 1967), sin embargo, los estudiantes no establecen estas relaciones lo que dificulta que puedan extraer la mayor cantidad de información concreta que se pueda del texto, dado que se les dificultad parafrasearlo adecuadamente.

Grafica 6. Resultados en prueba diagnóstica en el nivel Inferencial.



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Como se muestra en el gráfico 4, el nivel inferencial, acorde con los lineamientos curriculares del MEN (2006), los estudiantes no logran realizar tareas inferenciales por cuanto se evidencia que no establecen relaciones y asociaciones entre los significados que se presentan en el texto, no hacen conjeturas, no logran determinar lo que han entendido del texto con las palabras y oraciones, en este sentido, el promedio de estudiantes que no respondieron adecuadamente es decir que no cumplen con esta tarea es de aproximadamente 22 estudiantes, situación que dificulta que puedan señalar el tema y otros aspectos importantes en el texto; lo que se evidenció en preguntas como la 1.- ¿Colócale un título a la historia? 2.- ¿Cuándo sucede la historia? y por qué lo sabes? 4.- ¿Qué es un aprendiz? 6. - ¿Cuál era el oficio del señor José? 12.- ¿Cómo se comporta al final de la historia el señor José? 15.

Figura 5. Respuestas preguntas 1 y 2, estudiante grado 3°.

<p>1. Colócale un título a la historia. <i>el amprendis</i></p> <p>2. ¿Cuándo sucede la historia y por qué lo sabes? <i>en la calle</i></p>
<p>1. Colócale un título a la historia "el amprendis"</p> <p>2. ¿Cuándo sucede la historia y por qué lo sabes? "en la calle"</p>

Nota: Las respuestas continúan siendo de orden literal

Fuente: Estudiante N° 15 grado tercero, (2017).

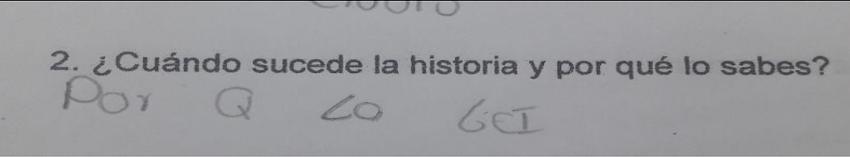
En las respuestas de la figura 4 propuestas por los estudiantes se evidencia que todavía se mantienen en un nivel de desempeño literal, lo que evidencia dificultades para unir adecuadamente el texto con otros elementos de la historia presentada en el cuento y su experiencia personal.

Teniendo en cuenta las ideas de Barret (1967) y lo expuesto por Pérez (2005) los estudiantes no cumplen estas tareas por cuanto no infieren detalles adicionales que podrían haber incluido en sus respuestas haciéndolas coherentes con los cuentos. Otro aspecto que muestra las dificultades de los estudiantes en este nivel es que, a pesar de reconocer el significado de ciertas palabras, no lo inducen a partir del reconocimiento de la idea principal y mucho menos son capaces de predecir el orden en el cual podrían ir algunos eventos de la historia que le son sugeridos en las preguntas propuestas.

La inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto es un aspecto en el que los estudiantes todavía deben trabajar, por cuanto se limitan a plantear rasgos iguales a los del texto expresándolos con palabras sinónimas, lo que no evidencia una comprensión de lo que realmente es inferir. A lo anterior, se une el hecho que al hacer la

recapitulación de los cuentos el estudiante no logra plasmar una idea coherente que se ajuste a las ideas centrales del texto (Cassany, 2006).

Figura 6. Respuestas preguntas 2, estudiante grado 3°.

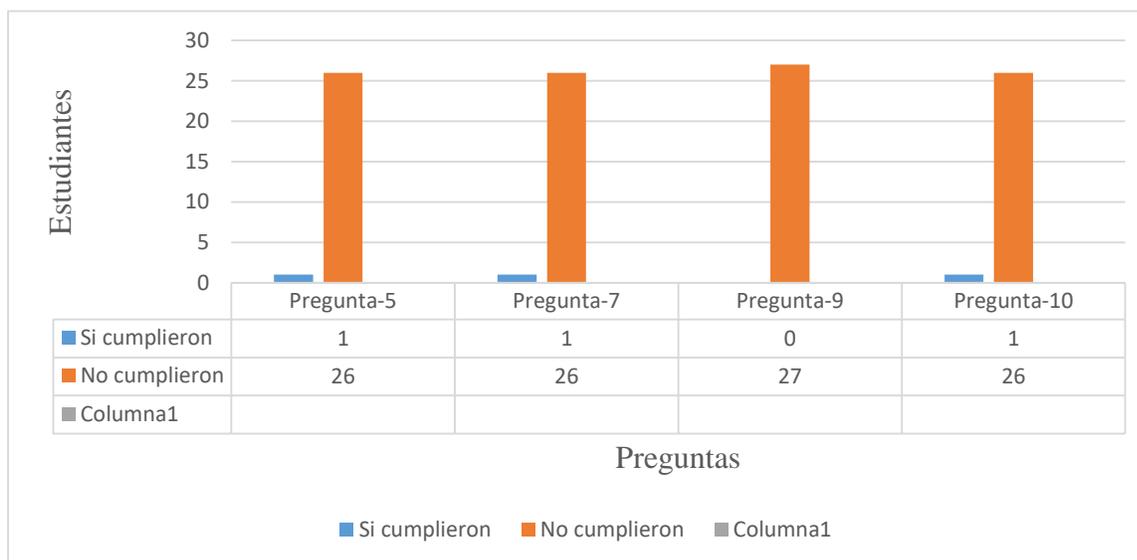


2. ¿Cuándo sucede la historia y por qué lo sabes?
“ Por Q Lo beI”

Nota: No responde coherentemente con relación a la idea central del texto

Fuente: Estudiante N° 22 grado tercero, (2017).

Grafica 7. Resultados en prueba diagnóstica en el nivel Crítico



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Según Cassany (2006) el estudiante debe ser capaz de anticipar lo que dirá un escrito mediante la realización de hipótesis sobre las ideas del texto que luego pueda verificar, las respuestas planteadas no muestran hipótesis que sean coherentes con la información planteada en los textos, es decir, que los estudiantes si las plantean, pero estas son alejadas de la realidad

plasmada en los cuentos como se evidencia en el gráfico 5. En este sentido se observa que los estudiantes en la implementación de la secuencia en los diferentes cuentos presentan ideas como decir que el tendero Ezequiel es “oscura y fría”, palabras que no corresponde a las características del personaje, además las escribe en Femenino y se está indagando sobre un sustantivo masculino.

En el caso del gráfico 5, en el que se exponen los resultados de la prueba para el nivel crítico, el promedio es de 26 estudiantes que no logran realizar tareas en las que deben posicionarse críticamente frente a lo leído, por lo que no son capaces de emitir juicios críticos acordes a las ideas del texto. Este 92% de los estudiantes que no cumplen con la tarea mencionada, se evidencian en los resultados obtenidos para las preguntas 5. Según lo que has leído, ¿Cómo es el carácter del aprendiz? 7.- ¿Cómo crees que es el tendero Ezequiel? 9. ¿De acuerdo a lo leído como es el amo del aprendiz? 10. ¿La información dada en la lectura permite definir como es el amo del aprendiz?, Si _____, No _____ ¿por qué?

Figura 7. Respuesta estudiante N° 15, preguntas 7 y 9 prueba diagnóstica.

7.- ¿Cómo crees que es el tendero Ezequiel? OSCURA Y FRÍA
9. ¿De acuerdo a lo leído como es el amo del aprendiz? ES IGUAL

Nota: Las preguntas mantienen la extracción de ideas literales del texto.
Fuente: Estudiante N° 15 grado tercero, (2017)

En estas preguntas donde se ha priorizado que el estudiante establezca juicios respecto a las características o rasgos de los personajes del cuento, estos no muestran con sus respuestas habilidad para posicionarse críticamente frente al texto, no siendo capaces de emitir o entender los juicios que a partir de las ideas literales pueden llegar a proponer con sus respuestas, como lo indica el MEN en sus lineamientos curriculares (MEN, 1998).

Por lo anterior el nivel de extrapolación propuesto por Barret (1967) en su taxonomía no es alcanzado por los estudiantes. No plantean hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y mucho menos son capaces de proponer interrelaciones con el tiempo y el lugar a partir de lo dicho en los escritos leídos. Una de las acciones que a lo largo de la secuencia didáctica desarrollan con gran habilidad los estudiantes es la identificación de las características de los personajes descritas en el texto, pero, se les hace realmente difícil proponer a partir de estas otras características no explícitas en el texto y que a su juicio pueden resultar necesarias o pertinentes para identificar las intenciones del autor.

Lo anterior evidencia que los estudiantes no han desarrollado habilidades para la toma de una postura que les permita apreciar y valorar el texto desde un punto de vista ético, psicológico o estético, no se quiere decir con esto que el niño no realiza juicios porque, si lo hace, pero aun estos juicios se encuentran enmarcados en la información literal proporcionada por los cuentos, y en este nivel crítico él debe ir más allá de los que propone el texto.

Consecuentemente, estos hallazgos de la prueba diagnóstica inicial indican que los estudiantes del grado tercero presentaban dificultades en cuanto a los tres niveles correspondientes a la comprensión lectora (gráficos 5, 6 y 7). Situación que inevitablemente determina el rediseño e implementación de nuevas estrategias didácticas, que mejoren los niveles de comprensión

lectora. En este orden, los resultados orientan a la realización de una reflexión sociocultural, en cuanto a que la aplicación de la secuencia didáctica debía contemplar los factores asociados a los procesos de aula con los estudiantes, que inciden en la comprensión lectora.

No se puede desconocer entonces, las diferencias que en estos niveles de comprensión lectora existen entre los estudiantes de este grupo, ni sus dificultades particulares y es de la aplicación y valoración objetiva de este tipo de resultados, que se puede de manera articulada diseñar estrategias pedagógicas y didácticas como las secuencias didácticas, no solo en el área del lenguaje, sino también en áreas diferentes, que de manera integral mejorarían el desempeño del estudiante. Por lo que estos resultados abrieron el camino para diseñar una secuencia didáctica que contribuya al mejoramiento de estos niveles de comprensión lectora.

7.2 Diseño de la secuencia didáctica para fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora.

Después de realizarse el análisis de los resultados de la primera prueba diagnóstica se procede con esta base a plantear el diseño de la secuencia didáctica a través de los elementos propuesto por Castaño (2017) citando a (Pérez, Roa, Villegas & Vargas, 2013) con el propósito de fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero en sus diferentes niveles. La propuesta de estos autores da elementos para abordar la comprensión de lectura como proceso del lenguaje mediante la elaboración de actividades adecuadas para esta tarea; articulando de forma coherente los niveles de lectura literal, inferencial y crítico desde los lineamientos curriculares. Igualmente, para este diseño se contó las ideas de otros autores como Solé, (1992), Cassany (2003), Jolibert (2002), porque destacan la importancia de la lectura como proceso dentro de la comprensión.

Tal como se expresó en el marco teórico el diseño de la secuencia didáctica debe cumplir con una estructura que enmarca la población, referentes teóricos y cinco momentos, los cuales son descritos en el transcurso de este apartado.

Estructura de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica diseñada, como se muestra en el cuadro 1, presenta cinco momentos. El primero permitió contextualizar a los estudiantes sobre el proceso que llevarían a cabo, además de involucrarlos en la selección de los cuentos que trabajaron durante los momentos 2, 3 y 4. Los cuentos fueron seleccionados atendiendo a criterios como

(a) ser cuentos o historias que atraen la atención y el interés de los estudiantes de grado tercero, que puedan estimular su imaginación, (b) ser algunos de ellos sobre que historias o temas que desearían leer. (c) contener historias fantásticas o de eventos futuros según las preferencias referidas por ellos en el diagnóstico (d) contener la promoción de valores, (d) cuentos que también tengan el concepto de la docente investigadora desde la perspectiva de formación que desea implementar.

De esta manera los cuentos seleccionados para el desarrollo de la secuencia didáctica fueron “Nació mi nombre” momento 2 de Ana Gracia, “El traje nuevo del emperador” de Hans Christian Andersen momento 3 y “El flautista de Hamelin” de los hermanos Grimm momento 4. Cuentos que llamaron la atención de los estudiantes por abordar temas interesantes para ellos, por el manejo que hacen de la fantasía, o por contemplar eventos de la vida cotidiana y permiten el

tratamiento de valores. Con cada uno de ellos se realizaron diversas actividades para la lectura y la comprensión lectora.

Es importante mencionar que las actividades desarrolladas a lo largo de la secuencia didáctica fueron pensadas desde las orientaciones pedagógicas de lenguaje (MEN, 2016) las cuales exponen los lineamientos generales para el desarrollo de esta área para trabajar los niveles literal, crítico e inferencial con los estudiantes como se ha planteado en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Estructura general de la secuencia didáctica¹

TÍTULO	“Leo, comprendo y me divierto”
PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA	Comprensión de lectura
POBLACIÓN	<p>La Sede Elías Salazar García, de la I.E. Gabriela Mistral. Ubicada en el barrio Manuela Beltrán de la comuna catorce en la zona urbana y forma parte del Distrito de Aguablanca de Santiago de Cali. Su estrato socioeconómico está entre el 1 y el 2.</p> <p>Familias con características afrodescendientes, desplazadas por el conflicto armado en la región del pacífico. Habitan en un sector con problemas de inseguridad, venta de sustancias psicoactivas y en hogares con padres separados, presentado estos analfabetismos o poco grado de estudios, no tienen un empleo fijo y sus ingresos son dependiendo a las oportunidades que tenga ese día que labora y quienes logran obtener un empleo lo hacen en oficios varios.</p> <p>Esta secuencia didáctica está dirigida a los estudiantes, se toma como grupo muestra a 32 estudiantes del grado tercero, cuyas edades oscilan entre los 7 y 11 años pertenecientes al género masculino 17 y al género femenino 15, quienes presentan dificultades en la comprensión lectora</p>
PROBLEMÁTICA	Bajo índice de desempeño en procesos de comprensión de lectura en las diferentes áreas.
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> Fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero de la sede Elías Salazar García de la Institución Educativa Gabriela Mistral. Promover la lectura de cuentos para fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora.
REFERENTES CONCEPTUALES	<p>Para fortalecer <i>la</i> comprensión lectora en los estudiantes debemos tener en cuenta a Cassany (2006) Leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, etc. (p. 21).</p> <p>El proceso de formación lectora no es fácil, pues constituye un verdadero desafío para convertir al niño en un buen lector. Para que la lectura alcance su máxima importancia en la escuela, es necesario que ésta se transforme en un espacio en el que los niños puedan adquirir y construir conocimiento a partir del lenguaje (Jolibert, 1994). Lo que implica según ella un cambio y compromiso por parte de los profesores de aula y además incide directamente en el proyecto, en las respuestas pedagógicas, en el desarrollo de estrategias, en el desarrollo de un nivel de</p>

¹ La estructura utilizada para ésta secuencia didáctica se ha diseñado con base a Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Y del curso virtual Referentes para la didáctica del lenguaje orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital. Las adecuaciones corresponden a la propuesta particular de este trabajo, centrada en el contenido sobre la comprensión lectora y su relación con los recursos y materiales utilizados para su desarrollo.

	<p>comprensión y la capacidad de elaboración de textos, como resultado del proceso de formación de lectores.</p> <p>Sus concepciones dan claridad para asumir correctamente los procesos de mejoramiento de comprensión lectora y muestran que la lectura es el camino para alcanzar los diferentes saberes, también para mejorar y obtener resultados positivos que reflejan calidad en la educación.</p> <p>Solé (1992). Nos aclara porque es necesario preparar a los estudiantes en estrategias de comprensión “En síntesis porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye (p.61). Lo que significa que somos nosotros en el desarrollo de la labor pedagógica quienes debemos desplegar todas las habilidades para alcanzar el objetivo de mejorar la comprensión lectora.</p> <p>Cassany, D. (2006) Cassany, Daniel. (2006). Entre líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.</p> <p>Jolibert, J. (1994). Formar niños lectores y productores de textos. Dolmen, Santiago de Chile.</p> <p>Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.</p>
<p>MOMENTOS DE LA SD Se espera que los estudiantes den muestra</p>	<p>Momento 1. Presentación de la secuencia didáctica Sesión1: 1hora. -Se espera con esta secuencia que los niños se motiven a leer, además de indagar sus conocimientos previos y fortalecer su comprensión lectora en cada uno de los niveles literal, crítico e inferencial. -Indagar sobre la lectura de cuentos en los estudiantes. -Escogencia de los cuentos a leer. -Registro fotográfico.</p> <p>Momento 2. Lectura del cuento” Nació mi nombre” de Ana Gracia Sesión1: 1hora -Se espera que los estudiantes den muestra del fortalecimiento de la comprensión lectora a partir de literal: identificar detalles, precisar espacio, tiempo, personajes. Inferencial: Predecir resultados, deducir enseñanza y mensaje, proponer títulos para un texto. Crítico: juzgar el contenido de un texto.</p> <p>Momento 3. Lectura del cuento “El traje nuevo del emperador” de Hans Christian Andersen. Sesión1: 1hora -Se espera que los estudiantes den muestra del fortalecimiento de la comprensión lectora a partir de literal: identificar detalles. Inferencial: Predecir resultados Crítico: juzgar el contenido de un texto.</p> <p>Momento 4. Lectura del cuento: “El flautista de Hamelin” de los hermanos Grimm. Sesión1: 1hora -Se espera que los estudiantes den muestra del fortalecimiento de la comprensión lectora a partir de literal: reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de forma habitual Inferencial: inferir secuencias lógicas Crítico: juzgar la estructura de un texto.</p> <p>Momento 5. Evaluación de la secuencia didáctica Se espera que los estudiantes den muestra del fortalecimiento de la comprensión lectora en cada uno de los niveles: literal, Inferencial, Crítico Sesión1: 1hora</p>

7.3 Implementación de la secuencia didáctica para fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora.

Con el fin de poner en funcionamiento la secuencia didáctica en el aula de grado tercero, se organizó su implementación desarrollando encuentros semanales de dos horas de clase por espacio de 10 semanas correspondientes al tercer (3) periodo académico del año 2017. La implementación fue llevada a cabo por la docente investigadora, apoyada por la docente de aula en aspectos organizativos del grupo, como disponiendo de listados de asistencia, materiales del salón de clase, observación de las actividades desarrolladas por los estudiantes. Enseguida, se describen a detalle los resultados obtenidos de la implementar cada uno de los cinco momentos diseñados para la secuencia didáctica.

Momento uno: presentación de la secuencia didáctica

Para iniciar la implementación de la secuencia didáctica fue necesario en este primer momento, hacer la socialización de la propuesta a la docente del grupo y posteriormente a los estudiantes, determinando día, hora y fecha de encuentros.

Figura 8. Presentación secuencia didáctica.



Fuente: Hernández, 2017

Lo anterior, suscitó un ambiente amable, de disposición y compromiso para el desarrollo de las actividades. Al momento de la llegada de la docente investigadora los estudiantes estaban expectantes por saber que se iba a hacer, la docente del grado tenía dispuesto el espacio para el desarrollo de la actividad correspondiente, después de un breve saludo se procedió a indicar a los participantes que se realizaría la aplicación de la Secuencia Didáctica, la cual tuvo una entusiasta aceptación.

Durante este momento de contextualización, la docente con sus acciones promueve un ambiente de confianza y empatía con los estudiantes, mediante el desarrollo de actividades de lectura de forma lúdica, como la lectura rápida siguiendo con un cronómetro, lectura intercalada es decir, cuando se indica se cambia el lector durante periodos cortos de tiempo, reconociéndolos

como actores protagonistas en su proceso de fortalecimiento de la comprensión lectora, donde no importa que los estudiantes se equivoquen.

Ellos por su parte se muestran dispuestos a las explicaciones, esto es evidente puesto que, todos hacen preguntas asociadas a lo que no entienden, lo anterior resulta importante al mirarlo desde lo propuesto por Vygotsky en relación con la efectividad de la escuela como mediadora en la construcción de niveles superiores de pensamiento, lo que depende de la forma en que los encargados de la educación “los maestros” adecuen los contextos, las herramientas y las interacciones implicadas a la actividad constructiva, que para este caso fue la secuencia didáctica.

Este espacio también propició que la docente investigadora estableciera acuerdos o retomara los acuerdos de convivencia para un desarrollo armónico de las actividades de la secuencia didáctica, además de socializar los objetivos de ésta y el tiempo del que disponen para las actividades propuestas, con la finalidad de que los estudiantes sean conscientes de la forma como van a utilizar el tiempo.

Momento dos: cuento “Nació mi Nombre” de Ana Gracia

La actividad con la cual se pone en marcha este momento dos de la secuencia consistió en la lectura de la primera parte del cuento “Nació mi nombre”, de la autora Ana Gracia en forma individual. Determinando que para ello contaban con 30 minutos. Pasado el tiempo estipulado de lectura, se indagó usando cuatro preguntas de las cuales dos fueron de tipo literal P1: *¿Dónde sucedió el cuento?* y P2: *¿Qué oficios se mencionan en el cuento?*, una inferencial, P3 *¿Qué otro nombre puedes colocarle al Cuento?* y otra del nivel crítico, P4: *¿Qué crees que sigue en el cuento?*

El desarrollo de las preguntas propició un espacio dialógico en el que los estudiantes respondieron de manera autónoma, a partir de sus conocimientos previos, de la siguiente manera: Las preguntas P1: ¿Dónde sucedió el cuento? y P2: ¿Qué oficios se mencionan en el cuento? fueron abordadas por los estudiantes haciendo uso de la extracción de ideas de forma literal, lo que se manifiesta en expresiones como:

P1: “semáforo”, “un pueblo sin nombre” “comenzó en la carnicería”, “en la vuelta donde estaba el semáforo”, “en el pueblo”, “en una panadería” (estudiantes grado tercero IEGM, 2017).

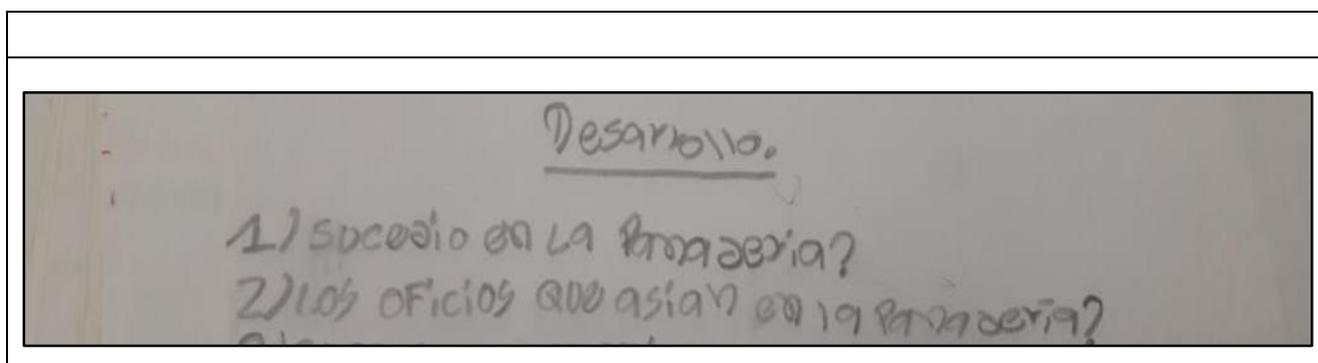
P2: “mecánico”, “barrer”, “conductor”, “la panadería del que estaba enamorado de la mujer”, los animales” (estudiantes grado tercero IEGM, 2017).

Igualmente, se nota que extraen expresiones que se encuentran en el texto, pero no están relacionadas con las preguntas, y se evidencia es estas respuestas:

P1: “de que las mamás nos tienen que poner el nombre”,

P2: “Barrer” (estudiantes grado 3° IEGM, 2017)

Figura 9. Respuesta preguntas 1 y 2, cuento Nació mi nombre



Nota: Se observa, como los estudiantes responden las preguntas que se equivocan al escribir nuevamente los signos de interrogación, a pesar de que está haciendo una afirmación.

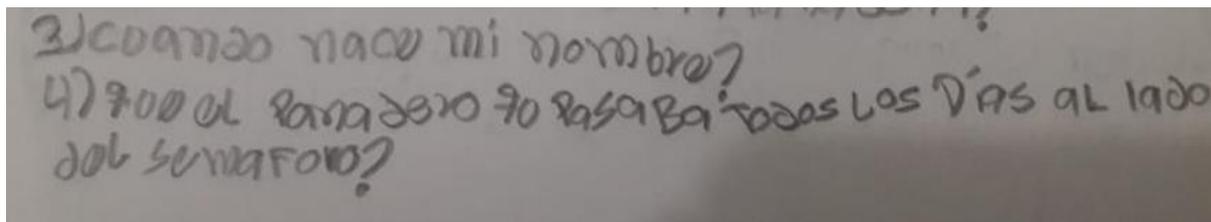
Fuente: Estudiante N°14 grado tercero, (2017)

Estas respuestas no están acordes con lo indagado en las preguntas, las expresiones muestran que los estudiantes intentan extraer la información del texto, pero, sus elecciones se alejan de la intención de la pregunta y del sentido del texto, por cuanto, a pesar de extraer información mediante la declaración de fragmentos del texto, no logran decir correctamente cual es el lugar donde sucedió el cuento ya que ninguno dice que fue en el país sin nombre, o mencionar con las palabras adecuadas las profesiones como cuando expresan que “barrer” es una profesión, así en el desarrollo de esta pregunta las declaraciones manifiestan diferentes acciones que son confundidas por los estudiantes, con oficios u ocupaciones,

Con relación a la pregunta de orden inferencial P3 *¿Qué otro nombre puedes colocarle al Cuento?* Los estudiantes hacen declaraciones infiriendo un posible nombre para el texto, pero, retoman información manifiesta en el texto, y en ocasiones esta es textual, tales como:

P3: “*apareció mi nombre*”, “*el niño nació bien*”, “*el pueblo sin nombre*”, “*cuando nace mi nombre*”, “*nació mi nombre*”, “*Carlos*”, “*Juan Camilo*”, “*nació mi mundo*”, “*de que los once jóvenes se enfrentaban detrás de la panadería y de la carnicería hay más jóvenes*”, “*cuando le colocas el nombre a una persona*” (Figura 8) (estudiantes grado 3° IEGM, 2017).

Figura 10. Respuestas preguntas 3 y 4, cuento nació mi nombre



Nota: en estas respuestas se observan como los estudiantes, a pesar de indagarlos de forma inferencial y crítica, continúa extrayendo información literal.

Fuente: Estudiante N° 8 grado tercero, (2017)

La figura 9 muestra que los estudiantes aún continúan con la extracción de información literal, a pesar de que la pregunta ofrece la posibilidad de que el estudiante tome partes de esta información o que cree a partir de ella un posible para título al texto. Sin embargo, so pena de ser

una tarea relacionadas con hacer inferencias, algunos lo colocan asumiendo expresiones manifiestas en el texto como si esta fuera de manera literal.

Desde el orden critico valorativo la pregunta P4: *¿Qué crees que sigue en el cuento?* fue asumida por los estudiantes de tal forma que respondieron algunos con una sola palabra que probablemente no deja dimensionar la intención que tiene al proponer los eventos que podrían seguir en el texto

... *“por el precio de quien sería el novio de la señora bonita”, “eléctrico”, “que dio”, “los carniceros”, “mi nombre”, “”, “panadería”, “que el panadero ya pasaba todos los días al lado del semáforo” (Figura 9), (estudiantes grado 3° IEGM, 2017).*

En otras respuestas se observa que con una frase los estudiantes proponen una posible secuencia del cuento, pero dejan abierta la posibilidad de otros sucesos o simplemente lo terminan, tal como se presenta en las expresiones siguientes:

... *“que el ser de pan estaba enamorado”, “queda complicado”, “los carniceros se casan”, “que el panadero se pasa todo el día al lado del semáforo”, “que en noticias salió que el que vaya a comprar pan saldrá enamorado” ... (estudiantes grado 3° IEGM, 2017).*

Plantean también párrafos en los que resumen parte del cuento, pero no logran proponer un evento que continúe la historia, como el siguiente:

... *“hubo una confusión porque una señora le conto a su amiga que el panadero estaba enamorado de la chica que vive en uno de los tres semáforos, entonces en el pueblo había once jovencitas que vivían en uno de los tres semáforos” (estudiantes grado 3° IEGM, 2017).*

Esta pregunta los estudiantes responden diferentes conjeturas, pero las inferencias se quedan en complementos de la información literal, algunos no logran predecir lo que sucederá,

simplemente retoman información explícita en el texto y con ella expresa la idea que aparentemente puede dar continuidad al texto.

Después de haber respondido las preguntas de esa primera parte del cuento, a manera de conversatorio se resaltó la importancia de la participación de todos los estudiantes, debido a que algunos se mostraron poco activos y motivados en las tareas propuestas. Seguidamente la docente investigadora hace la respectiva intervención motivando a todos a participar y lo hace retomando apartes del cuento para determinar características de este como: descripción de los personajes, identificación de personajes reales e imaginarios, clarificando que esto se logra a partir de interrogantes relacionados con lo que hacen, dicen, la apariencia física, el rol que desempeñan, las relaciones que establecen, entre otros.

De igual manera, se retoma el título y se analiza en su contexto, relacionándolo con el nombre de uno de los estudiantes y escuchando aportes como” cuando mi mamá estaba embarazada ella pensó en mi nombre”, “cuando nací me colocaron mi nombre”, “yo no sé nada de mi nombre”, “a mí me gusta mi nombre”, “todas las cosas tienen nombre”; se concluye señalando que el título siempre está en relación con el contenido del texto y que a partir de él surge la idea de lo que va tratar, sin embargo se explica al estudiante que al ser autor, no necesariamente el título debe plantear el contenido literal del texto, puede colocarse para que el lector infiera el contenido a partir de él.

Figura 11. Propuesta del nombre del cuento, nació mi nombre.



Nota: salida de estudiantes al tablero a proponer el nombre para el cuento.

Fuente: Hernández, 2017.

Al hablar del texto se indicó que algunos son breves y otros extensos, lo que facilitó la exploración de la percepción que tienen los estudiantes de la lectura de textos, en relación con su extensión, en sus narraciones expresan sus pensamientos diciendo:

... “que perezca los cuentos largos”, además preguntaron: “el cuento que empezamos es corto o largo”, se respondió con otra pregunta “ustedes que creen”, a la que dijeron “corto”, “parece largo”, “yo creo que es muy largo” (estudiantes grado 3° IEGM, 2017).

Para finalizar, esta primera parte se da paso a que los estudiantes hagan la narración, indicando los personajes y momentos del cuento (inicio), a medida que lo hacen se indica que cambien las palabras (se introducen los adjetivos), relacionaron el título con el contenido y se propuso que hicieron otras anticipaciones relacionadas con la P4.

Durante otra sesión se presenta la segunda parte del cuento a los estudiantes, con la lectura del fragmento correspondiente al medio o problema, lectura que realizaron de manera individual y silenciosa.

Figura 12. Lectura silenciosa por parte de los estudiantes de grado 3.



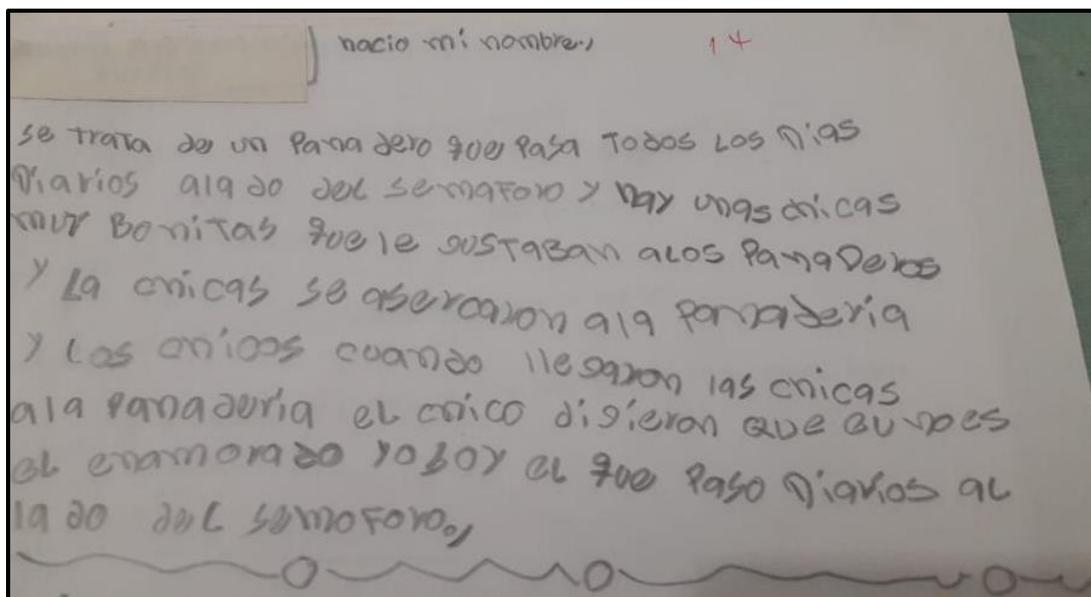
Fuente: Hernández, 2017.

Posteriormente, se realizó la lectura compartida en voz alta, primero un estudiante y luego el otro, buscando la participación de todo el grupo. Procediendo a comparar las anticipaciones que en la sesión anterior habían propuesto algunos de los estudiantes, indicando que tan acertados fueron en sus proposiciones, ante lo cual expresaron no haber realizado planteamientos cercanos a la realidad del cuento.

Luego se sugirió que expresaran las ideas principales del cuento de manera individual, cambiando el final, el desarrollo de este ejercicio implicó un alto grado de dificultad para la mayoría de los estudiantes, por cuanto existe en estas aulas niños que por diversas situaciones no leen ni escriben, otros no son hábiles para proponer de manera autónoma, lo que se evidencia en

expresiones como “por dónde empiezo”, “como hago”, entre otras que exhiben los diferentes obstáculos para llevar a cabo este tipo de actividades.

Figura 13. Ideas principales “nació mi nombre” expresadas por un estudiante.



Nota: Se observa como el estudiante escribe la secuencia, pero no cambia el final, que es uno de los puntos que se le solicitan.

Fuente: Estudiante N° 14 grado tercero, (2017)

En consecuencia, de lo anterior se da la intervención de la investigadora brindando pautas que pueden facilitar la realización de las actividades sugeridas, entre las que se pueden mencionar el uso de preguntas que guían la extracción de información, así como su análisis para hacer inferencias o plantear posturas críticas, al definir aspectos como qué pasó, donde pasó, a quiénes le pasó, por qué pasó, en qué momento pasó, quién lo resolvió y cómo lo resolvió. A pesar de lo anterior al retomar la lectura, después de un tiempo prudencial se indagó por lo realizado, encontrando un avance mínimo, dificultad en la lectura, incoherencias en el contenido de las oraciones, desconocimiento de los signos de puntuación, razón por lo cual se suspendió la actividad para ser retomada posteriormente.

Figura 14. Acompañamiento de la docente en el desarrollo de actividades sugeridas.



Nota: la secuencia didáctica requiere de diferentes momentos en los que la docente investigadora debe intervenir para guiar el trabajo de los estudiantes, resolver dudas y ampliar explicaciones.

Fuente: Hernández, 2017.

Para finalizar se indicó que hicieran preguntas a través de lo leído, los interrogantes fueron: “¿Qué hace un juez? ¿Qué pasaría si no tuviéramos nombres?, ¿Cómo nos llamaríamos?, ¿pero esos son apodos o nombres?, ¿los repetidos que son?, ¿entonces semáforo es el apellido?, ¿y si se van a otro lugar les cambia el nombre?”, este ejercicio resulto interesante para la clase y mostro la habilidad y preferencia de los estudiantes hacia la expresión verbal.

Momento Tres Presentación del cuento “El traje nuevo del emperador” de Hans Christian Andersen”

Se presenta la primera parte del cuento “El traje nuevo del emperador” cuyo autor es Hans Christian Andersen (Anexo C), en este momento la instrucción para la realización de la actividad

es que se lea el cuento de forma individual, identificando las características de los personajes, con cuatro preguntas de tipo literal P5i: *¿Qué le gustaba al emperador?* P6: *¿Cómo era la ciudad en donde transcurre el cuento?* P7: *¿Qué cualidades tenía la tela?* P8: *¿A quién envió el emperador a mirar la tela? ¿Por qué?*

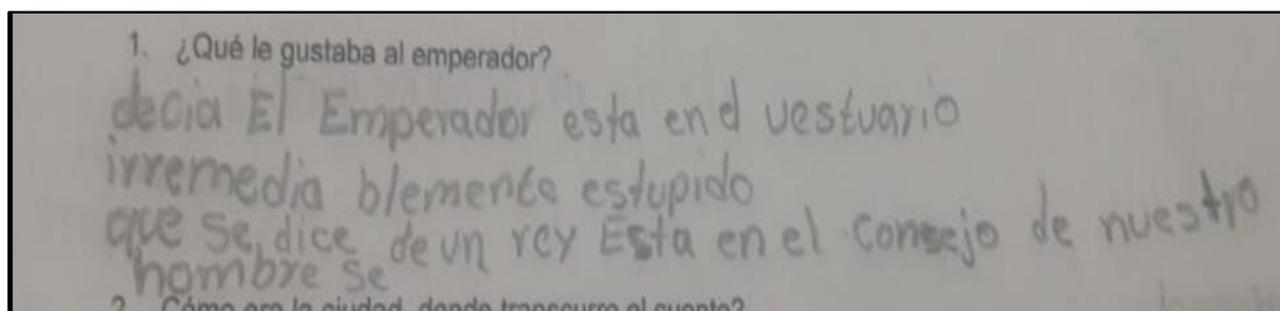
Para responder estas preguntas, los estudiantes son capaces de extraer información apropiada de los textos de tal manera que la gran mayoría de ellos, logran poner de manifiesto **los gustos del emperador**: *“era aficionado a los trajes nuevos”, “trajes”, “le gustaba la tela”, “estar elegante”, “gobernar los mundos”, “trajes nuevos”, “bailar”, “vestir con la máxima elegancia”,* **la descripción de la ciudad**: *“agradable bulliciosa”, “agradable y alegre”, “la ciudad en que vivía el emperador era muy alegre y bullicioso todos los días”,* **las cualidades de la tela**: *“el color y el dibujo”, “los colores los dibujos hermosísimos poseen milagrosa virtud de ser invisibles a toda persona”, “colores y dibujos”, “la tela tenía tela de pantalón”, “la tela era fina”,* así como también dan **explicación al por qué el emperador regala la tela**: *“enviaré al viejo ministro a que visite a los tejedores”, “a su viejo ministro porque es un hombre honrado y el más indicado para juzgar”, “al amigo porque él hacía el mandado”,* pero la información presentada carece en muchos de los casos de datos característicos de la acción que se les ha pedido realizar.

Esto último se ve reflejado cuando los estudiantes dan respuesta a la solicitud de describir la ciudad, a lo que más del 80% de los estudiantes responde con una sola palabra, que en forma generalizada corresponde a un adjetivo alegre o bonita, es decir que entienden la función gramatical de esta palabras, pero la descripción es incipiente dado que un solo adjetivo no logra aportar información a detalle que permita diferenciar el lugar de otros, lo que es una función importante de la descripción. Otro resultado que llama la atención es el hecho que los estudiantes no diferencian entre describir un objeto y enunciar sus cualidades, por cuanto siempre tratan de

describir listando cualidades de forma aislada, y cuando se les solicita listarlas, algunos lo hacen tratando de describir.

Otros estudiantes tan solo toman fragmentos literales del texto sin lograr dar respuesta cercana a las preguntas, tal es el caso de la P5: *¿Qué le gustaba al emperador?* donde dos estudiantes responden: *“estar en el vestuario”*, *“hace muchos años había un emperador tan relacionado a los trajes”*, expresiones que no son coherentes con la intención de las cuestiones, a pesar de ser información explícita del texto.

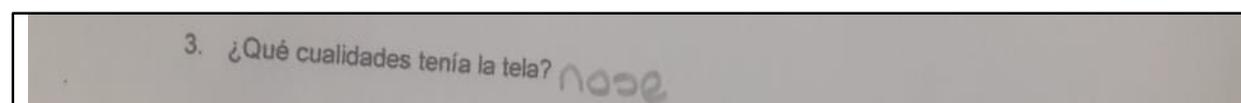
Figura 15. Respuesta estudiante pregunta P5, el traje nuevo del emperador



Nota: Los estudiantes respondes las preguntas realizando extracción de información explícita del texto.

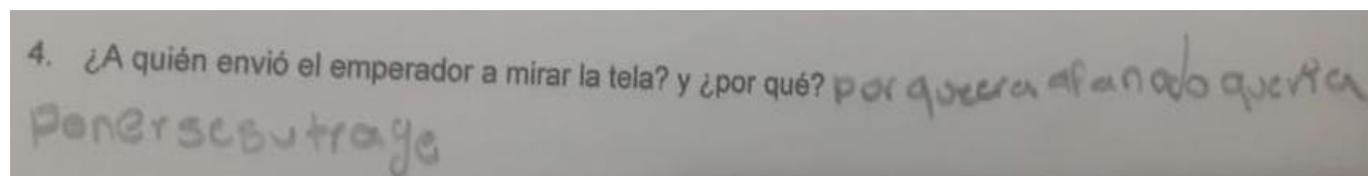
Fuente: Estudiante N° 2 grado tercero, (2017).

Figura 16. Respuesta Pregunta P7, El traje nuevo del emperador



Fuente: Estudiante N°12 grado tercero, (2017)

Figura 17. Respuesta pregunta P8, el traje nuevo del emperador.



Fuente: Estudiante N° 12 grado tercero, (2017)

De lo anterior se puede resaltar que los estudiantes muestran mejor habilidad en la extracción información literal, retomando elementos manifiestos en el texto; en comparación con lo sucedido en el segundo momento. Eligen adecuadamente las palabras para hacer la descripción de la ciudad, identifican y usan adecuadamente los adjetivos o cualidades, pero la descripción carece de contexto, así mismo muestran falencias para dar las explicaciones que justifiquen adecuadamente las respuestas planteadas por ellos.

La implementación de la segunda parte del cuento “El traje nuevo del emperador”, en la cual se realiza la lectura del texto de tres formas primero individual, luego grupal intercalando estudiantes y finalmente la docente hace una lectura de tal amera que hace pares para reflexionar sobre lo leído. Se hace el ejercicio previo de ordenar en forma secuencial el cuento. Consecuentemente se hizo énfasis en la resolución de dos preguntas la primera que corresponde a la pregunta P9: *¿Qué harías tú si el emperador te hubiese enviado a mirar el trabajo que realizaban con la tela? ¿Por qué?*, del nivel crítico y la segunda pregunta P10; *¿Cómo crees que es el final del cuento?* que es una cuestión del nivel inferencial.

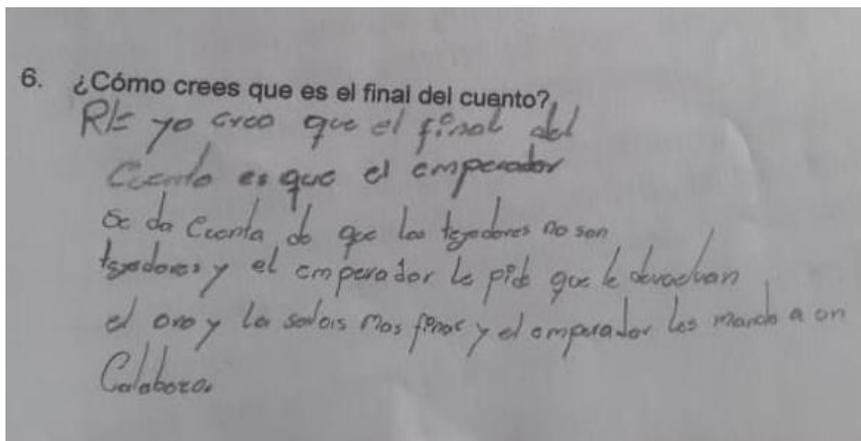
Con el análisis de las respuestas a la pregunta nueve (P9) se puede mencionar que los estudiantes, son capaces de proponer eventos a ocurrir en las historias que se les presentan, pero en muchas ocasiones no logran integrarlos adecuadamente al texto, debido a las dificultades de redacción que poseen, la mayor parte de las expresiones siguientes son propuestas por los estudiantes desde su perspectiva literal, pero algunas funcionan como inferencias que ajustándolas adecuadamente es posible adherirlas con facilidad al texto: *“juzgar las cualidades de la tela”*, en otras respuestas se muestra el privilegio de la postura personal cotidiana, sobre la postura crítica que permite ubicar las propuestas personales dentro del contenido del texto, evidenciando esto en

las narraciones siguientes: *“yo iría porque me gustaría ver cómo está quedando la tela”, “mirar y aprender porque así uno aprende.”*

Respecto a la pregunta diez (P10) los participantes en sus respuestas, muestran habilidades para plantear oraciones en las que intentan dar razón del final del cuento, primando el uso de información explícita del texto, lo que pone en evidencia que los estudiantes reconocen que las respuestas a este tipo de preguntas nacen del texto, pero no comprenden que deben responderse haciendo uso de las inferencias que deben dar razón con un nuevo discurso construido por ellos. De esta forma construyen oraciones como las siguientes: *“dando los nombres de los colores y describiendo el raro dibujo al viejo”, “los tejedores dándole los nombres a los tejedores”, “que se alegraba mucho con el traje”, “pues el emperador seguía bailando”.*

A pesar de la generalidad anterior se encuentra un estudiante que presenta una respuesta cercana a la pregunta P10, la cual ha expresado como sigue: *“yo creo que el final del cuento es que el emperador se da cuenta de que los tejedores no son tejedores y el emperador le pide que le devuelvan el oro y las sedas más finas y el emperador los manda a los calabozos”.*

Figura 18. Respuesta pregunta nivel crítico, el traje nuevo del emperador

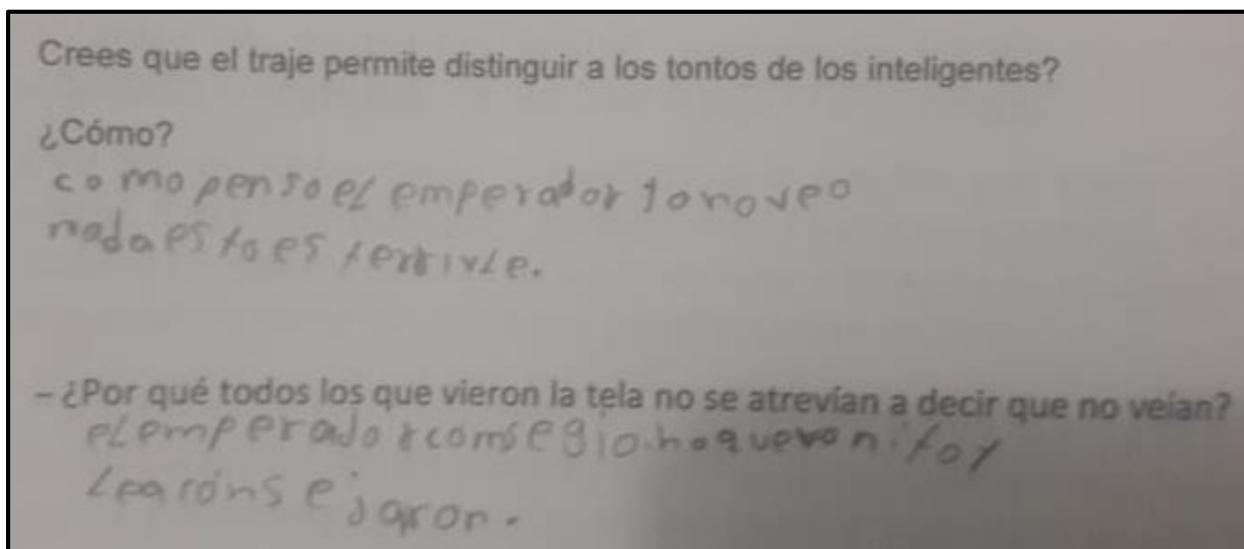


Fuente: Estudiante N° 6 Grado Tercero, (2017)

El desarrollo de la sesión final para presentar la última parte del cuento “El traje nuevo del emperador”, la lectura de este fragmento dio la oportunidad de analizar la cercanía de las respuestas dadas a la pregunta diez (P10) con la realidad del cuento. De igual forma, abrió paso para algunas actividades de reconocimiento y clasificación de personajes con el fin de que los estudiantes a partir de dicha información obtengan recursos para dar sus respuestas de orden crítico e inferencial.

En este sentido se formuló cinco preguntas de orden inferencial de la siguiente forma la pregunta once (P11): *¿Qué características debe tener un buen ministro?* ; la pregunta doce (P12): *¿Crees que el traje permite distinguir a los tontos de los inteligentes? ¿Cómo?*; la pregunta trece (P13): *¿Por qué todos los que vieron la tela no se atrevían a decir que no veían?*; la pregunta catorce P14: *¿Qué dijeron los habitantes de la ciudad al ver pasar el emperador con su traje nuevo?*

Figura 19. Respuesta a preguntas del nivel crítico , el traje nuevo del emperador



Fuente: Estudiante N°24 Grado Tercero, (2017).

Para responder estas preguntas se espera que los estudiantes hagan uso de los recursos obtenidos en el ejercicio de clasificación donde se presentaron varios ejemplos de para qué sirve describir un personajes, como se describe y que aplicabilidad discursiva puede tener, pero los estudiantes continua respondiendo sólo con una parte de la información proporcionada por el texto, se observa que dejan de lado aspectos que pueden aportar en buena medida a la comprensión global de la lectura realizada, al proponer respuestas como las siguientes por ejemplo para la pregunta once (P11): *“tenía muchos trajes bonitos”, “es digno de admiración al emperador”, “cara fea”, “el traje del emperador”*.

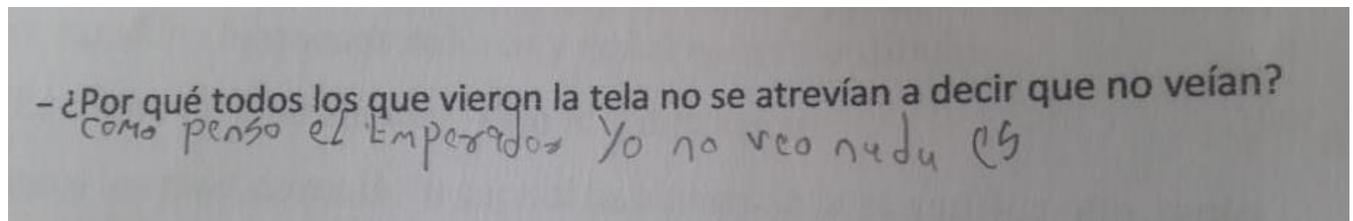
Son pocos los estudiantes que logran proponer oraciones que dan en parte respuesta a esta cuestión, exponiendo frases como las siguientes: *“no ser mentiroso”, “no hacer cosas malas, sino hacer cosas buenas”, “Un buen ministro debe tener buena presentación”, “que se alguien que le guarde algo en la memoria”, “un buen ministro tiene unas características buenas”*

En cuanto a la pregunta (P12) que constituye una pregunta de nivel crítico al plantear que el estudiante de su postura frente a si el traje permite distinguir entre tontos e inteligentes “no”, “no porque son tramposos”, “no permite distinguir el traje”, “yo no soy tonto pensó el hombre, y el empleo que tengo no louelto sería muy fastidioso”, “que podían hacer la tela, los tontos y los inteligentes”, “no, porque en primer lugar al traje no existe entonces el traje no distingue a los tontos de los inteligentes, porque no existe el traje”, “que el emperador quiso verla, con sus propios ojos”, “que el traje haga ver a los inteligentes, tontos”, “porque se verían mal”, “tan bien pueden permitir a los tontos usar el traje y a los inteligentes”. En esta pregunta se esperaba que los estudiantes hicieran uso de sus opiniones ligadas a la realidad del texto para expresar si el traje permite identificar a las personas como tontas o inteligentes, pero en sus narrativas los

estudiantes responden a la pregunta tomando fragmentos literales del texto, sin hacer ningún tipo de relaciones, entre lo que se está preguntando y la información que presenta el texto.

Con relación a la pregunta trece (P13) en la que se indaga sobre partes implícitas del texto, se observa que los estudiantes no logran acercarse a la idea de por qué no mencionaban nada sobre no ver la tela, esto se refleja en estas respuestas: *“los trajes”, “ellos si veían”, “porque ellos no veían nada”, “la tela que no veían y por eso su entusiasmo por aquellos hermosos colores y aquel soberbio dibujo”,* en las cuales los estudiantes emiten palabras o frases no coherentes con la información del texto, evidentemente no logran hacer inferencias al respecto, pero se rescata en algunos que intentan dar la justificación del argumento dado, que en los otros casos no se aprecia.

Figura 20. Respuesta pregunta P13 nivel crítico, el traje nuevo del emperador.



Fuente: Estudiante N° 25 Grado Tercero, (2017).

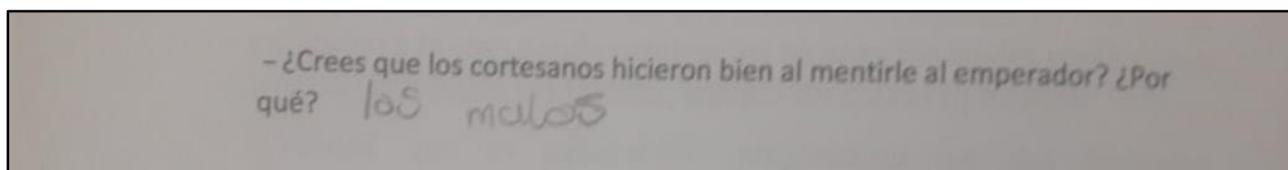
Otras narraciones: *“en el telar no había nada para ver”, “porque eran mentirosos”, “no se atrevían a decir que no la veían, porque harían pensar al emperador que él era un tonto”* dejan entrever la extracción de información implícita mediante el establecimiento de relaciones apreciativas, que se han construido a partir de la comprensión del texto leído.

La pregunta catorce P14 *¿Qué dijeron los habitantes de la ciudad al ver pasar el emperador con su traje nuevo?* es una de las preguntas en la que los estudiantes presentan respuestas que no corresponden a lo que se está indagando, de lo que se puede inferir que los

estudiantes posiblemente no comprendieron la pregunta, expresiones como: “*creyeron que veía el vestido*”, “*todo fue a parar a sus bolsillos ni una hebra se empleó en el telar*”, “*fue malo mentir*”, “*que no veía y por eso si entusiasmo*”, “*no hicieron bien*”, “*los malos*”, ponen en

evidencia que las respuestas dadas no se enmarcan dentro de un contexto coherente a lo propuesto en el texto, y son respuestas que probablemente resultan de ideas asiladas, o de la toma de información literal del texto que no era la intención de esta pregunta.

Figura 21. Respuesta pregunta P14, el traje nuevo del emperador.



Fuente: Estudiante N° 22 Grado Tercero, (2017).

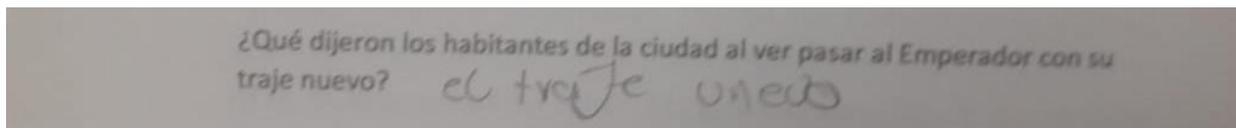
Se encuentran también situaciones en las que se responde solo uno de los aspectos indagados, por ejemplo, dicen que “*si hicieron mal al mentirle al emperador*” pero no son capaces de exponer las razones por la que esta acción está mal; o dan las razones, pero no responden la cuestión cuando dicen “*porque tenían envidia*”, “*si hicieron mal al mentirle*”, “*porque está mal, mentirles a las personas, sobre alguna cosa*”. En otras oraciones de estructura sencilla responden las dos cuestiones, uno de los pocos ejemplos que se acerca a la realidad del texto sería el siguiente: “*no hicieron lo correcto por mentirle al emperador*”,

Las respuestas a las preguntas anteriores evidencian nuevamente que los estudiantes en este tipo situaciones relacionadas con la comprensión lectora no comprenden los enunciados de las

preguntas, lo que hace que las respuestas no se ajusten a lo que realmente es el contexto global del texto.

Por otra parte la recuperación de información literal es uno de los aspectos que mejor realizan los estudiantes, como se evidencia en las contestaciones de los estudiantes a preguntas como la pregunta (P14) que indaga sobre información explícita del texto, siendo este tipo de preguntas la que la mayor parte de los estudiantes responde, haciendo uso de manifiesto en el texto: “está muy bonito”, “exclamaban todos vaya dibujo y vaya colores es un traje precioso”, “que bonitos trajes del emperador”, “que se le veía estupendo que los dibujos estaban bien y los colores eran precioso, que el traje era precioso”, “creyeron que el traje era bonito”.

Figura 22. Respuesta P14, el traje nuevo del emperador.



Fuente: Estudiante N°11 Grado Tercero, (2017).

La puesta en marcha de este momento de la secuencia didáctica permitió fortalecer las interacciones entre la docente y los estudiantes, dado los mecanismos de lectura utilizados, pero no fue posible la interacción entre pares de forma cooperativa o de trabajo en equipo pro cuanto las características particulares del grupo requerían de guía constante del maestro, además en el diseño de este momento las actividades a desarrollar se plantearon de manera individual. A pesar de no proponerse actividades grupales, la secuencia didáctica al tener como fundamento el cuento y las preguntas moviliza la participación individual, pero posibilita la escucha y aceptación de los de más a las formas de pensar de sus compañeros, permitiendo el manejo del respeto a la diferencia.

En relación con el cuento se observa que este permitió poner a los estudiantes en el reconocimiento de antivalores como el no ser capaz de decir la verdad, por cuestiones de temor, autoridad, prejuicios y demás que no debería presentarse, pero que aun en los contextos reales suceden. Es de resaltar el entusiasmo como los estudiantes asumen la lectura del cuento y desde sus propias percepciones emiten diversos conceptos, que reflejan la interpretación que hacen de la lectura realizada, lo cual es un buen resultado de la aplicación de la secuencia, pues permite que expresen ideas sobre lo leído y lo comprendido.

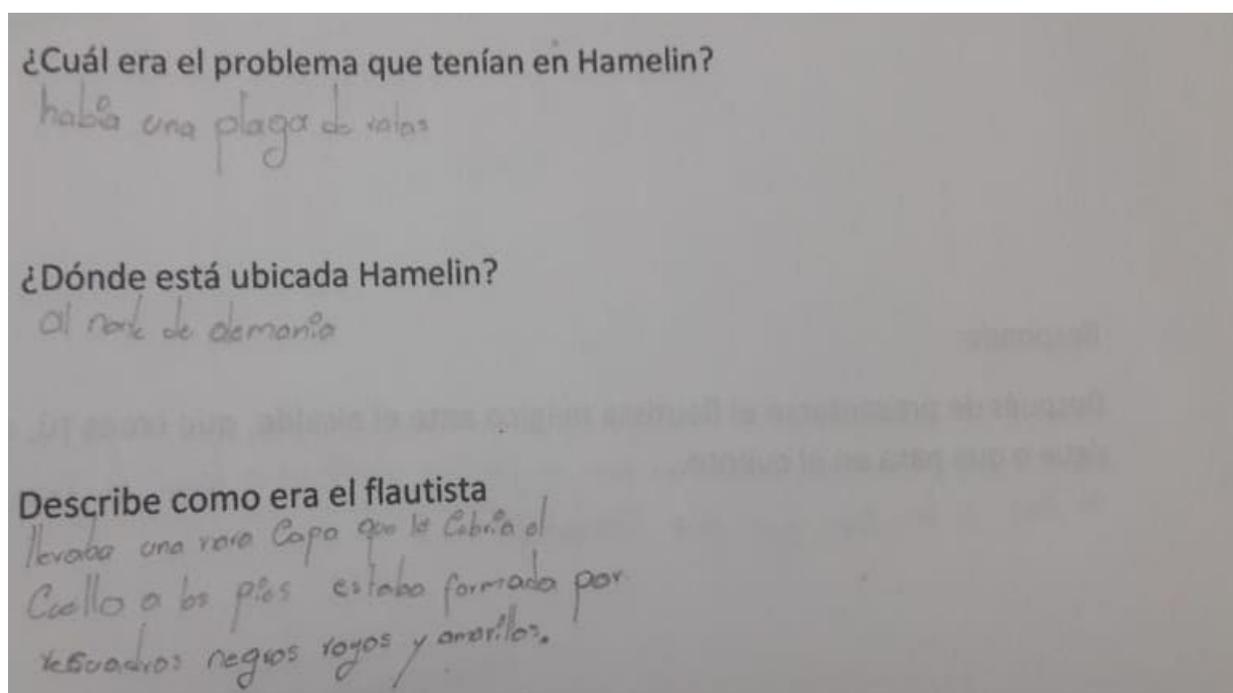
Momento Cuatro Presentación del cuento: “El flautista de Hamelin” de los hermanos Grimm.

Se realiza aplicación de esta parte de la secuencia didáctica, a partir de la presentación de la primera parte del cuento “El flautista de Hamelin” de los hermanos Grimm, realizando preguntas sobre algunos acontecimientos entre párrafo y párrafo, infiriendo de esta forma con secuencias lógicas, a partir de preguntas quince (P15): *¿Cuál era el problema que tenían en Hamelin?*, la pregunta dieciséis (P16): *¿Dónde está ubicada Hamelin?*, la pregunta diecisiete (P17): *Describe como era el flautista.*

En relación con las preguntas quince, dieciséis y diecisiete (P15, P16 y P17), las cuales permiten valorar la información literal del texto al solicitar a los estudiantes identificar el problema, ubicar la ciudad y describir al flautista, se permite que los estudiantes de manera constante, reconozcan hechos, lugares, detalles que les permitan acceder a información tanto explícita como implícita, por cuanto de este ejercicio es que los estudiantes pueden llegar a hacer inferencias, esto con el objetivo de que fortalezcan este proceso por cuanto los estudiantes siguen aportando evidencias de que esta habilidad la han desarrollado, pero de manera deficiente por

cuanto aún existe poca coherencia con parte de la información que extraen y lo que realmente dice el texto. Por ejemplo, algunas respuestas dadas a las preguntas P15, P16 y P17 como: “había una plaga de ratas”, “una pequeña ciudad al norte de Alemania”, “llevaba un gorro, una camiseta un pantalón y zapatillas”, “Llevaba una rara capa que le cubría el cuello a los pies estaba formado por recuadros negros, rojos y amarillos”, muestran que algunos de los estudiantes extraen la información explícita y responden las preguntas adecuadamente, pero, de forma particular otros solo extraen la información literal y la copian sin responder la pregunta específica, es decir toman el fragmento en el que está la información y solo lo copian, como se evidencia en las siguientes líneas: “en Alemania”, “pero un día la ciudad se vio atacada por una terrible plaga”.

Figura 23. Respuestas preguntas P15, P16 y P17, Nivel Literal, Flautista de Hamelin



Fuente: Estudiante N° 21 Grado Tercero, (2017).

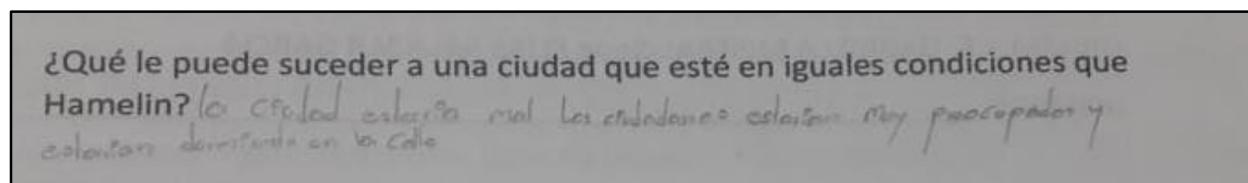
En general, para el nivel literal los estudiantes en su mayoría narran con sus propias palabras los acontecimientos más importantes del texto, teniendo en cuenta algunas palabras

derivadas que aparecen en el cuento, colocan verbalmente sufijos y prefijos en donde corresponde. Pero existe una minoría que no lo hace, solo transcriben información puntual del texto, la ganancia aquí es que ubican la información, aunque no logren presentarla adecuadamente.

En la segunda parte del cuento se indaga a los estudiantes con dos preguntas, una de nivel crítico y la otra de nivel inferencial la pregunta dieciocho P18: *¿Qué le puede suceder a una ciudad que esté en iguales condiciones que Hamelin?* Crítico y pregunta diecinueve P19: *Después de presentarse el flautista mágico ante el alcalde, ¿qué crees tú, que sigue o que pasa en el cuento?*

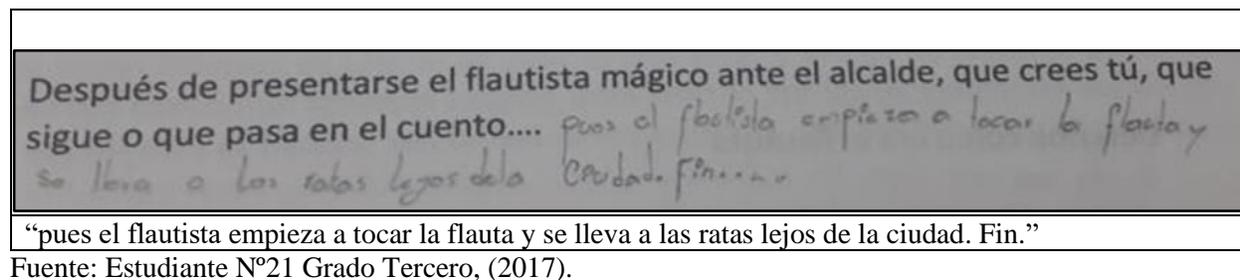
Nuevamente se ha puesto a los estudiantes en el plano de extraer información implícita en el texto, habilidad en la que, a lo largo de la secuencia didáctica, los estudiantes han mostrado poco desarrollo, por cuanto las responden de forma literal o simplemente responde con ideas aisladas al contexto planteado por el cuento, no siendo este momento la excepción, pues para las preguntas dieciocho P18 y la pregunta diecinueve P19 se encuentran respuestas como: “se puede destruir la ciudad de Hamelin con la plaga”, “*se puede accidentar*”, “*Que todo arreglaron lo de la plaga y vivieron felices*”. Respuestas que, aunque muestran algo de relación con el texto, realmente exponen inferencias y miradas críticas pobres, sustentos poco críticos, con falencias y alejadas en parte del contexto real del cuento.

Figura 24. Respuesta pregunta P18, El Flautista de Hamelin.



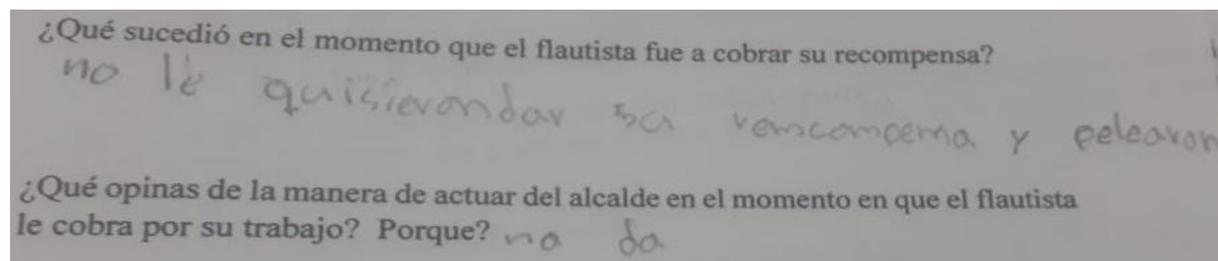
Fuente: Estudiante N° 21 Grado Tercero, (2017).

Figura 25. Respuestas preguntas P19, El Flautista de Hamelin



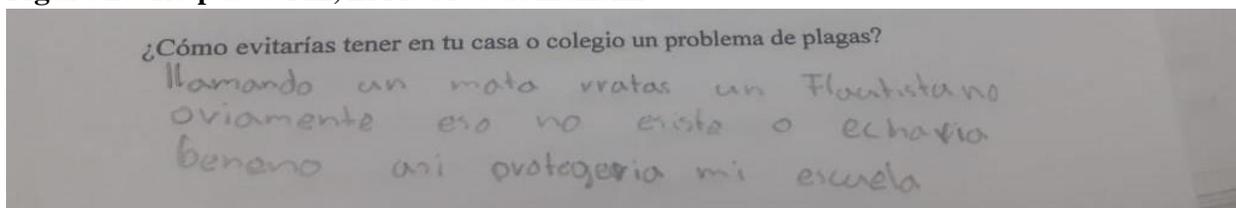
Dado que para extraer información implícita de un texto el conocimiento gramatical y semántico de las palabras resulta en extremo necesario, en esta parte la maestra desarrolló durante la lectura un ejercicio de reconocimiento de palabras antónimas, sinónimas y homófonas, mediante la técnica del subrayado, aspecto con el cual se aporta elementos para que los estudiantes tengan en cuenta en ésta y en lecturas futuras. Posteriormente, se orienta el abordaje de la lectura mediante las pregunta veinte P20: *¿Qué sucedió en el momento en que el flautista fue a cobrar su recompensa?* Nivel literal; la pregunta veintiuno P21: *¿Qué opinas de la manera de actuar del alcalde en el momento en que el flautista le cobra por su trabajo?* y pregunta veintidós P22: *¿Cómo evitarías tener en tu casa o colegio un problema de plagas?* estas dos últimas correspondientes al nivel crítico valorativo.

Figura 26. Respuestas preguntas P20 y P21 El Flautista de Hamelin.



Fuente: Estudiante N° 18 Grado Tercero, (2017).

Figura 27. Respuesta P22, El Flautista de Hamelin



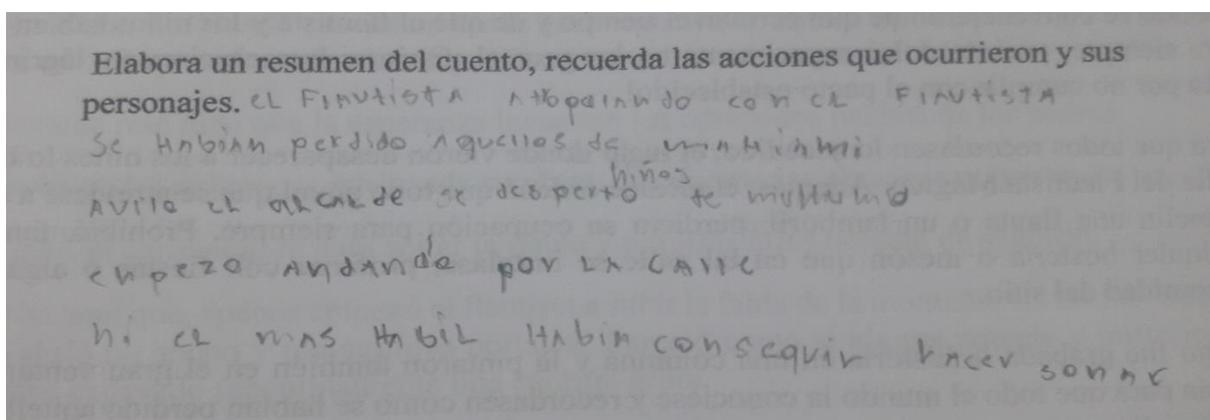
Fuente: Estudiante N° 17 Grado Tercero, (2017)

En este orden, las respuestas presentadas por los estudiantes se enmarcan en los mismos resultados que hasta el momento se han tenido para las preguntas inferenciales y críticas, pero es importante resaltar que la puesta en escena de lo sucedido en el cuento en una situación posible en la cotidianidad del estudiante como lo es la escuela, es decir su contexto inmediato movilizó las ideas de los estudiantes, siendo esta una de las pocas preguntas del nivel crítico que responden la mayoría de los estudiantes, so pena de que aún presentan falencias en la construcción de las oraciones que contienen sus respuestas, se encontraron algunas que mediante el uso de sus saberes previos, logran demarcar propuestas de acción claras que dan respuesta a la pregunta veintidós (P22), así: *“llamando una mata ratas un flautista no obviamente eso no existe o echaría veneno así protegería mi escuela”, “en mi casa evitaría los platos y taparía los huecos”, “un exterminador que las extermine a las plagas”*. lo anterior permite valorar el uso de preguntas inferenciales y críticas cercanas al contexto de los estudiantes, construidas a partir de las ideas de los cuentos, como un recurso para introducir a los estudiantes a la comprensión de las preguntas de estos niveles de comprensión lectora.

Finalmente, los estudiantes construyen el resumen del cuento, exponiéndolo ante sus compañeros de manera verbal, reconociendo e identificando la estructura de este tipo de textos. Los estudiantes realizan su presentación a los compañeros de manera oral, para ello se observa que refieren las acciones ocurridas, recuerdan los personajes, buscan palabras desconocidas en el cuento con el fin de reconocer su significado y construir oraciones con estas. Adicionalmente los

estudiantes hicieron uso de la técnica de subrayado para identificar las palabras desconocidas en el cuento, con el fin de reconocer su significado y hacer oraciones con estas. Una de las propuestas que resultó de este ejercicio fue la siguiente: “*el alcalde mandó gentes a todas partes a ofrecer al fabulista plata y oro con que rellenar sus bolsillos a cambio de que volviese trayendo los niños cuando se convencieron de que perdían el tiempo el flautista y los niños habían partido para siempre*”.

Figura 28. Resumen elaborado por estudiante de grado tercero, Flautista de Hamelin



Fuente: Estudiante N° 5 Grado Tercero, (2017).

El anterior resumen, aunque carece de elementos para ser llamado así, es una muestra del alcance de los estudiantes de grado tercero en la construcción de textos como estos en los que deben saber extraer información explícita e implícita que es la que aporta la mayor cantidad de elementos para su construcción. El desarrollo de este momento permitió consolidar la idea de que los estudiantes de grado tercero de la IEGM presentan avances en la extracción de información literal de un texto por cuanto logran identificar sus ideas principales, listar características de los personajes, hacer descripciones, aunque presentan dificultades para hacer caracterizaciones y profundizar en aspectos como la secuencia de eventos. Los avances en los niveles crítico e inferencial fueron mínimos, pero se resalta que el trabajo a través de los cuentos moviliza en los

estudiantes ideas y los dispone para el desarrollo de este tipo de actividades siempre y cuando se encuentren estructuradas dentro de un esquema didáctico como las secuencias didácticas.

De la aplicación de la secuencia didáctica se logra una eficiente participación de los estudiantes, que se refleja en el contenido y significado de sus respuestas, lo que contribuye a fortalecer la comprensión lectora. Con el cierre de la secuencia didáctica, los alumnos demostraron su alegría por la actividad que realizaron, de plasmar sus creaciones que refieren a los cuentos vistos en la secuencia didáctica, y se dispusieron a trabajar algunos en grupo de más de tres estudiantes, otros en forma individual. Este trabajo se desarrolló en forma de conversatorio, intercambio de ideas, donde de manera espontánea expresaban nuevas historias utilizando los personajes que habían conocido en los cuentos leídos. En relación con el nivel literal, los estudiantes fortalecieron sus habilidades para extraer información de un texto. En cuanto a los niveles inferencial y crítico algunos estudiantes mantienen la idea de dar respuesta a este tipo de preguntas como lo hacen con las de orden literal. Otros estudiantes si logran analizar el texto planteando argumentos y haciendo inferencias que dan respuestas cercanas a las preguntas realizadas, lo que supone un avance en la comprensión lectora de estos estudiantes.

7.4 Evaluación de resultados obtenidos en la implementación de la secuencia didáctica.

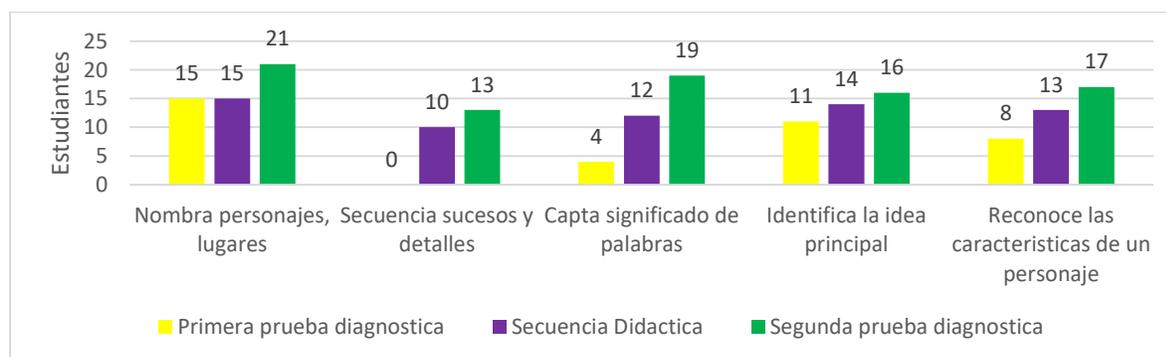
Terminada la implementación de la secuencia didáctica a partir del trabajo realizado, se evaluó su incidencia en una mejor comprensión de los tres cuentos abordados: "Nació mi nombre" de Ana Gracia, "El traje nuevo del Emperador" de Hans Christian Andersen y " El flautista de Hamelin" de los hermanos Grimm.

El desarrollo de las diferentes actividades permitió que los estudiantes fortalecieran aspectos de la lectura relacionados con cada uno de los niveles literal, inferencial y crítico. En este sentido, se hizo seguimiento a cada una de las actividades implementadas. En este apartado se presenta el análisis comparativo de los resultados de la prueba diagnóstica inicial, de la prueba realizada durante el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica y la prueba final. Como se expresó antes las preguntas propuestas a los estudiantes fueron las mismas en cada momento, para con ello poder describir el avance o no en los elementos o componentes de los niveles de lectura.

Enseguida se observan los resultados para cada uno de los niveles, iniciando con el nivel literal, como se muestra a continuación:

7.4.1 Nivel Literal

Grafica 8. Comparación primera prueba diagnóstica, secuencia didáctica y segunda prueba diagnóstica Nivel Literal



Fuente: Elaboración propia, 2019.

El gráfico 8 muestra que la aplicación de la secuencia didáctica aportó un mejoramiento en el desempeño de los estudiantes en su comprensión lectora del nivel literal, lo reafirma el número de estudiantes que cumplieron presentando la respuesta acertada con relación a la prueba diagnóstica, pasando de 15 a 21 estudiantes en la prueba final. En la prueba aplicada durante el

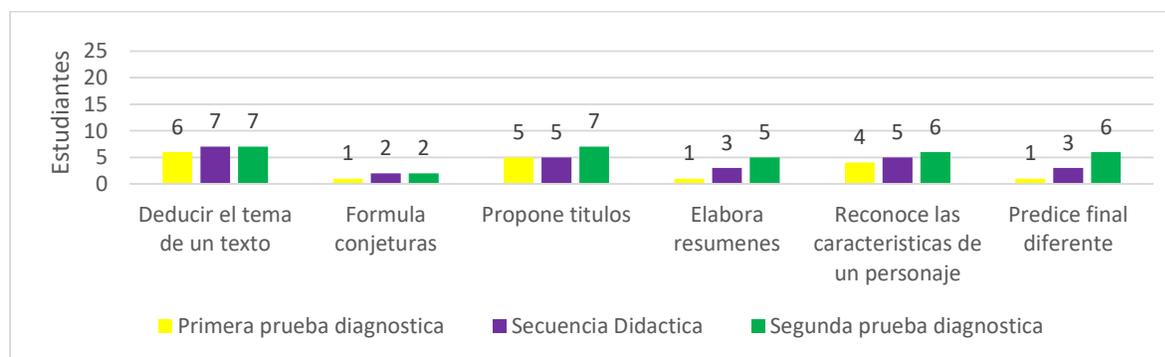
desarrollo de la secuencia didáctica los estudiantes que respondieron adecuadamente fueron 15, lo que implica que para esta pregunta el avance desde la prueba final

Por consiguiente, los resultados presentan un aumento en la aprobación y también en la implementación de los conocimientos adquiridos y fortalecidos en la aplicación de la secuencia didáctica. Esto significa que las respuestas obtenidas a las preguntas escogidas permitieron que los estudiantes establecieran la diferencia entre información principal y secundaria, también que resaltarán las ideas principales y determinaran causa y efecto, lo que generó dominio sobre el vocabulario básico; memorización de información durante el proceso lector, facilitando que recordaran los personajes, los tiempos, aunque mostraron falencias en el orden o secuencia de los acontecimientos en cada cuento.

7.4.2 Nivel inferencial

Se establece a partir del siguiente cuadro comparativo:

Grafica 9. Comparación primera prueba diagnóstica, secuencia didáctica y segunda prueba diagnóstica Nivel Inferencial.



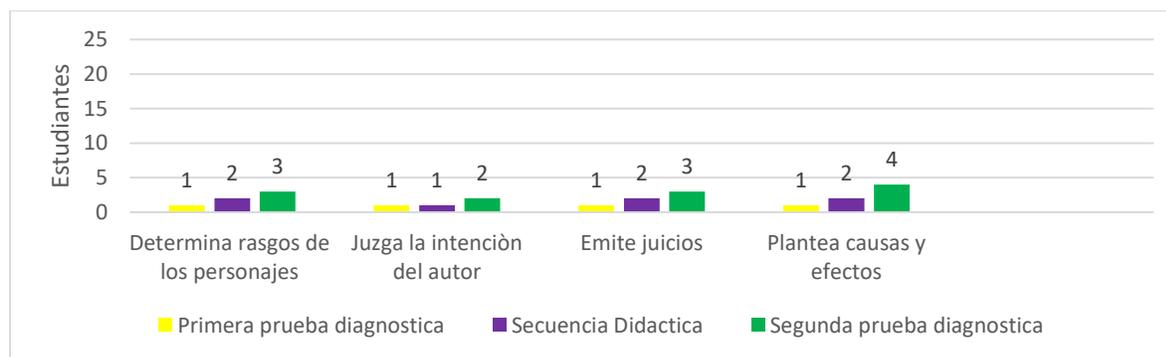
Fuente: Elaboración propia, 2019.

En el gráfico 9 se comparan los resultados para el nivel inferencial en la primera prueba diagnóstica, la secuencia didáctica y la segunda prueba diagnóstica, se observa que existe una cantidad de estudiantes que cumplieron en la segunda prueba diagnóstica, con relación a la secuencia didáctica. Indicándonos que los estudiantes en su mayoría mejoraron su desempeño en la comprensión lectora en cuanto el nivel inferencial con la secuencia didáctica. Esto implica que los estudiantes reconocen la información implícita en el texto y necesitan un mayor orden de ideas.

Lo que significa que las falencias en el nivel inferencial implican una interacción conceptual entre el lector y el texto y no se maneja información que determine lo que el autor quiere exponer con el texto, ni se puede determinar algunas características del personaje, tiempo y el orden de los acontecimientos en cada cuento.

7.4.3 Nivel Crítico

Grafica 10. Comparación primera prueba diagnóstica, secuencia didáctica y segunda prueba diagnóstica Nivel Crítico.



Fuente: Elaboración propia, 2019

El cuadro muestra que se encuentra en la misma proporción didáctica, la primera prueba diagnóstica y la secuencia didáctica, Se puede establecer entonces que, en nivel crítico, aplican

aspectos puntuales como: ubicar el significado de pequeños fragmentos en otro contexto particular y diferente al cuento, asumir y asimilar las posturas de los personajes y las razones de su actuar.

Según el cuadro se establece que, al aplicar la secuencia didáctica en este nivel crítico, se logra cambio en la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes. Con lo anterior se puede establecer que los estudiantes tienen la capacidad de reconocer la información que le aportan los textos y relacionarlo con sus conocimientos previos.

Este resultado confirma que los estudiantes de grado tercero de la IE Gabriela Mistral después de haber pasado por el trabajo con las actividades de la secuencia didáctica mostraron avances en el aprendizaje de la comprensión lectora en relación con el nivel crítico.

Para finalizar, acorde con los resultados presentados resulta necesario realizar un bosquejo de los principales alcances y limitaciones de la presente investigación:

En este sentido los principales alcances fueron:

Se logra reconocer el diagnóstico y caracterización del estado de los estudiantes como factor preponderante para la realización de una secuencia didáctica. Estos aspectos facilitan que las propuestas que se van a implementar se adapten adecuadamente al contexto.

Lo anterior aporta elementos claves para que los maestros según los intereses, saberes previos y necesidades de los estudiantes preparen el ambiente propicio para el aprendizaje en el contexto de aula. Dentro de estas adecuaciones del ambiente resultó muy conveniente el uso del cuento como texto narrativo priorizado para el grado tercero, el cual ajustado a una serie de actividades pensadas en función de los tiempos de clase, permitió reactivar el interés de los estudiantes por la lectura de cuentos fantásticos, los que bajo la secuencia didáctica impactaron positivamente el análisis y la comprensión literal

La aplicación de la secuencia impacto de forma positiva el análisis y la comprensión literal del texto en todos sus elementos en las lecturas realizadas por los estudiantes.

En esta dirección se movilizó el análisis crítico e inferencial a partir de las socializaciones realizadas como estrategia de participación individual o grupal de los estudiantes. Observándose que el nivel de desempeño de algunos estudiantes pasó de bajo a mínimo respecto a los niveles inferencial y crítico.

Otro aspecto que incide significativamente en la generación de interés y en la motivación extrínseca de los estudiantes es el contexto histórico y cultural de las lecturas realizadas. De esta forma los cuentos que se trabajen con los estudiantes deben ser textos que a ellos les interese leer, por eso el haber seleccionado los cuentos con los estudiantes constituye un alcance importante en esta investigación.

Así cómo es posible presentar los alcances, también los resultados develan algunas limitaciones de la propuesta:

La principal limitación presentada en el desarrollo de la investigación fue el tiempo en de las actividades de comprensión lectora, pues este se desarrolló en períodos muy cortos, en lugar de hacerse durante el año escolar, la constancia en el desarrollo de las actividades incide de forma significativa en el mejoramiento del aprendizaje de estas habilidades relacionadas con la lectura.

La forma como se ha planteado la planeación de la lectura en la escuela no permite el desarrollo de actividades constantes de comprensión lectora. Lo que propende en un aprestamiento limitado por parte de los estudiantes de grado tercero participantes en la investigación, el poco tiempo no permite que las habilidades propias de la comprensión lectora se fortalezcan, que pueden ser fortalecidas en los grados anteriores, como lo son la lectura de cuentos largos por parte de ellos, cuentos poco tradicionales, aspectos que alargaron la implementación de las actividades.

Por otra parte, los estudiantes presentan dominio limitado o escasos elementos básicos para la comprensión inferencial y crítica de los textos, un manejo de vocabulario limitado lo que constituye un mayor uso del tiempo efectivo en tareas de reconocimiento y aprehensión del significado de las palabras.

8. Discusión

Después de presentar y analizar los resultados, como respuesta a la pregunta de investigación *¿Cómo fortalecer el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora de estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Gabriela Mistral, sede Elías Salazar García de la ciudad de Cali?*, es posible decir que para el fortalecimiento del aprendizaje de la comprensión lectora, fue fundamental transformar, la planeación y maneras de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje, dado que la relación de los materiales como es el cuento y las acciones de la docente, corresponden con los lineamientos curriculares, establecidos por el (MEN, 1998) para la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico, permite que a partir de la reflexión del maestro se diseñe, implemente y evalúe una secuencia didáctica con una organización particular cuya estructura esté basada en aspectos que involucren un diagnóstico o caracterización del estado inicial de los estudiantes con lo que es posible enfatizar en los problemas reales que ellos poseen relacionados con la comprensión lectora que presentan.

El segundo aspecto se orienta a que la secuencia didáctica debe desarrollarse en un ambiente de aprendizaje, en donde se cimiente el conocimiento con sus compañeros que medie el trabajo colaborativo, actividades de reconocimientos dentro de su comunidad educativa, participación activa entre sus compañeros, empatía y disposición mutua, que este conformado por la relación docente-estudiantes y materiales educativos, con el fin de que las interacciones entre ellos sean positivas en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que involucra, estar atento a los momentos en que la estrategia debe cambiarse para que mayor cantidad de estudiantes mejoren el desempeño de sus niveles de lectura literal, inferencial y crítico.

En este orden de ideas, para el desarrollo de la secuencia didáctica el tiempo constituye un valor potencial por cuanto el docente debe acompañar a sus estudiantes de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje, lo que se evidenció al tener que hacer pausas a las que se les puede llamar “didácticas”, en relación con que al hacerlas se da la oportunidad para que los estudiantes reconozcan posibles errores, identifiquen conceptos y estrategias para fortalecer el proceso lector.

En tercer lugar, el cuento se materializó en el fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora especialmente lo literal, teniendo la importancia y el efecto, como herramienta pedagógica utilizada con los estudiantes en el aula; el haber seleccionado dos cuentos fantásticos “El traje nuevo del emperador” de Hans Christian Andersen, “El flautista de Hamelin” de los hermanos Grimm y uno de contenido realista “Nació mi nombre” de Ana Gracia, se movilizó a los estudiantes en contenidos con significación social y cultural que de alguna manera se relacionó con las vivencias propias a nivel individual, grupal y familiar. Favoreció el ambiente de enseñanza aprendizaje en los docentes, se reflexionó en el mejoramiento de las prácticas de aula y en los estudiantes, logrando un nivel de compenetración e identidad con los personajes, hasta el punto de que relacionaban situaciones del cuento con experiencias de su cotidianidad, permitiendo que al final del proceso la actitud hacia la lectura y comprensión de los textos, mejoraron en ellos la comprensión lectora y principalmente el gusto por los cuentos no tradicionales a los que generalmente vienen acostumbrados, esto lo ratifica en el estado de la cuestión, la investigación de Londoño, N y Rendón, D. (2017).

Por lo anterior es posible destacar algunos aspectos: como la lectura de cuentos que permiten identificar como la estrategia mencionada puede incidir en el fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de grado tercero, dejando de manifiesto que para el fortalecimiento de los niveles inferencial y crítico el tiempo de trabajo con la propuesta debe ser

mayor y de forma constante en las clases al tiempo que implicó la presente intervención. Acorde con las ideas de Pérez (1995) el trabajo pedagógico debe estar comprometido con el desarrollo del lenguaje, es así que la acción de caracterizar a los estudiantes en sus niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico, debe ser una tarea constante durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo al grado en que se encuentren los estudiantes, para que a lo largo de dicho proceso las estrategias puedan ir siendo adaptadas para obtener la mayor cantidad de niños con mejores resultados en su comprensión lectora.

En concordancia con los resultados encontrados, la comprensión lectora en su nivel literal mostró mejores resultados a lo largo de la aplicación de la secuencia didáctica, pero es de resaltar que ésta aún es mínimo, por cuanto los estudiantes aún están en proceso de comprender de mejor manera la función gramatical y semántica de muchas palabras que usan en la construcción de sus oraciones, frases y párrafos; situación que como lo plantea Pérez (1995) interfiere en el desarrollo del lenguaje, y dificulta en buena medida la comprensión de un texto. Por tal razón, es necesario que en las pausas pedagógicas que se presenten durante la implementación de secuencias didácticas para mejorar la comprensión lectora, es clave trabajar desde la práctica pedagógica, en rutinas que impliquen el subrayado, el uso de sinónimos y antónimos, secuencialidad de las acciones en un texto, la relectura con la realización de resúmenes como estrategias que acorde con lo sucedido en este estudio movilizan el reconocimiento de las palabras respecto a su significado y a la función que ocupan en un determinado tipo de texto, así se estaría aplicando la taxonomía de Barret, Fundación Promigas (2013).

De acuerdo a lo anterior, es fundamental trabajar desde lo literal hacia los niveles inferencial y crítico, para que esto funcione como una plataforma de recursos y prácticas lectoras que sostengan de mejor manera las formas desde las cuales los estudiantes se enfrente a tipos de

texto con mayor complejidad, razón por la cual, toda estrategia para mejorar implica un trabajo arduo de lo literal y lo inferencial. En este sentido, esta experiencia investigativa, conlleva a reconocer la importancia desde la propia labor docente, pues se hace necesario establecer parámetros para guiar a los estudiantes proporcionando diferentes mecanismos y estrategias que le permitan alcanzar dicho fin, es por esto, como lo expresa Bruner (1969) se debe identificar y establecer conscientemente el formato de trabajo en el aula de clase de tal forma que el beneficiado en el proceso lector del nivel sea el estudiante. Para este caso en particular, el haber implementado la estrategia de secuencia didáctica, permitió avanzar como docente en este propósito, sin embargo, esto seguirá siendo un derrotero para el proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrollo como docente en el aula y a la vez, como tutora en el acompañamiento a otros docentes en el aula.

Es importante decir que es en este aspecto que la secuencia propuesta movilizó el proceso de comprensión lectora, siendo una ventaja, por cuanto siempre se planteó el análisis de los cuentos, a partir de preguntas para de diferente alcance, en la que se solicitaba información literal, inferencial y crítica. Por ello la proporción de preguntas para trabajar lo literal fue mayor al inicio de la secuencia, disminuyendo proporcionalmente, para que al final la proporción de preguntas inferenciales y críticas fuese mayor.

Los niveles inferencial y crítico durante el desarrollo de la secuencia didáctica mejoró, aunque, los estudiantes siguen presentando dificultades para aplicar los criterios que estos niveles implican en una adecuada comprensión lectora, es posible destacar, el mejoramiento en el resultado que presentó, el nivel literal por cuanto las respuestas dadas a las preguntas de este tipo presentaron mayor coherencia con la información planteada en cada uno de los textos, situación que lleva a mencionar que el formato usado por la maestra investigadora facilitó la comprensión de los estudiantes, dicho formato estuvo ligado al uso de preguntas cercanas a la realidad de ellos,

a sus experiencias y a su vida cotidiana lo que facilitó como lo exponen Bruner (1984), Bettelheim, (1989) y Goodman (2008) la comprensión de las preguntas y el uso de las palabras adecuadas para construir las respuestas dadas a estas.

Se puede resaltar entonces que el uso de las preguntas orientadas a valorar en cuanto a los diferentes niveles literal, inferencial y crítico como estrategia para abordar la comprensión lectora concuerda con la investigación de Palacio (2013), quien mediante la aplicación de una secuencia didáctica basada en preguntas que valoraban los tres niveles expuestos logró incidir en el fortalecimiento de las habilidades de los estudiantes para comprender la lectura de textos narrativos.

Con relación a la interacción de los actores en la secuencia didáctica, la motivación de los estudiantes se presenta como un aspecto de gran relevancia en el desarrollo del proceso realizado, reflejada en el interés y participación por las actividades planteadas, por el tipo de actividades ejecutadas y por la variación otorgada en las pausas pedagógicas implementadas a lo largo de esta.

El uso del cuento, dentro de la secuencia didáctica cobró un papel relevante, por cuanto este fue un elemento que como se mencionó antes, movilizó la participación de los estudiantes y facilitó el fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico. De esta manera y acorde con las ideas de (Jolibert, 2002), para que la lectura alcance su máxima importancia en la escuela, es necesario que ésta se transforme en un espacio en el que los niños puedan adquirir y construir conocimiento a partir del lenguaje, esto se manifestó *durante el desarrollo de la sesión, cuando los estudiantes compartieron ideas sobre palabras desconocidas y junto con la docente investigadora buscaron su significado a partir de los elementos*

contextuales presentes en la narración. De esta forma se ofrece un contexto de apertura, en el aprendizaje de nuevas palabras que enriquecen su vocabulario.

El uso de los cuentos fantásticos y de la realidad social movió el interés y la aceptación de los estudiantes a las lecturas que al inicio de la intervención les causaba malestar por la extensión de los cuentos, pero que al haber hecho lecturas en tiempos distintos, permitió movilizar una disposición distinta y cada vez mayor de parte de ellos para el desarrollo de las diferentes sesiones de trabajo. Lo anterior, constituyó una transformación en la práctica de aula que facilitó diferentes interacciones entre estudiantes y docentes, así como entre estudiantes y estudiantes; pero a pesar de esto se cree que debe existir una dinámica diferente institucional para el abordaje de la lectura de tal forma que los estudiantes no se vean limitados por la extensión de los textos que deben leer, poniendo de manifiesto la necesidad de transformar estas percepciones negativas de la lectura mediante el reconocimiento de estrategias de motivación hacia estas tareas de lectura como un prerequisite para el desarrollo de las actividades de comprensión como lo expone (Pérez, 2005).

Consecuentemente, el conjunto de experiencias recogidas a partir de las prácticas de lectura usadas en esta intervención, especialmente en la comprensión e interpretación de cuentos, se puede identificar como fortalecimiento, la socialización de los estudiantes con sus pares, lo cual se convierte en una actividad de importancia en este tipo de propuestas, dado que, a partir de las respuestas a las preguntas realizadas sobre los cuentos, los estudiantes logran intercambiar ideas que mejoran el proceso de comprensión lectora, por cuanto este intercambio de ideas y aportes desde la perspectiva de cada estudiante o de cada grupo cooperativo, facilita tener mayor información sobre el texto, para este caso particular mayor información sobre los cuentos que aporta elementos contextuales necesarios para una adecuada interpretación, a partir de la cual puede mejorar sus respuestas para los niveles literal, inferencial y crítico.

Por otra parte, el desarrollo efectivo de secuencias didácticas como ésta, requiere de actividades que faciliten en el estudiante el desarrollo de las tareas de comprensión. En este orden de ideas, como muestra de ello es posible decir que la socialización de las preguntas revive los acontecimientos del cuento lo que mueve cognitivamente a los estudiantes al colocarlos en las mismas situaciones que a los personajes de la historia, aspecto que fue crucial para movilizar aprendizajes respecto al nivel crítico, por cuanto socializar ante sus compañeros, facilitó la construcción de las respuestas por parte de los estudiantes.

Consecuentemente, el contexto cultural de los estudiantes respecto al uso de los cuentos despertó su interés no solo por la lectura en sí, tal y como se mencionó anteriormente, sino que abrió espacios para el desarrollo de las habilidades lectoras como la identificación de palabras según su función gramatical, para el reconocimiento del significado de las palabras según el contexto de la lectura y además usar adecuadamente el diccionario, habilidades que al iniciar la implementación de la secuencia didáctica cuando eran demandadas por la docente, no fueron desarrolladas por la mayoría de los estudiantes. Por ejemplo: al solicitar el significado de palabras como “*pasmo*” (presente en El flautista de Hamelin), los estudiantes inicialmente no fueron capaces de responder mediante el análisis contextual del cuento, pero después de las socializaciones y de aportes conceptuales explicados por la docente investigadora los estudiantes leían conjuntamente los párrafos que contienen la palabra, esto se evidenció en algunos discursos expresados por los estudiantes, cuando refieren que:

“Quedaron inmóviles como tarugos, sin saber qué hacer ante lo que estaban viendo. Es más, se sentían incapaces de dar un solo paso ni de lanzar el menor grito que impidiese aquella escapatoria de los niños. No se les ocurrió otra cosa que seguir con la mirada, es decir, contemplar con muda estupidez, la gozosa multitud que se iba en pos del flautista. Sin embargo, el alcalde salió de su

pasmo y lo mismo les pasó a los concejales cuando vieron que el mágico músico se internaba por la calle Alta camino del río”. (El flautista de Hamelin)

Y, a partir del análisis contextual realizado en la socialización, los estudiantes lograron deducir que la palabra *pasmo* significaba en el lenguaje de ellos: “*embobado*”, “*persona que se quedo atontada*”, incluso algunos mencionaron términos como “*estupefacto*”, “*embelesado*”, entre otros que son cercanos o corresponde al significado real de la palabra analizada.

Lo anterior se identifica con lo expuesto por Pérez (1995), cuando afirma que la lectura involucra los conocimientos de la lengua, la cultura y el mundo, situación que se complica si los niños desde temprana edad vivencian una carencia cultural marcada, por ejemplo, cuando en sus familias o escuelas no están constantemente permeados por la lectura de textos que proporcionen palabras nuevas para ellos, y por ende que se generen reflexiones como la anteriormente planteada donde se cuestionen sobre el significado que tienen las palabras en el contexto diferenciado de un texto, como los cuentos.

La explicitación de las características de los cuentos usados en términos que sean cercanos al contexto de los estudiantes, la variación de las tipologías textuales usando algunas veces narraciones reales, otras veces narraciones de hechos ficticios, así como la reflexión mediante socializaciones sobre el proceso de lectura, son acciones que contribuyen de forma importante al impacto que puede llegar a tener una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora.

De igual manera, como plantea Pérez Abril (2010), acercar a los estudiantes a textos de su interés, analizar la situación comunicativa y el contexto de producción del cuento constituyen aspectos que aportan a la construcción de planteamientos críticos y a los otros niveles de

comprensión de lectura. En este caso, para el cuento el Flautista de Hamelin la docente investigadora decidió llevar una de las versiones históricas relacionadas con los motivos que llevaron a la escritura de esta fábula por parte de diferentes autores como “Robert Browning” o los “Hermanos Grimm” durante la cual le contó a los estudiantes que una persona reconocida como “Decan Lude” originario del territorio de Hamelin escribió en el año 1384 una estrofa que decía:

“En el año de 1284 en el día de Juan y Pablo, siendo el 26 de junio por un flautista vestido con muchos colores, fueron seducidos 130 niños nacidos en Hamelin y se perdieron en el lugar del calvario, cerca de las colinas”

Estrofa a partir de la cual la docente inició una charla con los estudiantes en la que explicó un posible origen para la creación de este cuento cuyo fundamento pudo ser el hecho histórico descrito en ella. Esta acción de la docente promovió en el aula un intercambio de ideas y de saberes por parte de los estudiantes que los llevó al plano de hacer posturas críticas frente a lo expuesto por la docente, en las cuales reflejaban identificar desde la estrofa rasgos particulares presentes en el cuento. Los estudiantes participaron llegando a conclusiones como que los autores pueden usar hechos realmente ocurridos en un determinado lugar, para construir sus narraciones, lógicamente agregando hechos ficticios o hechos que, aunque no se cuentan en la estrofa pudieron haber ocurrido como las acciones del alcalde y sus concejales narradas en la versión de los Hermanos Grimm o la manera como los niños caminaban siguiendo la melodía de la flauta.

Lo anterior enriqueció el espacio de reflexión despertando aún más el interés de los estudiantes por cuanto al comparar el cuento con la posible versión real de los hechos los estudiantes se mostraron atraídos hacia su lectura, realizaron aportes desde sus propias opiniones y enriquecieron la reflexiones sobre el cuento con cada una de sus aportaciones.

En relación con lo anterior, el análisis del contexto histórico del texto se muestra como una práctica que puede resultar en un factor preponderante para que los estudiantes logren mejorar el nivel de comprensión inferencial y el crítico, pero, para tener un mayor impacto, se requiere de la consolidación de la lectura institucional que lo incluya, como un elemento transversal para permear y transformar las diferentes asignaturas que constituyen el currículo de la IE. En esta dirección, es factible plantear cambios que involucran desde el Proyecto Educativo de la Institución hasta los planes, programas y proyectos pedagógicos, con el fin de mejorar las metodologías y con ellos las prácticas de aula relacionadas con la lectura y la comprensión lectora.

Por otra parte, esta investigación presenta puntos de encuentro con el trabajo de García, Lidueña (2014), al utilizar fragmentos de los cuentos para mejorar la comprensión lectora, siendo esto un recurso didáctico que favorece la comprensión y las habilidades lectoras en los estudiantes, y que puede ser considerado como una rutina de clase en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura. Con el diseño de la secuencia, se tuvo en cuenta los planteamientos de los autores Camps (2012), Tobón, Pimienta, y García, (2010), quienes afirman que ésta debe ser organizada, articulada en sus actividades de aprendizaje, con objetivos precisos y evaluados para determinar algunas metas.

Después de los planteamientos anteriores, se reafirma la tesis inicial, desde la cual partió la motivación del presente trabajo, en donde trabajar el desarrollo de los niveles de comprensión lectora se fortalecen en la medida que se diseñen secuencias didácticas que involucren el cuento como texto de interés para los estudiantes de estos niveles, pero se resalta que deben ser cuentos poco tradicionales, preferiblemente de una extensión que los estudiantes consideren extensa (más de 10 párrafos) y que promuevan el conocimiento de nuevas palabras, igualmente la secuencia didáctica debe proponer preguntas retadoras ligadas al contexto escolar o familiar de los

estudiantes para que esta cercanía facilite el desarrollo de los niveles de comprensión lectora, finalmente que involucre actividades con pausas pedagógicas que motiven y movilicen cognitivamente al estudiante.

En cuanto a la transformación de la practica docente y a modo de conclusión, se puede decir que, al incluir estrategias de enseñanza aprendizaje, como es la implementación de una secuencia didáctica basados en el cuento con objetivos definidos, actividades y tiempos planeados, se mejoró la comprensión lectora, en los niveles literal, inferencial y critico, teniendo en cuenta la realización de una prueba diagnostica inicial y final para contrastar los resultados obtenidos.

9. Conclusiones y recomendaciones

El mejoramiento de los niveles de comprensión lectora en la educación primaria es una necesidad imperante en las instituciones Educativas oficiales no solo de Santiago de Cali, sino de todo el país. A partir de este estudio, se logró evidenciar el impacto positivo de diseñar secuencias didácticas con actividades explícitas para desarrollar los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, de acuerdo con el planteamiento de las preguntas correspondientes. Impacto en el que incidió significativamente la inclusión del cuento como recurso didáctico, así como sus contenidos de ficción y realismo. La efectividad de este tipo de propuesta requiere de una planeación sistémica, flexible que tenga en cuenta los ritmos de aprendizaje y los intereses de los estudiantes.

Los aprendizajes alcanzados se evidencian especialmente en el nivel literal, por cuanto los desempeños entre la evaluación diagnóstica, los desempeños de los estudiantes a lo largo de la secuencia didáctica y la prueba final mostraron una mejoría en el aumento de la cantidad de respuestas correctas para este nivel. En relación con el nivel crítico, los desempeños de los estudiantes se mantuvieron en la misma proporción, pero en relación con la calidad de las respuestas en cuanto a redacción y coherencia con los textos, el avance fue mayor respecto al nivel inferencial en el cual los estudiantes.

Se logró despertar y mantener la motivación en los estudiantes, en cuanto a la aplicación de la secuencia didáctica, pues, se centraron más en el proceso lector, participando con entusiasmo, un número significativo de ellos, mayor seguridad al dar cuenta de sucesos estructurados. Se notó también el interés por la lectura de cuentos, establecieron la relación entre el título y el contenido del texto. Hubo participación individual y colectiva, logrando fortalecer la comprensión lectora en este grupo de estudiantes, quienes al inicio del proceso se mostraban como elementos pasivos,

hoy se han convertido en agentes activos y han entendido en gran parte, que la lectura es una interacción entre un emisor-escritor y múltiples receptores-lectores.

Fue innovadora, la experiencia para los estudiantes, pues poco habían trabajado los cuentos para llegar a unas metas, que los hubiera convencido de que la lectura era un arte de letra muerta, como suele suceder en muchos casos donde el mismo docente, no da la importancia del buen manejo del lenguaje y la lectura como principal vía para lograr este fin. No se trata de juzgar a esos docentes, ya que son idóneos en la disciplina de su formación en humanidades-lengua castellana.

Esta investigación no solo es el inicio, sino también una propuesta para futuros trabajos, de quienes se interesen en la aplicación de las secuencias didácticas en esta y en otras áreas del conocimiento. Finalmente se deja claro que este es un proceso en el que se dieron los primeros pasos y que amerita continuidad, para alcanzar mejores resultados en la formación académica de estos niños.

Los hallazgos de la investigación permiten proponer algunas recomendaciones tanto a la IEGM como a otros docentes que les interese el tema. Se recomienda primeramente usar el cuento como un recurso didáctico transversal a las diferentes asignaturas, cuidando aspectos como su extensión y que sean seleccionados de acuerdo con los intereses de los estudiantes. En este caso, se recomienda que la institución educativa incluya estrategias de seguimiento a la planeación que permitan dar cuenta del uso de los textos narrativos como el cuento, saliéndose del formato tradicional en cuento a la extensión de estos. En este orden de ideas, se recomienda iniciar intervenciones para apalancar el nivel crítico, por cuanto los textos que son de agrado para los estudiantes facilitan el desarrollo de las habilidades para este nivel.

Teniendo en cuenta las actividades para el trabajo en el aula por parte de los maestros se hace necesario el establecimiento de rutinas que permitan el fortalecimiento en aspectos del lenguaje como la gramática, la semántica y la ortografía que como se pudo observar en los procesos realizados, puede llegar a obstaculizar la comprensión lectora, se incita a los docentes a trabajar estos aspectos de forma paralela a las actividades de lectura.

Finalmente, aprovechar los textos narrativos como una forma de acercar a los estudiantes al conocimiento, por su contenido vivencial y de fácil extrapolación a la vida cotidiana, es posible adaptarlos a las diferentes asignaturas que abarca el plan de estudios, de tal forma que puedan hacerse proyectos integrados, por ejemplo en matemáticas la producción de los enunciados de los problemas, en naturales el planteamiento de problemáticas ambientales, situaciones de la vida que requieren de la ética, son entre otras cosas posibilidades para el uso de los cuentos, que permiten una formación transversal, agradable y efectiva. De esta manera, los estudiantes pueden identificar la aplicabilidad de la información y lograr transferencia de los aprendizajes.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Pomares, X., Cañate Álvarez, S., Ruiz Chávez, Y. (2015) El cuento: herramienta para el aprendizaje de la comprensión lectora en preescolar y básica primaria (Tesis de pregrado) Universidad de Cartagena, Colombia.
- Aponte-Buitrago, AL., “El texto narrativo para fortalecer la competencia comunicativa del ELE”. *Rastros Rostros* 16.30 (2014): 47-55. Impreso. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.817>
- Arango Giraldo L. R.; Aristizábal Alzate N.L, Cardona Toro A., Herrera Calle SP., Ramírez Calderón OL (2015) Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. Universidad Autónoma de Manizales. Departamento de Educación Maestría en Enseñanza de las Ciencias. Manizales, Colombia.
- Bettelheim B., Zelan K., Aprender a leer. Editorial Crítica, España 1989.
Bogotá, Colombia: Fundalectura.
- Bedoya, O. (2018) El dulce sabor de la lectura: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos tipo cuento en estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Alfredo García.”, (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Bohórquez JC., (2016) La canción como estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en el ciclo II. Magister en Pedagogía de la Lengua Materna Universidad Distrital

Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias y Educación Maestría En Pedagogía De
La lengua Materna Bogotá D.C.

Bruner, J. (1984) *Acción, Pensamiento y Lenguaje*, Alianza Psicología, Madrid.

Caballero Escorcía ER (2008) *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria*. Universidad de Antioquia. Medellín 2008

Calderón Avila, MM., Chuquillanqui Livia RM., Valencia Zacarías LA., (2013) *Las estrategias para la comprensión de textos y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4to grado de primaria en la i.e. no 0058, Ugel 06, lurigancho- chosica, universidad Nacional de educación. Facultad de Pedagogía y cultura física departamento académico de ciencias de la educación. Especialidad, en la especialidad de Educación Primaria Lima-Perú.*

Camps, A (2012) *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*. Revista Iberoamericana de educación. No. 59, 23-41. Recuperado de http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.htm

Camps, A. (2008). *Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. En lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas* (p. 22-31).

Cassany, D. (2006) *Entre líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Díaz Cortés EM., Segura Acosta PC. (2016) Aprender a comprender la lectura. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna Bogotá, Colombia.

Duque, C.P & Correa, M. (2012). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial *Universitas Psychologica*, 11(2), 559-570.

El espectador (2016) El preocupante informe sobre el nivel de lectura y escritura de los primíparos del país. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-preocupante-informe-sobre-el-nivel-de-lectura-y-escri-articulo-667282>

El tiempo (2015) Niños colombianos pasan raspando en habilidad lectora. Recuperado de: www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15283357

Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, N° 2.
en la educación inicial *Universitas Psychologica*, 11(2), 559-570.

Espinosa Garzón AM. (2013) Evaluación objetiva de los procesos cognitivos involucrados en la comprensión de lectura. Tesis para optar el título de magister en psicología director: auri nidia herrera rojas, PH. d. universidad nacional de Colombia facultad de ciencias humanas maestría en psicología.

Fundación Promigas (2013) Comprensión y Producción Textual. Editorial Fundación Promigas Barranquilla.

- García Cardona JA., Gutiérrez Sánchez TY., (2017) Diseño de una secuencia didáctica para la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de grado octavo de EBS. (Tesis de pregrado) Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- García Padilla JL, Lidueña Sánchez TJ. (2014) Didáctica de los fragmentos literarios: una forma de mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 2° segundo de básica primaria de la Institución Educativa Distrital de la Ciudad de Barranquilla. (Tesis de maestría) Universidad de la Costa, CUC. Barranquilla, Colombia.
- González Gil MD. (1986) El cuento sus posibilidades en la didáctica de la literatura, CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, n.º 9, págs. 195 – 208.
- Goodman K. (2008) El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. En Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas (pp. 107-126) Bogotá, Colombia: Fundalectura.
- Grillo AA., Leguizamón Soto DV., Sarmiento Ceballos JI. (2014) Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso tic tesis de grado, Universidad de la sabana Maestría en Pedagogía Bogotá, Julio.
- Jolibert, J. (2002). Formar niños lectores y productores de textos. Dolmen, Santiago de Chile.
- Londoño Calle NX., Rendón Cardona DC. (2017) Tras las huellas del lobo: una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos (cuento). (Tesis de maestría) Universidad Tecnológica De Pereira, Colombia.
- Martin Beltrán NE, Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la Enseñanza para la Comprensión Trabajo de grado para optar al título de

Magíster en Pedagogía Universidad de la Sabana Facultad de Educación Maestría en Pedagogía Chía, Cundinamarca., 2016.

Mineducacion (2017) Pruebas icfes. Recuperado de:
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteSedeJornada.jsp>

x

Ministerio de Educación Nacional (1996) Resolución 2343 de indicadores de logros curriculares. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2011) Programa Todos a Aprender: para la transformación de la calidad educativa Guía para actores involucrados en el Programa. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2012) Programa Todos a Aprender: para la transformación de la calidad educativa Guía uno: Sustentos del Programa. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998) serie lineamientos curriculares en lenguaje. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Informe Siempre Día E-2016

Murcia Díaz LM (2012) Hacia la formación de lectores críticos: Un estudio de caso de clases de historia y literatura. Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magister en Educación, línea de investigación en Lenguajes y Literaturas Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Investigación en Educación Bogotá, Colombia.

Palacio Machado G. (2013) Incidencia de una secuencia didáctica basada en la interrogación del texto narrativo (cuento), para la comprensión lectora de los estudiantes de Tercero C, de la Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, sede samaria, de la ciudad de Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira Maestría en Educación 2013.

- Paramo, P. (2008) La investigación en las ciencias sociales. U. Piloto de Colombia.
- Pérez, M. (2005) Un Marco para Pensar Configuraciones Didácticas en el Campo del Lenguaje, en la Educación Básica) En el libro: La Didáctica de la lengua Materna, Estado de la Discusión en Colombia. Bogotá. ICFES –Universidad del Valle.
- Pérez Grajales H. (1995) Comunicación escrita. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá D.C. Magisterio.
- Pérez Hernández S. (2015) Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Pedagogía de la Lengua Materna. Universidad distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Bogotá D.C.
- Pérez, E. Rios, H. & Soledad, L. (2017) Una secuencia didáctica como estrategia para el mejoramiento de la comprensión lectora con los estudiantes de los grados segundo, cuarto y quinto de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Paz de Ariporo (Casanare) (Tesis de maestría). Universidad de la Salle, Yopal, Casanare, Colombia.
- Plana, M. Borzone, A. & Benítez, M. (2012). Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de “hacer que leen un cuento. Revista de Psicología Vol. 8 N° 15. Universidad Católica de Argentina
- Ramos Gaona Z. (2013) La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales. Universidad Nacional de Colombia Facultad de ciencias Medellín, Colombia.

Sánchez Angarita DC., Beltrán Pardo RA (2016) Análisis de 10 estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora con el uso de las tic entre los años 2010 – 2015 realizados en la universidad de la sabana y la corporación universitaria minuto de Dios. Universidad de San Buenaventura. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales Especialización en Docencia mediada por las TIC Bogotá, D.C. 2016.

Sandoval, Constanza. (2005) El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. En: Revista: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.2. Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>> ISSN 1794-8061.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Educación. México.

Torres Rodríguez AM., Canet, L. Neira, M. Miranda, A., Fernández, M., Robledo, P., y García, R. (2011) Memoria de trabajo y comprensión lectora en niños de tercero a quinto grado de primaria con trastorno por déficit atencional/hiperactividad. Psicóloga universidad de Manizales facultad de psicología maestría en desarrollo infantil Manizales.

Velandia Quiroga J. (2010) Metacognición y comprensión lectora la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. Universidad de la Salle Facultad de Educación. Maestría en Docencia. Bogotá. D.C.

Vygotsky, L.S. (1996). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica.

Vygotsky, L.S. (2014). Pensamiento y Lenguaje. La Pléyade, Buenos Aires, 1987. Consultado el 18 de Agosto 2014 en: <https://docs.google.com/file/d/0B1fIBo0nFw4IUjlybWltZ3luMW8/edit?usp=sharing>

Anexos

Anexo A. Encuesta a estudiantes del grado tercero.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DEL GRADO 3° DE LA SEDE ELIAS SALAZAR GARCIA DE LA I.E. GABRIELA MISTRAL.

OBJETIVO: Conocer el entorno de los estudiantes y su relación con respecto a la lectura

1. Nombre del estudiante _____

2. Edad _____

3. Genero _____

4. Con quien viven _____

5. Viven en casa a) Propia b.) Arrendada

6. Nivel de escolaridad del:

papá _____ mamá _____ otro _____

7. Quién colabora con las tareas:

papá _____ mamá _____ otro _____

8. ¿Cuál es tu lugar favorito para leer?

¡Gracias!

Anexo B. Prueba diagnostica

OBJETIVO: Conocer el nivel de comprensión textual de los estudiantes del grado 3° de primaria de la sede Elías Salazar García - I.E. Gabriela Mistral

Realiza la siguiente lectura y a partir de ella contesta:

CON LA ESCOBA

Estaban encendiéndose las luces de la calle cuando el aprendiz, con su escoba al hombro, salió por las calles del pueblo. Iba silbando y se dirigió hacia una lucecilla. Se abrió una ventana sobre su cabeza. Era la casa del señor José y un niño de cabello dorado preguntó: - ¿Quién eres tú? -Soy el aprendiz del tendero Ezequiel.

Dile a tu padre si quiere que barra su tienda por muy poca cosa a cambio. - ¿Qué cosa a cambio? -Solamente un trocito de carne. El niño entró y volvió a salir, muy alegre, pues aquel aprendiz silbaba una canción muy bonita y le gustaba escucharla. -Pasa-dijo-Mi padre está conforme.

Dice que siente compasión al saber quién es tu amo. El aprendiz entró en la tienda oscura y fría, y empezó a barrer. El hijo del señor José se sentó en los peldaños de la escalera a observarlo. Al rato, se dio cuenta de que lo que barría el aprendiz tenía un brillo extraño. - Llama a tu padre y dile que he encontrado algo- dijo el aprendiz cuando formó un montoncito en el suelo.

- ¿Qué diablos quieres? -gritó el señor José al entrar por la puerta. -Oh, señor, no se enfade conmigo-dijo el aprendiz, haciéndole una reverencia-. Sólo quería avisarle de que he encontrado esto en su tienda. El señor José se agachó a mirarlo, y empezó a dar gritos de alegría: - ¡Oro, oro! ¡Venid todos, que hemos encontrado oro! Acudieron la mujer y los niños.

A todos les corrían lágrimas por las mejillas. -Toma tú la mitad. Por haberlo encontrado-dijo el señor José. -No-respondió el aprendiz-. Sólo quiero un trocito de carne.

Ana María Matute El aprendiz (Adaptación).

1. Colócale un título a la historia.
2. ¿Cuándo sucede la historia y por qué lo sabes?
3. ¿Quién es el protagonista?
- 4.- ¿Qué es un aprendiz?
- 5.-Según lo que has leído, ¿cómo es el carácter del aprendiz?
6. - ¿Cuál era el oficio del señor José?
- 7.- ¿Cómo crees que es el tendero Ezequiel?

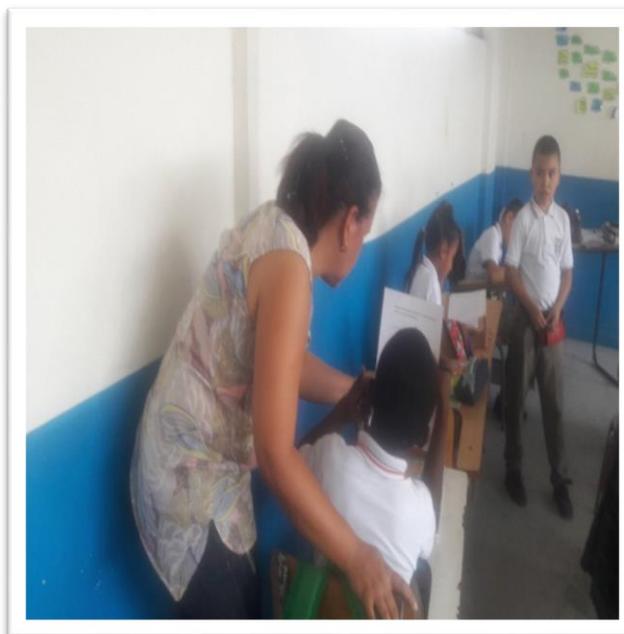
1. Colócale un título a la historia.
2. ¿Cuándo sucede la historia y por qué lo sabes?
3. ¿Quién es el protagonista?
- 4.- ¿Qué es un aprendiz?
- 5.-Según lo que has leído, ¿cómo es el carácter del aprendiz?
6. - ¿Cuál era el oficio del señor José?
- 7.- ¿Cómo crees que es el tendero Ezequiel?
8. ¿Por qué le permite barrer al aprendiz?
9. ¿De acuerdo con lo leído como es el amo del aprendiz?
10. ¿La información dada en la lectura permite definir como es el amo del aprendiz?, Si

_____, No _____ porque:

- 11.- ¿Qué sucede al barrer en la tienda el aprendiz?
- 12.- ¿Cómo se comporta al final de la historia el señor José?
- 13- ¿Qué gana el aprendiz por barrer?
14. ¿Por qué lloraban todos?
15. Cambia el final de la historia.

Anexo C. Evidencias fotográficas

Aplicación actividad diagnóstica, estudiantes grado tercero.





Anexo D. Cuento “Nació mi nombre”

En el pueblo Sin Nombre todos se conocían y se mencionaban unos a otros diciendo: vos, nena, chico, verdulero, hijo del carnicero, la chica que vive frente al semáforo, la que camina con tranco de alambrador, la viuda del de la nariz torcida.

A medida que el pueblo fue creciendo empezaron las confusiones. Cuando pusieron tres semáforos una vecina le comentó a otra:

– ¿Sabías que la chica que vive frente al semáforo...?

– ¿A qué semáforo...?

– El que está a la vuelta de la carnicería.

– ¿De cuál carnicería?

– ¡Estoy hablando de la chica que vive frente al semáforo que está a la vuelta de la carnicería, de la que está enamorado el chico que vende pan! -contestó furiosa la vecina porque no la comprendían.

La noticia de tener un enamorado llegó a todas las chicas que vivían frente al semáforo y tenían una carnicería cerca.

– ¿Sabías que el que vende pan está enamorado de vos?

– ¡No, de vos!

– ¿De mí?

– ¡No, de ella!

Once jóvenes hermosas salieron a recorrer las tres panaderías y ese día se vendió más pan que el acostumbrado. A las primeras once se le agregaron otras once, que vivían a media o una cuadra de los semáforos porque les llegó la noticia que “el que vende pan está enamorado de una señorita que vive por la zona del semáforo”. Todo el pueblo está en “la zona” de alguno de

los tres semáforos, así que la tranquilidad pueblerina se convirtió en un alboroto cuando todas las jóvenes salieron en busca del enamorado.

Los chicos que vendían pan tomaron diferentes actitudes:

Los que estaban enamorados y se sintieron cohibidos no dijeron una palabra.

Los que no estaban enamorados, pero se sintieron halagados ante tantas bellezas se peleaban por ser el elegido: “el chico de la panadería enamorado soy yo”. “No, soy yo, tengo de testigo a todos los vecinos que me han visto pasar por los semáforos”. “El que pasa diariamente por el semáforo soy yo y deseo que esté rojo muchas horas para ver salir a mi amada”.

A los panaderos se sumaron otros jóvenes -y no tan jóvenes- que buscaban novia y aunque hasta ese momento trabajaban ordeñando vacas o de payasos en fiestas infantiles, cambiaron rápidamente de oficio y se ofrecieron para trabajar en las panaderías, en algunos casos sin recibir pago, ¡porque hallar el amor no tenía precio!

El conflicto era cada vez mayor. Tuvieron que llamar al Juez que, por suerte, era uno solito que había llegado a aquel lugar tranquilo para no tener pleitos en su profesión. El juez después de escuchar cientos de comentarios y testimonios llegó a una conclusión:

– Las posibilidades de encontrar la pareja de enamorados está entre unos cincuenta jóvenes y otras tantas señoritas, ¡una cuestión imposible de resolver! Desde hoy dispongo que, para evitar nuevas complicaciones, llamemos a cada uno por su nombre.

El juez que era muy práctico los puso a todos en fila y los identificó:

Trenza Semáforo.

Flequillita Semáforo.

Orejota Semáforo.

Y así siguió la lista, cada una con su nombre y apellido Semáforo.

A los caballeros los bautizó:

Chueco Panadero.

Rubio Panadero.

Narigueta Panadero.

Y así siguió la lista, cada uno con su nombre y apellido Panadero.

La cuestión se aclaró. Había muchos Panadero y muchas Semáforo, pero una sola “Pequitas Semáforo” y un solo “Sonámbulo Panadero”.

Prosiguió el Juez con sus indicaciones:

– Desde ahora en adelante, cualquiera que nombre a otro lo debe identificar con su nombre y apellido. De esta manera se previenen malos entendidos.

Y tac, toc, toc, toc, tac....puso sellos allá y acá, ¡lo que les costó un alto precio a las Semáforo y a los Panadero!, pero como eran muchos lo pagaron entre todos y el juez tuvo la esperanza de que nuevos pleitos surgieran.

Con el tiempo hubo cada vez más nombres y más bellos que los que puso el juez porque surgieron de momentos mágicos que en el pueblo Sin Nombre se cuentan así:

Una madrugada nació esta linda morena de ojos grandes. Por la ventana su mamá veía las flores mojadas por la humedad. Los ojos de la mamá también se humedecieron entonces los árboles y el paisaje entero recibieron gotitas de ese amor materno. La mamá, al ver cómo las gotas iban y venían de sus ojos grandes a la tierra, de la tierra al cielo... sintió una emoción que se hizo palabras y le habló al oído a su pequeña:

– Desde hoy todos te conocerán por tu nombre Rocío del Cielo.

Así fue como la linda morena y otras niñas y niños comenzaron a tener nombres con historia, como te pasa a vos y me pasa a mí. Una historia que quiere salir cuando te nombran: Carlos, Mariana, Pablo, Pilar...una historia que podés contar.

Ana Gracia

Anexo E. Cuento El traje nuevo del Emperador

[Cuento infantil - Texto completo.]

Hans Christian Andersen

Hace muchos años había un Emperador tan aficionado a los trajes nuevos, que gastaba todas sus rentas en vestir con la máxima elegancia.

No se interesaba por sus soldados ni por el teatro, ni le gustaba salir de paseo por el campo, a menos que fuera para lucir sus trajes nuevos. Tenía un vestido distinto para cada hora del día, y de la misma manera que se dice de un rey: “Está en el Consejo”, de nuestro hombre se decía: “El Emperador está en el vestuario”.

La ciudad en que vivía el Emperador era muy alegre y bulliciosa. Todos los días llegaban a ella muchísimos extranjeros, y una vez se presentaron dos truhanes que se hacían pasar por tejedores, asegurando que sabían tejer las más maravillosas telas. No solamente los colores y los dibujos eran hermosísimos, sino que las prendas con ellas confeccionadas poseían la milagrosa virtud de ser invisibles a toda persona que no fuera apta para su cargo o que fuera irremediablemente estúpida.

-¡Deben ser vestidos magníficos! -pensó el Emperador-. Si los tuviese, podría averiguar qué funcionarios del reino son ineptos para el cargo que ocupan. Podría distinguir entre los inteligentes y los tontos. Nada, que se pongan enseguida a tejer la tela-. Y mandó abonar a los dos pícaros un buen adelanto en metálico, para que pusieran manos a la obra cuanto antes.

Ellos montaron un telar y simulaban que trabajaban; pero no tenían nada en la máquina. A pesar de ello, se hicieron suministrar las sedas más finas y el oro de mejor calidad, que se embolsaron bonitamente, mientras seguían haciendo como que trabajaban en los telares vacíos hasta muy entrada la noche.

«Me gustaría saber si avanzan con la tela»-, pensó el Emperador. Pero había una cuestión que lo tenía un tanto cohibido, a saber, que un hombre que fuera estúpido o inepto para su cargo no podría ver lo que estaban tejiendo. No es que temiera por sí mismo; sobre este punto estaba tranquilo; pero, por si acaso, prefería enviar primero a otro, para cerciorarse de cómo andaban las cosas. Todos los habitantes de la ciudad estaban informados de la particular virtud de aquella tela, y todos estaban impacientes por ver hasta qué punto su vecino era estúpido o incapaz.

«Enviaré a mi viejo ministro a que visite a los tejedores -pensó el Emperador-. Es un hombre honrado y el más indicado para juzgar de las cualidades de la tela, pues tiene talento, y no hay quien desempeñe el cargo como él».

El viejo y digno ministro se presentó, pues, en la sala ocupada por los dos embaucadores, los cuales seguían trabajando en los telares vacíos. «¡Dios nos ampare! -pensó el ministro para sus adentros, abriendo unos ojos como naranjas-. ¡Pero si no veo nada!»». Sin embargo, no soltó palabra.

Los dos fulleros le rogaron que se acercase y le preguntaron si no encontraba magníficos el color y el dibujo. Le señalaban el telar vacío, y el pobre hombre seguía con los ojos desencajados, pero sin ver nada, puesto que nada había. «¡Dios santo! -pensó-. ¿Seré tonto acaso? Jamás lo hubiera creído, y nadie tiene que saberlo. ¿Es posible que sea inútil para el cargo? No, desde luego no puedo decir que no he visto la tela».

- ¿Qué? ¿No dice Vucencia nada del tejido? -preguntó uno de los tejedores.

-¡Oh, precioso, maravilloso! -respondió el viejo ministro mirando a través de los lentes-. ¡Qué dibujo y qué colores! Desde luego, diré al Emperador que me ha gustado extraordinariamente.

-Nos da una buena alegría -respondieron los dos tejedores, dándole los nombres de los colores y describiéndole el raro dibujo. El viejo tuvo buen cuidado de quedarse las explicaciones en la memoria para poder repetir las al Emperador; y así lo hizo.

Los estafadores pidieron entonces más dinero, seda y oro, ya que lo necesitaban para seguir tejiendo. Todo fue a parar a sus bolsillos, pues ni una hebra se empleó en el telar, y ellos continuaron, como antes, trabajando en las máquinas vacías.

Poco después el Emperador envió a otro funcionario de su confianza a inspeccionar el estado de la tela e informarse de si quedaría pronto lista. Al segundo le ocurrió lo que al primero; miró y miró, pero como en el telar no había nada, nada pudo ver.

-¿Verdad que es una tela bonita? -preguntaron los dos tramposos, señalando y explicando el precioso dibujo que no existía.

«Yo no soy tonto -pensó el hombre-, y el empleo que tengo no lo suelto. Sería muy fastidioso. Es preciso que nadie se dé cuenta». Y se deshizo en alabanzas de la tela que no veía, y ponderó su entusiasmo por aquellos hermosos colores y aquel soberbio dibujo.

-¡Es digno de admiración! -dijo al Emperador.

Todos los moradores de la capital hablaban de la magnífica tela, tanto, que el Emperador quiso verla con sus propios ojos antes de que la sacasen del telar. Seguido de una multitud de personajes escogidos, entre los cuales figuraban los dos probos funcionarios de marras, se encaminó a la casa donde paraban los pícaros, los cuales continuaban tejiendo con todas sus fuerzas, aunque sin hebras ni hilados.

-¿Verdad que es admirable? -preguntaron los dos honrados dignatarios-. Fíjese Vuestra Majestad en estos colores y estos dibujos -y señalaban el telar vacío, creyendo que los demás veían la tela.

«¡Cómo! -pensó el Emperador-. ¡Yo no veo nada! ¡Esto es terrible! ¿Seré tan tonto? ¿Acaso no sirvo para emperador? Sería espantoso».

-¡Oh, sí, es muy bonita! -dijo-. Me gusta, la apruebo-. Y con un gesto de agrado miraba el telar vacío; no quería confesar que no veía nada.

Todos los componentes de su séquito miraban y remiraban, pero ninguno sacaba nada en limpio; no obstante, todo era exclamar, como el Emperador: -¡oh, qué bonito!-, y le aconsejaron que estrenase los vestidos confeccionados con aquella tela en la procesión que debía celebrarse próximamente. -¡Es preciosa, elegantísima, estupenda!- corría de boca en boca, y todo el mundo parecía extasiado con ella.

El Emperador concedió una condecoración a cada uno de los dos bribones para que se las prendieran en el ojal, y los nombró tejedores imperiales.

Durante toda la noche que precedió al día de la fiesta, los dos embaucadores estuvieron levantados, con dieciséis lámparas encendidas, para que la gente viese que trabajaban activamente en la confección de los nuevos vestidos del Soberano. Simularon quitar la tela del telar, cortarla con grandes tijeras y coserla con agujas sin hebra; finalmente, dijeron: -¡Por fin, el vestido está listo!

Llegó el Emperador en compañía de sus caballeros principales, y los dos truhanes, levantando los brazos como si sostuviesen algo, dijeron:

-Esto son los pantalones. Ahí está la casaca. -Aquí tienen el manto... Las prendas son ligeras como si fuesen de telaraña; uno creería no llevar nada sobre el cuerpo, mas precisamente esto es lo bueno de la tela.

-¡Sí! -asintieron todos los cortesanos, a pesar de que no veían nada, pues nada había.

-¿Quiere dignarse Vuestra Majestad quitarse el traje que lleva -dijeron los dos bribones- para que podamos vestirle el nuevo delante del espejo?

Quitose el Emperador sus prendas, y los dos simularon ponerle las diversas piezas del vestido nuevo, que pretendían haber terminado poco antes. Y cogiendo al Emperador por la cintura, hicieron como si le atasen algo, la cola seguramente; y el Monarca todo era dar vueltas ante el espejo.

-¡Dios, y qué bien le sienta, le va estupendamente! -exclamaban todos-. ¡Vaya dibujo y vaya colores! ¡Es un traje precioso!

-El palio bajo el cual irá Vuestra Majestad durante la procesión, aguarda ya en la calle – anunció el maestro de Ceremonias.

-Muy bien, estoy a punto -dijo el Emperador-. ¿Verdad que me sienta bien? – y volviose una vez más de cara al espejo, para que todos creyeran que veía el vestido.

Los ayudas de cámara encargados de sostener la cola bajaron las manos al suelo como para levantarla, y avanzaron con ademán de sostener algo en el aire; por nada del mundo hubieran confesado que no veían nada. Y de este modo echó a andar el Emperador bajo el magnífico palio, mientras el gentío, desde la calle y las ventanas, decía:

-¡Qué preciosos son los vestidos nuevos del Emperador! ¡Qué magnífica cola! ¡Qué hermoso es todo!

Nadie permitía que los demás se diesen cuenta de que nada veía, para no ser tenido por incapaz en su cargo o por estúpido. Ningún traje del Monarca había tenido tanto éxito como aquél.

-¡Pero si no lleva nada! -exclamó de pronto un niño.

-¡Dios bendito, escuchen la voz de la inocencia! -dijo su padre; y todo el mundo se fue repitiendo al oído lo que acababa de decir el pequeño.

-¡No lleva nada; es un chiquillo el que dice que no lleva nada!

-¡Pero si no lleva nada! -gritó, al fin, el pueblo entero.

Aquello inquietó al Emperador, pues barruntaba que el pueblo tenía razón; más pensó: «Hay que aguantar hasta el fin». Y siguió más altivo que antes; y los ayudas de cámara continuaron sosteniendo la inexistente cola.

FIN

Anexo F. Cuento El flautista de Hamelín

Había una vez...

...Una pequeña ciudad al norte de Alemania, llamada Hamelin. Su paisaje era placentero y su belleza era exaltada por las riberas de un río ancho y profundo que surcaba por allí. Y sus habitantes se enorgullecían de vivir en un lugar tan apacible y pintoresco.

Pero... un día, la ciudad se vio atacada por una terrible plaga: ¡Hamelin estaba lleno de ratas!

Había tantas y tantas que se atrevían a desafiar a los perros, perseguían a los gatos, sus enemigos de toda la vida; se subían a las cunas para morder a los niños allí dormidos y hasta robaban enteros los quesos de las despensas para luego comérselos, sin dejar una miguita. ¡Ah!, y además... Metían los hocicos en todas las comidas, husmeaban en los cucharones de los guisos que estaban preparando los cocineros, roían las ropas domingueras de la gente, practicaban agujeros en los costales de harina y en los barriles de sardinas saladas, y hasta pretendían trepas por las anchas faldas de las charlatanas mujeres reunidas en la plaza, ahogando las voces de las pobres asustadas con sus agudos y desafinados chillidos.

¡La vida en Hamelin se estaba tornando insoportable!

...Pero llegó un día en que el pueblo se hartó de esta situación. Y todos, en masa, fueron a congregarse frente al Ayuntamiento.

¡Qué exaltados estaban todos!

No hubo manera de calmar los ánimos de los allí reunidos.

-¡Abajo el alcalde! – gritaban unos.

-¡Ese hombre es un pelele! – decían otros.

-¡Que los del Ayuntamiento nos den una solución! – exigían los de más allá.

Con las mujeres la cosa era peor.

– Pero, ¿qué se creen? – vociferaban -. ¡Busquen el modo de librarnos de la plaga de las ratas! ¡O hallan el remedio de terminar con esta situación o los arrastraremos por las calles! ¡Así lo haremos, como hay Dios!

Al oír tales amenazas, el alcalde y los concejales quedaron consternados y temblando de miedo.

¿Qué hacer?

una larga hora estuvieron sentados en el salón de la alcaldía discurriendo en la forma de lograr atacar a las ratas. Se sentían tan preocupados, que no encontraban ideas para lograr una buena solución contra la plaga.

Por fin, el alcalde se puso de pie para exclamar:

-¡Lo que yo daría por una buena ratonera!

Apenas se hubo extinguido el eco de la última palabra, cuando todos los reunidos oyeron algo inesperado. En la puerta del Concejo Municipal sonaba un ligero repiqueteo.

-¡Dios nos ampare! – gritó el alcalde, lleno de pánico -. Parece que se oye el roer de una rata. ¿Me habrán oído?

Los ediles no respondieron, pero el repiqueteo siguió oyéndose.

-¡Pase adelante el que llama! – vociferó el alcalde, con voz temblorosa y dominando su terror.

Y entonces entró en la sala el más extraño personaje que se puedan imaginar.

Llevaba una rara capa que le cubría del cuello a los pies y que estaba formada por recuadros negros, rojos y amarillos. Su portador era un hombre alto, delgado y con agudos ojos azules, pequeños como cabezas de alfiler. El pelo le caía lacio y era de un amarillo claro, en contraste con la piel del rostro que aparecía tostada, ennegrecida por las inclemencias del tiempo.

Su cara era lisa, sin bigotes ni barbas; sus labios se contraían en una sonrisa que dirigía a unos y otros, como si se hallara entre grandes amigos.

Alcalde y concejales le contemplaron boquiabiertos, pasmados ante su alta figura y cautivados, a la vez, por su estrambótico atractivo.

El desconocido avanzó con gran simpatía y dijo:

– Perdonen, señores, que me haya atrevido a interrumpir su importante reunión, pero es que he venido a ayudarlos. Yo soy capaz, mediante un encanto secreto que poseo, de atraer hacia mi persona a todos los seres que viven bajo el sol. Lo mismo da si se arrastran sobre el suelo que si nadan en el agua, que si vuelan por el aire o corran sobre la tierra. Todos ellos me siguen, como ustedes no pueden imaginárselo.

Principalmente, uso de mi poder mágico con los animales que más daño hacen en los pueblos, ya sean topos o sapos, víboras o lagartijas. Las gentes me conocen como el Flautista Mágico.

En tanto lo escuchaban, el alcalde y los concejales se dieron cuenta que en torno al cuello lucía una corbata roja con rayas amarillas, de la que pendía una flauta.

También observaron que los dedos del extraño visitante se movían inquietos, al compás de sus palabras, como si sintieran impaciencia por alcanzar y tañer el instrumento que colgaba sobre sus raras vestiduras.

El flautista continuó hablando así:

– Tengan en cuenta, sin embargo, que soy hombre pobre. Por eso cobro por mi trabajo. El año pasado libré a los habitantes de una aldea inglesa, de una monstruosa invasión de murciélagos, y a una ciudad asiática le saqué una plaga de mosquitos que los mantenía a todos enloquecidos por las picaduras.

Ahora bien, si los libro de la preocupación que los molesta, ¿me darían un millar de florines?

-¿Un millar de florines? ¡Cincuenta millares!- respondieron a una el asombrado alcalde y el concejo entero.

Poco después bajaba el flautista por la calle principal de Hamelin. Llevaba una fina sonrisa en sus labios, pues estaba seguro del gran poder que dormía en el alma de su mágico instrumento.

De pronto se paró. Tomó la flauta y se puso a soplarla, al mismo tiempo que guiñaba sus ojos de color azul verdoso. Chispeaban como cuando se espolvorea sal sobre una llama.

Arrancó tres vivísimas notas de la flauta.

Al momento se oyó un rumor. Pareció a todas las gentes de Hamelin como si lo hubiese producido todo un ejército que despertase a un tiempo. Luego el murmullo se transformó en ruido y, finalmente, éste creció hasta convertirse en algo estruendoso.

¿Y saben lo que pasaba? Pues que de todas las casas empezaron a salir ratas.

Salían a torrentes. Lo mismo las ratas grandes que los ratones chiquitos; igual los roedores flacuchos que los gordinflones. Padres, madres, tías y primos ratoniles, con sus tiesas colas y sus punzantes bigotes. Familias enteras de tales bichos se lanzaron en pos del flautista, sin reparar en charcos ni hoyos.

Y el flautista seguía tocando sin cesar, mientras recorría calle tras calle. Y en pos iba todo el ejército ratonil danzando sin poder contenerse. Y así bailando, bailando llegaron las ratas al río, en donde fueron cayendo todas, ahogándose por completo.

Sólo una rata logró escapar. Era una rata muy fuerte que nadó contra la corriente y pudo llegar a la otra orilla. Corriendo sin parar fue a llevar la triste nueva de lo sucedido a su país natal, Ratilandia.

Una vez allí contó lo que había sucedido.

– Igual les hubiera sucedido a todas ustedes. En cuanto llegaron a mis oídos las primeras notas de aquella flauta no pude resistir el deseo de seguir su música. Era como si ofreciesen todas las golosinas que encandilan a una rata. Imaginaba tener al alcance todos los mejores bocados; me parecía una voz que me invitaba a comer a dos carrillos, a roer cuanto quería, a pasarme noche y día en eterno banquete, y que me incitaba dulcemente, diciéndome: “¡Anda, atrévete!” Cuando recuperé la noción de la realidad estaba en el río y a punto de ahogarme como las demás.

¡Gracias a mi fortaleza me he salvado!

Esto asustó mucho a las ratas que se apresuraron a esconderse en sus agujeros.

Y, desde luego, no volvieron más a Hamelin.

¡Había que ver a las gentes de Hamelin!

Cuando comprobaron que se habían librado de la plaga que tanto les había molestado, echaron al vuelo las campanas de todas las iglesias, hasta el punto de hacer retemblar los campanarios.

El alcalde, que ya no temía que le arrastraran, parecía un jefe dando órdenes a los vecinos:

-¡Vamos! ¡Busquen palos y ramas! ¡Hurguen en los nidos de las ratas y cierren luego las entradas! ¡Llamen a carpinteros y albañiles y procuren entre todos que no quede el menor rastro de las ratas!

Así estaba hablando el alcalde, muy ufano y satisfecho. Hasta que, de pronto, al volver la cabeza, se encontró cara a cara con el flautista mágico, cuya arrogante y extraña figura se destacaba en la plaza-mercado de Hamelin.

El flautista interrumpió sus órdenes al decirle:

– Creo, señor alcalde, que ha llegado el momento de darme mis mil florines.

¡Mil florines! ¡Qué se pensaba! ¡Mil florines!

El alcalde miró hoscamente al tipo extravagante que se los pedía. Y lo mismo hicieron sus compañeros de corporación, que le habían estado rodeando mientras mandoteaba.

¿Quién pensaba en pagar a semejante vagabundo de la capa coloreada?

-¿Mil florines... ?- dijo el alcalde -. ¿Por qué?

– Por haber ahogado las ratas – respondió el flautista.

-¿Que tú has ahogado las ratas? – exclamó con fingido asombro la primera autoridad de Hamelin, haciendo un guiño a sus concejales -. Ten muy en cuenta que nosotros trabajamos siempre a la orilla del río, y allí hemos visto, con nuestros propios ojos, cómo se ahogaba aquella plaga. Y, según creo, lo que está bien muerto no vuelve a la vida. No vamos a regatearte un trago de vino para celebrar lo ocurrido y también te daremos algún dinero para rellenar tu bolsa. Pero eso de los mil florines, como te puedes figurar, lo dijimos en broma. Además, con la plaga hemos sufrido muchas pérdidas... ¡Mil florines! ¡Vamos, vamos...! Toma cincuenta.

El flautista, a medida que iba escuchando las palabras del alcalde, iba poniendo un rostro muy serio. No le gustaba que lo engañaran con palabras más o menos melosas y menos con que se cambiase el sentido de las cosas.

-¡No diga más tonterías, alcalde! – exclamó -. No me gusta discutir. Hizo un pacto conmigo, ¡cúmplalo!

-¿Yo? ¿Yo, un pacto contigo? – dijo el alcalde, fingiendo sorpresa y actuando sin ningún remordimiento pese a que había engañado y estafado al flautista.

Sus compañeros de corporación declararon también que tal cosa no era cierta.

El flautista advirtió muy serio:

-¡Cuidado! No sigan excitando mi cólera porque darán lugar a que toque mi flauta de modo muy diferente.

Tales palabras enfurecieron al alcalde.

-¿Cómo se entiende? – bramó -. ¿Piensas que voy a tolerar tus amenazas? ¿Que voy a consentir en ser tratado peor que un cocinero? ¿Te olvidas que soy el alcalde de Hamelin? ¿Qué te has creído?

El hombre quería ocultar su falta de formalidad a fuerza de gritos, como siempre ocurre con los que obran de este modo.

Así que siguió vociferando:

-¡A mí no me insulta ningún vago como tú, aunque tenga una flauta mágica y unos ropajes como los que tú luces!

-¡Se arrepentirán!

-¿Aun sigues amenazando, pícaro vagabundo?- aulló el alcalde, mostrando el puño a su interlocutor -. ¡Haz lo que te parezca, y sopla la flauta hasta que revientes!

El flautista dio media vuelta y se marchó de la plaza.

Empezó a andar por una calle abajo y entonces se llevó a los labios la larga y bruñida caña de su instrumento, del que sacó tres notas. Tres notas tan dulces, tan melodiosas, como jamás músico alguno, ni el más hábil, había conseguido hacer sonar.

Eran arrebatadoras, encandilaban al que las oía.

Se despertó un murmullo en Hamelin. Un susurro que pronto pareció un alboroto y que era producido por alegres grupos que se precipitaban hacia el flautista, atropellándose en su apresuramiento.

Numerosos piecitos corrían batiendo el suelo, menudos zuecos repiqueteaban sobre las losas, muchas manitas palmoteaban y el bullicio iba en aumento. Y como pollos en un gran gallinero, cuando ven llegar al que les trae su ración de cebada, así salieron corriendo de casas y palacios, todos los niños, todos los muchachos y las jovencitas que los habitaban, con sus rosadas mejillas y sus rizos de oro, sus chispeantes ojitos y sus dientecitos semejantes a perlas. Iban tropezando y saltando, corriendo gozosamente tras del maravilloso músico, al que acompañaban con su vocerío y sus carcajadas.

El alcalde enmudeció de asombro y los concejales también.

Quedaron inmóviles como tarugos, sin saber qué hacer ante lo que estaban viendo. Es más, se sentían incapaces de dar un solo paso ni de lanzar el menor grito que impidiese aquella escapatoria de los niños.

No se les ocurrió otra cosa que seguir con la mirada, es decir, contemplar con muda estupidez, la gozosa multitud que se iba en pos del flautista.

Sin embargo, el alcalde salió de su pasmo y lo mismo les pasó a los concejales cuando vieron que el mágico músico se internaba por la calle Alta camino del río.

¡Precisamente por la calle donde vivían sus propios hijos e hijas!

Por fortuna, el flautista no parecía querer ahogar a los niños. En vez de ir hacia el río, se encaminó hacia el sur, dirigiendo sus pasos hacia la alta montaña, que se alzaba próxima. Tras él siguió, cada vez más presurosa, la menuda tropa.

Semejante ruta hizo que la esperanza levantara los oprimidos pechos de los padres.

-¡Nunca podrá cruzar esa intrincada cumbre! – se dijeron las personas mayores -.

Además, el cansancio le hará soltar la flauta y nuestros hijos dejarán de seguirlo.

Mas he aquí que, apenas empezó el flautista a subir la falda de la montaña, las tierras se agrietaron y se abrió un ancho y maravilloso portalón. Pareció como si alguna potente y misteriosa mano hubiese excavado repentinamente una enorme gruta.

Por allí penetró el flautista, seguido de la turba de chiquillos. Y así que el último de ellos hubo entrado, la fantástica puerta desapareció en un abrir y cerrar de ojos, quedando la montaña igual que como estaba.

Sólo quedó fuera uno de los niños. Era cojo y no pudo acompañar a los otros en sus bailes y corridas.

A él acudieron el alcalde, los concejales y los vecinos, cuando se les pasó el susto ante lo ocurrido.

Y lo hallaron triste y cariacontecido.

Como le reprocharon que no se sintiera contento por haberse salvado de la suerte de sus compañeros, replicó:

-¿Contento? ¡Al contrario! Me he perdido todas las cosas bonitas con que ahora se estarán recreando. También a mí me las prometió el flautista con su música, si le seguía; pero no pude.

-¿Y qué les prometía? – preguntó su padre, curioso.

– Dijo que nos llevaría a todos a una tierra feliz, cerca de esta ciudad donde abundan los manantiales cristalinos y se multiplican los árboles frutales, donde las flores se colorean con matices más bellos, y todo es extraño y nunca visto. Allí los gorriones brillan con colores más hermosos que los de nuestros pavos reales; los perros corren más que los gamos de por aquí. Y las

abejas no tienen aguijón, por lo que no hay miedo que nos hieran al arrebatarnos la miel. Hasta los caballos son extraordinarios: nacen con alas de águila.

– Entonces, si tanto te cautivaba, ¿por qué no lo seguiste?

– No pude, por mi pierna enferma- se dolió el niño -. Cesó la música y me quedé inmóvil.

Cuando me di cuenta que esto me pasaba, vi que los demás habían desaparecido por la colina, dejándome solo contra mi deseo.

¡Pobre ciudad de Hamelin! ¡Cara pagaba su avaricia!

El alcalde mandó gentes a todas partes con orden de ofrecer al flautista plata y oro con qué rellenar sus bolsillos, a cambio de que volviese trayendo los niños.

Cuando se convencieron de que perdían el tiempo y de que el flautista y los niños habían partido para siempre, ¡cuánto dolor experimentaron las gentes! ¡Cuántas lamentaciones y lágrimas! ¡Y todo por no cumplir con el pacto establecido!

Para que todos recordasen lo sucedido, el lugar donde vieron desaparecer a los niños lo titularon Calle del Flautista Mágico. Además, el alcalde ordenó que todo aquel que se atreviese a tocar en Hamelin una flauta o un tamboril, perdiera su ocupación para siempre. Prohibió, también, a cualquier hostería o mesón que en tal calle se instalase, profanar con fiestas o algazaras la solemnidad del sitio.

Luego fue grabada la historia en una columna y la pintaron también en el gran ventanal de la iglesia para que todo el mundo la conociese y recordasen cómo se habían perdido aquellos niños de Hamelin.

Anexo G. Resultados prueba diagnóstica Literal, crítico inferencial

Cuadro 2. Prueba diagnóstica-respuesta niveles: literal, inferencial y crítico

PREGUNTA	NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRITICO
1. Colócale un título a la historia.		SI CUMPLIERON--18 NO CUMPLIERON 9	
2. ¿Cuándo sucede la historia y por qué lo sabes?		SI CUMPLIERON--1 NO CUMPLIERON---26	
3. ¿Quién es el protagonista?	SI CUMPLIERON--15 NO CUMPLIERON— 12		
4.- ¿Qué es un aprendiz?		SI CUMPLIERON- 5 NO CUMPLIERON—22	
5. Según lo que has leído, ¿Cómo es el carácter del aprendiz?			SI CUMPLIERON—1 NO CUMPLIERON26
6. - ¿Cuál era el oficio del señor José?		SI CUMPLIERON--1 NO CUMPLIERON—26	
7.- ¿Cómo crees que es el tendero Ezequiel?			SI CUMPLIERON—1 NO CUMPLIERON— 26
8. ¿Por qué le permite barrer al aprendiz?	SI CUMPLIERON--0 NO CUMPLIERON— 27		
9. ¿De acuerdo a lo leído como es el amo del aprendiz?			SI CUMPLIERON—0 NO CUMPLIERON— 27
10. ¿La información dada en la lectura permite definir como es el amo del aprendiz?, Si _____, No _____ porque:			SI CUMPLIERON—1 NO CUMPLIERON— 26
11.- ¿Qué sucede al barrer en la tienda el aprendiz?	SI CUMPLIERON--4 NO CUMPLIERON--- 23		
12.- ¿Cómo se comporta al final de la historia el señor José?		SI CUMPLIERON---4 NO CUMPLIERON—23	
13- ¿Qué gana el aprendiz por barrer?	SI CUMPLIERON--11 NO CUMPLIERON— 16		
14. ¿Por qué lloraban todos?	SI CUMPLIERON -8 NO CUMPLIERON— 19		
15. Cambia el final de la historia.		SI CUMPLIERON--1 NO CUMPLIERON—26	

Anexo H. respuestas escritas por estudiante en la prueba diagnóstica

Cuadro 3. Respuestas prueba diagnóstica

ESTUDIANTE	P.1 Colócale un título a la historia.	P. 2 ¿Cuándo sucede la historia y por qué lo sabes?	P. 3 ¿Quién es el protagonista?	P. 4 ¿Qué es un aprendiz?
01	“La casa del tesoro”	“Porque ya lo ley”.	“Aprendis”	“Aprendis es aprender a leer”
02	“Jose se agacho a Mirarlo”	“El aprendiz con su” No Procede	“Que cosa a cambio”	“El aprendiz entro en la”
03	“Jose y sus niños y la aprendiez”	“Al aprendiel”	“El aprendiz”	“que des can biauna cosa por acer otra”
04	“El niño x lela elle”	“El niño y lela prendiz”	“aple”	N.R
05	“El aprendiz”	N.R.	“El aprendiz”	N.R.
06	La casa del aprendiz	“Porque la ley” S.A.	Aprendis	Aprendis es a prender a leer
07	“El oro de la tierra”	“Barra su tienda por muy poca cosa a cambio que cosa a cambio” N.P.	“El señor Jose”	“Quien eres tus soy aprendiz”
08	“El señor Jose”	“No se“ S.A.	“El señor Jose”	“Soy el aprendiz del tendero”
09	“El aprendiz”	“En la calle” S.A.	“El aprendiz”	“El aprendiz es una persona que aprende a leer”
10	“El niño y el aprendiz”	“En una tienda” N.P.	“El aprendiz”	“Tendero”
11	“Aprendiz”	“Porque lo ley” S.A.	“Porque megus”	“Me encanta”
12	“El señor Jose”	“Porque lo ley” S.A.	“Jose”	“Uno que barre la calle”
13	“Jose y sus niños y la prediz”	N.R.	“El aprendiz”	“El tendero Ezequiel”
14	“El aprendiz”	“Cuando las luces de la calle se en sendieron”	“El aprendiz”	“Es el que aprende de alguien”
15	“El amprensis”	“En la calle”	“El amprensis”	“Es como aprende a leer o a escribir”
16	“Los do goto peliones”	“edopueñolalei”	“Le gato”	“Umago”
17	“un histori del aprendiz y Joses”	“Por cando la ley vi la historia del amprensis y joses”	“el amprensidis y Joses”	“que lo aprede”
18	“el niño y lel aprendiz”	“en una tienda”	“el aprendiz”	“solamente un trocito de carne”
19	“el cuento del anprendis”	S.A.	“El anprendiz”	“que alla de la persona”
20	“pasa dijo mi padre este conforma”	“hacia una lucecilla señor jose y un niño”	“del señor jose yo en los paldaños de la escaleras”	“quien eres tu soi el aprendiz del temdoro ezaquiel”
21	“El aprendiz con su escoba al hombro”	“yo creo que es la época de antes”	“el aprendiz”	“persona que aprende un oficio”

22	“un aprendiz”	“Por q lo lei”	“Jose y aprendiz”	“Que lo aprendo”
23	“la tienda jose y el aprendiz”	“Porque comienza historia”	“el aprendiz”	“que el aprende”
24	“estaban encendiendo las luces de la calle”	“cuando el señor Jose asa montoncito en el suelo”	“Señor Jose y el padre”	“cuando montonsitos en el suelo”
25	“el aprendiz barria en la tienda de don jose don jose se puso muy felis	“don jose se puso muy orbuyos “	“don jose”	“bario muy bonito”
26	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
27	N.P.	N.P	N.P.	N.P
28	N.R.	N.P	N.R	N.P

ESTUDIANTE	P.5 Según lo que has leído, ¿Cómo es el carácter del aprendiz?	P.6 ¿Cuál era el oficio del señor José?	P.7 ¿Cómo crees que es el tendero Ezequiel?	P. 8 ¿Por qué le permite barrer al aprendiz?
01	SI	“barrer”	“Es calones” No procede	“Para que le diera carne”
02	“Soy el aprendiz del”	“Al hombro salio por las calles”	“Una” No responde	N.R.
03	N.R.	“barrer”	“Por la puerta”	“Que des can biauna cosa poracer otra”
04	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
05	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
06	“Si”	“Es caloner”	“Es calones”	“Para que leya carne”
07	“Oh señor no se enfade conmigo dijo el aprendiz haciendole una “	“El señor jose se agachò de mi rarlo y empezó a dar grito de alegrida”	“Soy aprendiz del tendero ezequiel dile a tu padre si quiere que”	“El aprendiz entro a la oscura y fría y empezò a barrer el hijo”
08	“bare”	“Bender”	“No se” S.A.	“Qui es tu aprendiz”
09	“El carácter del aprendiz que ase a cambio que barran la tienda”	“En contra oro”	“Oscuro y fría”	“Para que la tienda que limpio”
10	“En la tienda” N.P.	“trabajar”	“trabajador”	“Para tener la tienda limpia”
11	“Debarrer la calle” N.P.	“Barrer la tienda”	“Porque me gusta”	“Por un pedaso de carne”
12	“Muy bonito”	“Barrer la calle”	“Porque atiende”	“Para que gane dinero”
13	“Un trocito de carne”	“Barrer la tienda”	“aprendiz”	“Por un troso de carne”
14	“Feliz por que esta aprendiendo”	“Limpiar la puerta”	“El es bueno”	“Pa que el ya no barra ai”
15	“El aprendiz quería un peasito de carne y pasan muchas aventuras”	“El señor Jose luis se agallo y en peso adar y dijo oro venid a mi”	“Oscuro y fría”	“Porque quiere barrer la tienda de don Jose luis”
16	“asiedamagia”	“eucaballero”	“elesellayo”	“mago”
17	“el cueto del ampredis y joses”	“cuidar al niño”	“porque el aprediz se fue”	“porque salio y barrio y codezo por acambi de la carne”
18	“que cosa a cambio”	“cuando formo un montoncito en el suelo”	“llama a tu padre y dile que ha”	“lo qra su tienda por muy poca cosa a cabio”
19	S.A.	S.A.	“aprendiz”	“ayuda al gente”
20	“barra su tiemda por mui poco tiema cambiado”	“que diablos quiere grito el señor Jose al encontrar”	“oro oro venid todos que”	“cuando formo un montoncito en el suelo

21	“muy bueno siempre alegre”	“el señor jose tiene una tienda”	“amable”	“porque estaba conforme y quería saber quien era su amo”
22	“El cuento de Jose”	“El aprendiz”	“El seño Jose”	“Por plata”
23	N.P.	“trabajar”	N.P.	“N.P.”
24	“el carácter del aprendiz son los montoncitos”	“que se aria sentado en los peldaños”	N.P.	“Si le permite barrer al aprendiz”
25	“aprendis le dijo yo solo quería un peso de carne”	“barrer”	“bariendo”	“porque el quería barrer”
26	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
27	N.P.	N.P.	N.P.	N.P.
28	N.P.	N.R.	N.P.	N.P.

ESTUDIANTE	P.9 ¿De acuerdo a lo leído como es el amo del aprendiz?	P. 10 ¿La información dada en la lectura permite definir como es el amo del aprendiz? Si__ No__ porque:	P. 11 ¿Qué sucede al barrer en la tienda el aprendiz?	P.12 ¿Cómo se comporta al final de la historia el señor José?
01	“Jose”	Si. Sin argumentar (S.A).	“Encuentra un tesoro”	“Una cansion”
02	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
03	“El señor Jose“	N.R.	“Aprendi dile aquí”	“Pues dice”
04	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
05	N.R.	Si. S.A.	“El aprendiz encontró oro al barrer”	“Dándole la mitad del oro por encontrarlos”
06	“Jose” N.P.	SI. S.A.	N.R.	N.R.
07	“Pasa mi padre a estar conforme dice que siente compasión al saber quién se tu amo”	“Si, no” S.A.	“Oro oro venid todos que hemos encontrado oro”	“Toma tu la mitad por aberlo encontrado dijo el señor jose”
08	“No se”	“No” S.A.	“El señor jose seseno ne lo peldaños”	“Bine”
09	“Es alegre”	“Si” S.A.	“Quea un brillo rraro”	“Feliz”
10	“Jose”	“si” S.A.	“En contro un diamante extraño”	“No curria lagrimas”
11	“El ovo”	“no se” S.A.	“Por quería que un pedaso de carne”	“Entaba contento quería barrer”
12	“Muy bueno”	“Muy bueno. Sí, porque es muy buena la ytoria”	“Gana mucho dinero en la tienda”	“Muy bien”
13	“Ezequiel”	“No” S.A.	“Le da un troso de carne”	“Encuentra oro”
14	“Muy sabio”	“si” S.A.	“Don Jose se pone furioso”	“Se comporta mal”
15	“Es alegre”	“si” S.A.	“Se queda un brillo raro”	“Toma la mitad por aberlo encontrado”
16	“bonita”	“si” S.A.	“biene”	“Le gato”
17	“el aprendis en peso abarrer”	“ si” S.A.	“le dio una cosa a quambio es la carne”	“feliz”
18	“oro venid todo que”	“si” S.A.	“quien en tu amar”	“quien eres tu”
19	N.R.	“si” S.A.	“el aprendis”	“feliz”

20	“quienes tu amo escalones”	“si” S.A.	“barra su tienda mui poca cosa a cambiado”	“pasa dimi padreeste conforma dice que ciente compacion al saber”
21	N.R.	“No” “en ningún momento hablan del amo del aprendiz”	“se encuentra granitos de oro”	“muy amable”
22	“por el cuento”	“Si” S.A.	“lo regañaron”	“normal”
23	N.R.	“Si” S.A.	“quería carne”	“se comportaba bien”
24	“porque el señor Jose prende las luces de la calle”	“Si” S.A.	“que no debemos prender las luces de la calle con una escoba”	“muy mal porque el se dio cuenta”
25	“el oro”	“Si” S.A.	“encontró oro”	“alegre se puso el señor Jose”
26	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.
27	N.P.	N.P.	N.P.	N.P.
28	N.p	N.R.	N.P.	N.R

ESTUDIANTE	P.13 ¿Qué gana el aprendiz por barrer?	P.14 ¿Por qué lloraban todos?	P.15 Cambia el final de la historia?
01	“Una carne”	“Porque encuentra un tesoro”	“Norespondo”
02	N.R.	N.R.	N.R.
03	“solamente” N.P.	“El niño” N.P.	“Es cocoar” N.P.
04	N.R.	N.R.	N.R.
05	“La mitad del oro”	“De los contentos que estaban porque el aprendiz encontró oro”	N.R.
06	N.R.	N.R.	N.R.
07	“Se ganó un oro”	N.R.	N.R.
08	“Un trocito de carne”	“Por que cibian encontrado oro”	“Si respondió el aprendiz”
09	“Un trozo de carne”	“Por el oro”	“Bibieron feliz para siempre”
10	“Trocito de carne”	“Porque acudieron la mujer y los niños”	“Vibieron felize para siempre”
11	“Barriendo nada”	“Porque había ovo”	“Jose le encanto el ovo”
12	“Dinero”	“Porque saltaba de grito”	“El señor jose”
13	“carne”	“La mujer”	“Llorada por los ojos”
14	“Un troso de carne”	“”Porque el señor jose no les dio oro”	“El aprendiz solo quería ser mas sabio”
15	“Un troso de carne”	“Por el oro “	“Y biben felices para siempre”
16	“poraperntere”	“proce”	“le gato”
17	“se gano la carne”	“por el oro”	“que el aprendiz se feliz”

18	“oh seño no se entade”	“escoba al hombro”	“pasa dijo mi padre”
19	N.R.	“porque encontraron oro”	N.R.
20	“quien es tu amo el aprendi dentro de la tiemda”	“del señor Jose se sentó en los paldaños”	“cuando forma um montos cuan por em el suelo”
21	“un trocito de carne”	“porque había oro”	“El aprendiz estaba barriendo cuando de repente encuentra un hueco y estaba lleno de oro entonces llamo al señor Jose y le dice que mire a treves del hueco que encuentra entonces el señor Jose salta de alegría y grita oro, oro y llama a todos los del pueblo y todos lloran de alegría y el señor Jose le dice al aprendiz que se lleve la mitad y el aprendiz dice que no porque el solo quería un trocito de carne y entonces el señor Jose le da el trozo de carne”
22	“nada”	“Por aprendiz”	“aprendiz se fue”
23	“gana la carne”	“no lo se”	“que don jose lo puso otra tienda”
24	“de que no devemos aser las cosas sin permiso”	“por el señor prender la luz”	“la gente lloraba porque el avia prendido las luces de la calle”
25	“mitu el quería un pedaso de carne “	“porque silbaban”	N.R.
26	N.R.	N.R.	N.R.
27	N.P.	N.P.	N.P.
28			

Anexo I. SECUENCIA DIDACTICA (MOMENTOS)

Cuadro 4. Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD</i>			
1. <i>Momento No. 1</i>	Presentación de la secuencia didáctica		
2. <i>Sesión (clase)</i>	Una (1) hora		
3 <i>Fecha en la que se implementará</i>	Agosto 1-2017		
4. <i>Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes</i>	-Motivar la lectura de cuentos en los estudiantes. -Indagar sus conocimientos previos		
5. <i>Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente..</i>	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente... Posibles intervenciones</i>
	Componente 1. Se informa en que consiste la secuencia didáctica, motivando su práctica en la lectura de cuentos.	Responder algunas preguntas Se espera que se entusiasmen en la lectura de los cuentos, comentando ¿Si les gustan los cuentos? ¿Qué cuentos has leído?	-Aclaración de inquietudes con respecto a presentación de la secuencia didáctica Incentivar la lectura
	Componente 2. Se muestra a los estudiantes, diferentes cuentos que posiblemente se trabajaran dentro de la secuencia didáctica con el fin de escoger, tres para fortalecer la comprensión lectora	Deben escoger los cuentos que van a trabajar en la secuencia didáctica. Observar la portada de cada uno de ellos	Establecer acuerdos entre los participantes
6. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i>			
7. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i>	Fotografías		

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD			
1. Momento No. 2	Lectura del cuento: “Nació mi nombre” de Ana Gracia		
2. Sesión (clase)	Cuatro (4) horas.		
3 Fecha en la que se implementará	Agosto 8,15 de 2017		
Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperado de los estudiantes.	Se espera que los estudiantes den muestra del fortalecimiento de la comprensión lectora a partir del nivel literal : identificar detalles, precisar espacio, tiempo, personajes. Inferencial : Predecir resultados, deducir enseñanza y mensaje, proponer títulos para un texto. Crítico : juzgar el contenido de un texto.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	Componente 1. Indagar sobre sus saberes previos	Lea el cuento: “Nació mi nombre”. Ana Gracia. De manera individual Descubra algunas características del texto cuento: Propiedades del tipo de texto: Personajes, relación título- contenido, extensión, soporte, relación imagen- texto, estructuras fijas (inicios y finales de cuento), léxico (adjetivos), relación con lo real	Aclaración de inquietudes durante la lectura. Presentación de preguntas relacionadas con lo leído, haciendo fragmentaciones durante la lectura
	Componente 2. Brindar estrategias para fortalecer la comprensión lectora.	Avanza en las hipótesis, trabajo con el fichero de personajes. Trabajar la anticipación, relacionar título-contenido. Hacer preguntas y predicciones.	Revisar coherencias en preguntas y Predicciones
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Análisis de los resúmenes realizados por los estudiantes.		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Fotografías, Depuración de cuestionarios y análisis de resúmenes.		

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la S.D)</i>			
<i>1. Momento No. 3</i>	Presentación y lectura del cuento “El traje nuevo del emperador” de Hans Christian Andersen”		
<i>2. Sesión (clase)</i>	(5) cinco horas		
<i>3 Fecha en la que se implementará</i>	Agosto 22 y 29, Septiembre 5 de 2017		
<i>4.Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes</i>	Se espera que los estudiantes den muestra del fortalecimiento de la comprensión lectora a partir del nivel: literal: identificar detalles. Inferencial: Predecir resultados. Crítico: juzgar el contenido de un texto.		
<i>5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.</i>	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente... Posibles intervenciones</i>
	Componente 1. Leer en forma individual, la primera parte del cuento: “El traje nuevo del emperador” de Hans Christian Andersen e identificar características de los personajes principales y secundarias del cuento.	Los estudiantes en forma ordenada identificarán los personajes principales y secundarios, describiéndolos.	Preguntas que indagan sobre los conocimientos que tienen los alumnos.
	Componente 2. Identificar las ideas principales del cuento	Participación en la identificación de ideas principales.	<i>Establecer orden en las intervenciones</i>
<i>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i>	<i>Evaluación individual (Autoevaluación) y entre sus compañeros (Coevaluación)</i>		
<i>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i>	Fotografías		

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD			
1. Momento No. 4	Lectura del cuento: “El flautista de Hamelin” de los hermanos Grimm		
2. Sesión (clase)	Cuatro (4) horas		
3 Fecha en la que se implementará	Septiembre 12-26- Octubre 03 de 2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Se espera que los estudiantes den muestra del fortalecimiento de la comprensión lectora a partir del nivel: Literal: recordar pasajes y detalles del texto. Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de forma habitual Inferencial: inferir secuencias lógicas Crítico: juzgar la estructura de un texto. Juzgar la actuación de los personajes.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente	Componentes o actividades de los Momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	Componente 1. Preguntar entre párrafo y párrafo algunos acontecimientos	Describe algunos acontecimientos que ocurren en la lectura	Aclaración de inquietudes durante la lectura. Presentación de preguntas relacionadas con lo leído, realizando fragmentaciones durante la lectura
	Componente 2. Reestructurar el cuento	Narre con sus propias palabras los acontecimientos más importantes del texto.	
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Análisis de las narraciones realizados por los estudiantes.		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Fotografías.		

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la S.D.)</i>			
<i>1. Momento No. 5</i>	Evaluación de la Secuencia Didáctica		
<i>2. Sesión (clase)</i>	Una (1) hora		
<i>3 Fecha en la que se implementará</i>	Octubre 3 de 2017		
<i>4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes</i>	Evaluar el fortalecimiento de la comprensión lectora en cada uno de los niveles literal, inferencial y crítico.		
<i>5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.</i>	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente... Posibles intervenciones</i>
	Componente 1. Dialogo de los estudiantes con sus pares.	Puedan responder las preguntas que le realice el docente con respecto a la evaluación de la secuencia didáctica.	Realizar el cierre de la secuencia didáctica con explicaciones que necesiten los estudiantes.
	Componente 2.		
<i>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i>	Enlistar y describir los mecanismos, instrumentos y/o estrategias que se emplearán para evidenciar, registrar y documentar lo que los estudiantes aprendieron. Además de indicar los aprendizajes alcanzados por cada niño, debe		
<i>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i>	Fotografías.		