

**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE AUTOAPRENDIZAJE PARA EL
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN EL AULA
MULTIGRADO APLICADO EN LA SEDE PUENTE REAL**



ESTUDIANTES

JHENIFFER VANESSA MUÑOZ VELASCO

YERSON FERNANDO MUÑOZ BUITRON

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

2023

**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE AUTOAPRENDIZAJE PARA EL
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA EN EL AULA
MULTIGRADO APLICADO EN LA SEDE PUENTE REAL**



ESTUDIANTES

JHENIFFER VANESSA MUÑOZ VELASCO

YERSON FERNANDO MUÑOZ BUITRON

ASESOR

CARLOS ENRIQUE PÉREZ OROZCO

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA**

2023

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I	10
CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.1 Descripción del Problema	10
1.2 Pregunta Problema, Preguntas Orientadoras e hipótesis	17
1.3 Objetivos	18
1.3.1 Objetivo General	18
1.3.2 Objetivos Específicos	18
1.4 Justificación	18
CAPÍTULO II	20
MARCO CONCEPTUAL	20
2.1 Programa Todos a Aprender	20
2.2 Metacognición y Estrategias metacognitivas	23
2.3 Autoaprendizaje	24
2.4 Competencia lectora	24
2.5 Desempeño de competencia	25
2.6 Enfoque comunicativo para el desarrollo de competencias comunicativas	26
2.7 Políticas públicas	28
CAPÍTULO III	33
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	33
3.1 Enfoque y alcances de la investigación	33
3.2 Población y muestra	34
3.3 Técnicas y estrategias para la recolección de la información	34
3.4 Fases de la investigación	36

FASE No 1: diagnóstico y diseño de la implementación didáctica	36
FASE No 2: implementación didáctica	37
FASE No 3: sistematización	38
3.5 Informaciones investigativas	40
Información primaria	40
Información secundaria	40
3.6 Categorías e indicadores	40
CAPITULO IV	42
RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA	42
4.1 Diagnóstico inicial y test de entrada	44
4.2 Selección de acciones didácticas de respuesta al diagnóstico	52
4.3 Desarrollo de actividades dentro del aula	55
4.4 Prueba final	68
CONCLUSIONES	78
Conclusiones frente a la implementación del proyecto	78
Recomendaciones	80
REFERENCIAS	82
ANEXOS	85
ANEXO No 1: FACSÌMIL SOBRE PRUEBA DIAGNÓSTICA	85
ANEXO N.º 2: PLAN DE INTERVENCIÓN	86
ANEXO N.º 3: RESULTADOS DE ALGUNAS EVALUACIONES DE SALIDA	94
ANEXO No 4: DIAGNÓSTICO SEMANAL (ALGUNAS PRUEBAS APLICADAS)	
PRUEBA APLICADA EN GRADO 3	95
PRUEBA APLICADA EN GRADO 4	97
PRUEBA APLICADA EN GRADO 5	98

INTRODUCCIÓN

Muchos estudiantes enfrentan diversas dificultades que les impide desarrollar la competencia lectora de manera adecuada. Por esta razón, el objetivo de este proyecto es analizar teóricamente la competencia lectora, la metacognición y la metodología del Programa Todos a Aprender (PTA), con el propósito de crear, implementar y llevar a cabo guías, actividades y planes pedagógicos que mejoren la competencia lectora de los estudiantes del Centro Educativo El Cabuyal, sede Puente Real.

La relevancia de abordar este tema radica en el papel fundamental que desempeña la competencia lectora en el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades que el individuo necesita para reflexionar y enfrentar los distintos escenarios y desafíos que la sociedad le exige, así mismo, al mejorar la competencia lectora de los estudiantes, se contribuye a su desarrollo integral y se les proporcionan herramientas para superar con éxito los retos académicos, profesionales y sociales.

Para alcanzar este objetivo, el presente estudio evaluará las condiciones sociales, académicas y cognitivas de los estudiantes que hacen que su competencia lectora sea limitada. Esta comprensión permitirá el diseño e implementación de un plan académico basado en la teoría proporcionada por los enfoques semántico-comunicativo, constructivista y pragmático, junto con el uso de la estrategia metacognitiva del autoaprendizaje y el PTA en el aula multigrado.

El documento está estructurado en secciones que presentan en el capítulo I la caracterización de la investigación donde se plantea el problema central de la dificultad frente a la competencia lectora que padecen los estudiantes de la I. E. El Cabuyal sede Puente Real, y cómo puede solucionarse dicha dificultad. El capítulo II correspondiente al marco conceptual, aborda todos los fundamentos teóricos necesarios de estrategias metacognitivas de autoaprendizaje, competencia lectora y PTA que se tendrán en cuenta para implementar las diferentes actividades de intervención. El capítulo III evidenciará desde qué enfoque se orientará la investigación y el impacto que puede tener en el campo de la educación, además de los test y herramientas, la población y muestra y los indicadores utilizados para recolectar la información. En el capítulo IV dedicado al análisis de los resultados obtenidos después de la implementación de las actividades se elabora un balance positivo o negativo teniendo en

cuenta el impacto generado por el test de entrada, la selección de acciones didácticas a desarrollar y la prueba final. Finalmente, en las conclusiones se resume el impacto positivo que tuvo la investigación como contribución al campo educativo, como experiencia profesional y en recomendaciones para futuras profundizaciones.

Es importante señalar que el propósito final de este trabajo es mejorar las habilidades de lectura (literal, inferencial y crítica) de los estudiantes, así como intervenir en su desarrollo cognitivo y práctico del lenguaje en diferentes escenarios sociales. Los alcances incluyen la posibilidad de monitorear y diagnosticar sistemáticamente estos datos por parte del docente, con el fin de generar estrategias enfocadas en mejorar la competencia lectora de los estudiantes.

En síntesis, este proyecto tiene como objetivo contribuir al desarrollo integral de los estudiantes del Centro Educativo El Cabuyal, sede Puente Real, a través de la creación e implementación de guías, actividades y planes pedagógicos que mejoren su competencia lectora. Con un enfoque riguroso y basado en la evidencia, se lograrán resultados significativos que podrán ser replicados en otros contextos educativos.

CAPÍTULO I

CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción del Problema

Sin lugar a duda, la adquisición de hábitos de lectura tiene un alto grado de incidencia dentro del proceso de aprendizaje de una persona, sin embargo, llevar a la realidad cultural y académica de los estudiantes este tipo de prácticas no es tan simple. Esto se debe a que existen diversos factores que imposibilitan el llevar a cabo la consolidación de dicha destreza. Algunos de los principales aspectos que inciden en la deficiente capacidad lectora de los estudiantes radica en el limitado acceso a recursos bibliográficos físicos y digitales, así como la falta de planeación, diseño y ejecución de estrategias capaces de solventar las necesidades requeridas para motivar e interiorizar aspectos relevantes, dentro del proceso de consolidación de una óptima competencia lectora. En este orden de ideas, el método deberá centrarse en el afianzamiento de hábitos de lectura que, como sostiene Palacios:

es el modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas. De esta definición cabe resaltar el modo de proceder por la repetición de actos iguales o semejantes. No obstante, cuando hablamos del hábito lector hablamos no solo de la repetición de actos automatizados o inconscientes, sino de la adquisición y constancia lectora dinámica y de interacción constante entre el libro y el lector (2015, pág. 10)

Por ello, se pretende que cada sujeto sea capaz de continuar desarrollando esta destreza, con el fin de adquirir mayor profundidad y alcance, al enfrentarse a retos lectores más avanzados y provechosos para el enriquecimiento intelectual, y de esta forma, garantizar el cumplimiento de las necesidades presentes en los diferentes escenarios académicos y sociales.

Es fundamental mencionar que, si bien los docentes son los sujetos mediadores de los procesos que impulsan la lectura, existen muchos formadores que desconocen herramientas adecuadas para la enseñanza de la comprensión lectora, aun cuando existe la predisposición suficiente para la intervención en este campo. Esta situación ha hecho que los procesos que se aplican a la lectura no solo sean tediosos para los estudiantes, sino que se convierta en un

método de ensayo-error, como respuesta a esas necesidades. Dicha acción, ha ocasionado un efecto colateral, que ha hecho que los sujetos en gran medida resulten desfavorecidos, puesto que al ser planes académicos que no cuentan con la suficiente fundamentación y planeación en sus estrategias y actividades, incurren en grandes vacíos académicos dentro de la competencia lectora, que terminan evidenciándose a corto, mediano y largo plazo en el proceso de aprendizaje del sujeto.

Por tal razón y con la finalidad de corregir este inconveniente en el proceso de enseñanza de los estudiantes, esta investigación, pretende implementar la estrategia de metacognición (aprendizaje) y el PTA, que tendrá como escenario principal la comunidad estudiantil de la sede Puente Real del Centro Educativo El Cabuyal, ubicado en la zona rural del municipio de Caldon. Establecimiento, en donde también se evidencia, la carente necesidad de recursos e infraestructura adecuada.

Así mismo, se hace necesario referir que los sujetos son afectados por la limitada preparación académica de sus padres, puesto que, en su mayoría, no tienen un nivel educativo que supere el cuarto año de escolaridad, razón por la cual se genera un vacío motivacional e intelectual frente a las actividades académicas intra curriculares y extracurriculares que tienen los niños. En otras palabras, el padre de familia, al carecer de las competencias suficientes para ayudarle al infante en su proceso formativo se desentiende totalmente de sus responsabilidades educativas, ocasionando que toda la responsabilidad formativa del estudiante quede a cargo del profesor.

De otro lado, los docentes de la Institución a cargo de los distintos niveles educativos se han visto en la necesidad de organizar los 6 grados en dos salones, uno de ellos destinado a: transición, primero y segundo, y otro a los grados tercero, cuarto y quinto. Por esta razón, se plantea como objetivo principal, realizar una investigación aplicada teniendo en cuenta el enfoque pragmático y constructivista (sustentado en autores como: Ausubel y Piaget) que permita fomentar y mejorar hábitos y comprensión de lectura, a través de actividades académicas previamente planificadas, basadas en el autoaprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas, que soportan teóricamente el PTA y aplicadas a las necesidades del contexto de la escuela multigrado rural.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que, si bien la naturaleza de la investigación tiene como objetivo implementar y evaluar metodologías que favorezcan el desarrollo y la consolidación de una competencia comunicativa óptima en comprensión de lectura a través de la articulación del autoaprendizaje-metacognición con el uso del modelo de Escuela Nueva, tuvo una transición durante el proceso de socialización y abordaje hacia el PTA, esto se debió en primer lugar a razones tales como: la resistencia presentada por parte del personal docente del Centro Educativo El Cabuyal, quienes argumentaron de manera contundente no mostrar contrariedad en sí frente a la metodología que en esencia representa el estudio frente al uso de la metacognición y el autoaprendizaje en las actividades escolares de competencia lectora, sino porque el material de Escuela Nueva se ha evaluado localmente como descontextualizado, se considera que el material fue creado para una región del país en particular (identifican referencias a la región Atlántica de Colombia) por lo que no responde a las necesidades de todos los lugares y comunidades en particular del país. Manifestaron los docentes que las guías de Escuela Nueva eran anticuadas pues no se armonizaba con la normatividad actual (Derechos básicos de aprendizaje, estándares básicos de competencia para lenguaje, desempeños de aprendizaje y sugerencias didácticas) por lo que no consideraban un material útil para los propósitos de la consolidación de la competencia lectora e investigación que se proponía en conjunto con el plan de desarrollo teniendo en cuenta el contexto de la región en la que se pretendía realizar la intervención.

Con todo, el PTA, y los materiales didácticos que se han hecho llegar a las escuelas, se basan en muchos aspectos en el modelo de Escuela Nueva en términos del modo de pensar la actuación autónoma de los niños, permite que el ritmo de aprendizaje defina cada uno; además, el programa brinda un proyecto educativo más completo y actualizado en cuanto a normatividades técnicas curriculares y materiales vigentes dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para el contexto rural. En otras palabras, significa que la adopción del reciente material en la Institución no solo permite la evaluación del nivel de competencia lectora del estudiante, sino también sirve como herramienta evaluativa que desde un enfoque cualitativo evidencia las necesidades particulares de cada estudiante con el fin de suscitar la elaboración de un plan de intervención que solvete las necesidades y permita el desarrollo de nuevas y mejoradas competencias.

Ahora bien, la propuesta investigativa centrada en el fortalecimiento de la competencia lectora, al ser una investigación de naturaleza aplicada, sienta sus bases prácticas a partir del desarrollo de una serie de actividades académicas dispuestas en el plan de intervención, parte de una prueba diagnóstica fundamentada bajo los lineamientos nacionales (estándares básicos de aprendizaje de competencia para lenguaje y derechos básicos de aprendizaje) que sigue el PTA con el fin de determinar el nivel de desempeño de la competencia lectora existente en los estudiantes pertenecientes a los grados tercero, cuarto y quinto del Centro educativo el Cabuyal.

El nivel de desempeño de la competencia lectora que se está citando corresponde básicamente a los tres grados de interpretación que debe tener un estudiante fundamentalmente al enfrentarse a un texto escrito, razón por la cual el examen diagnóstico se constituye en una verdadera herramienta de carácter cualitativo, que en su mayor virtud está centrado en el análisis clasificado en relación a lo que evalúa la pregunta, contribuyendo de esta manera a la creación de una serie de actividades acordes a las necesidades encontradas en cada estudiante y concretadas a partir de un “plan de intervención” centrado en actividades mayores (desafíos) y menores (retos) que básicamente estimulan al desarrollo de habilidades de interpretación en los estudiantes que conducen al avance en el proceso de adquisición de una competencia lectora sólida. Así mismo, es importante destacar que cada proceso requiere de una evaluación periódica que permita que el estudiante continúe develando sus avances y falencia, de tal manera que puedan ser intervenidas puntualmente por el tutor y los docentes a cargo del proceso educativo.

Para mayor claridad frente al proceso de intervención se presenta una tabla en la que de manera gráfica se indican los valores de clasificación arrojados por la prueba diagnóstica en competencia lectora de cada estudiante del grado tercero, cuarto y quinto de la Sede Puente Real. Del mismo modo, en el capítulo sobre la metodología a utilizar se anexa el plan de trabajo a desarrollar con los infantes en el aula, por medio del cual se obtendrán los datos para el análisis y sustento de la investigación.

RESPUESTAS GRADO 3, 4 Y 5 SEDE PUENTE REALNúmero de estudiantes por grupo: **3:** tres - **4:** tres - **5:** dos

LENGUAJE						
# pregunta	CORRECTAS			INCORRECTAS		
	3°	4°	5°	3°	4°	5°
1	2	1	0	2	2	2
2	4	1	0	0	2	2
3	1	0	0	3	3	2
4	2	1	0	2	2	2
5	0	0	0	4	3	2
6	4	1	1	0	2	1
7	1	1	1	3	2	1
8	0	2	0	4	1	2
9	2	1	0	2	2	2
10	2	0	0	2	3	2
11	1	0	1	3	3	1
12	2	3	1	2	0	1
13	3	1	0	1	2	2

RESPUESTAS GRADO 3, 4 Y 5 SEDE PUENTE REAL						
Número de estudiantes por grupo: 3: tres - 4: tres - 5: dos						
	LENGUAJE					
# pregunta	CORRECTAS			INCORRECTAS		
14	2	1	0	2	2	2
15	3	0	2	1	3	0
16	3	0	1	1	3	1
17	3	1	1	1	2	1
18	1	1	1	3	2	1
19	3	0	0	1	3	2
20	2	0	0	2	3	2

TABLA No 1: respuestas de los estudiantes frente a la prueba de diagnóstico

Así mismo, es importante precisar que esta escuela rural no cuenta con los suficientes recursos bibliotecarios para la labor pedagógica, dado que el material bibliográfico (académico y literario) con el que se cuenta en el aula, en su gran mayoría ha llegado al centro educativo gracias a donaciones realizadas por docentes y comunidad en general, sin planeación ni ajuste a las necesidades pedagógicas de la población; de igual manera, es importante afirmar que, en vista de que la escuela se encuentra en una zona rural, esta no cuenta con acceso a herramientas fundamentales de comunicación como el internet, que permitan solventar las necesidades de acceso a información científica, cultural, social y demás. Lo anterior lleva a que los estudiantes presenten grandes dificultades en el proceso de adquisición de conocimientos y hábitos de lectura, que les permitan desarrollar habilidades

y procesos cognitivos eficientes, para un óptimo desempeño a nivel profesional, personal e interpersonal.

Así mismo, se puede decir que la población estudiantil, que ha sido tomada para la implementación del proyecto, en los primeros grados de escolaridad demuestra un gran afecto y pasión por la lectura; sin embargo, al ser promovidos al grado tercero, su estimación decae. Una posible causa es que la docente a cargo de los primeros cursos hace uso de estrategias y escenarios agradables, que estimulan los procesos de aprendizaje, a través de debates, creación literaria y musical que, a su vez, incita a los niños a pensar y dar a conocer sus ideas libremente. Por el contrario, en los grados superiores, no se promueven este tipo de escenarios para la enseñanza y aplicación del español y la literatura, lo cual hace que se conviertan en estructuras rígidas y lineales (síntomas de descenso en la interacción) que ocasionan falta de motivación y desconexión en la relación estudiante-docente, y que dan paso a la búsqueda y planeación de estrategias para hacer frente a situaciones en las que:

“el maestro debe ser capaz de observar las falencias existentes en la estrategia pedagógica que hacen que su labor práctica no sea eficiente en la enseñanza, ponerlas por escrito y desde una perspectiva de análisis crítico, proponer el desarrollo de nuevas propuestas de transformación, que generen saber pedagógico e intelectual en beneficio del sujeto” (Restrepo, 2000 citado en Carranza, 2018, pág. 29).

Finalmente, a partir de la información recogida durante el proceso investigativo, se procederá a analizar los resultados arrojados por dicho trabajo práctico-observacional en el aula y, a partir de estos, comprender las necesidades particulares de cada sujeto, poniendo a prueba las estrategias metacognitivas de autoaprendizaje y el PTA en el contexto educativo, esperando que la intervención resuelva el problema de la competencia lectora en los estudiantes de la escuela multigrado Puente Real. A partir de este punto, se aspira concretar resultados y recomendaciones acordes a los efectos obtenidos desde la puesta en práctica de la teoría en servicio de la competencia lectora, como aporte al campo de estudio.

1.2 Pregunta Problema, Preguntas Orientadoras e hipótesis

- ¿De qué manera se pueden aplicar estrategias metacognitivas de autoaprendizaje y el Programa Todos a Aprender (PTA) como herramientas eficientes para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado 3, 4 y 5 de la escuela Puente Real del municipio de Caldonó?
- ¿Cómo motivar a los estudiantes para que desarrollen el gusto por la lectura a partir de guías centradas en el autoaprendizaje?
- ¿Qué factores curriculares inciden y limitan la competencia lectora del sujeto?
- ¿Qué resultados se obtienen al aplicar la estrategia metacognitiva del auto aprendizaje en niños de la escuela multigrado Puente Real?
- ¿Son las limitantes del contexto extracurricular factores determinantes, para el anclaje de la comprensión lectora sustentados en la implementación de estrategias metacognitivas?

La implementación de estrategias metacognitivas, como el autoaprendizaje, que son parte integral del Programa Todos a Aprender (PTA), son esenciales para mejorar la competencia lectora de los estudiantes. Por lo tanto, estas estrategias deben tener un papel más influyente en las políticas educativas, en lugar de centrarse únicamente en el “qué hacer” del sujeto, lo que puede resultar en un proceso educativo monótono y poco dinámico que limita el desarrollo intelectual y disminuye el interés por la lectura. Este estudio tiene como objetivo demostrar de manera objetiva cómo la implementación de prácticas educativas de autoaprendizaje, junto con metodologías que fomentan la metacognición y el PTA, tienen un impacto positivo y significativo en la mejora del desempeño y adquisición de competencias lectoras en los estudiantes. En otras palabras, se busca intervenir en el modelo tradicional de enseñanza de la competencia lectora, no solo enfocado en los requerimientos del mundo laboral estandarizado por las políticas públicas de educación, sino también en respuesta a aspectos relevantes del “ser” de cada individuo en particular.

Esta hipótesis se basa en la premisa de que las estrategias metacognitivas y el PTA son herramientas eficaces para mejorar la competencia lectora de los estudiantes. A través de un análisis riguroso y basado en la evidencia, se evaluará el impacto de estas estrategias en el desempeño y adquisición de competencias lectoras en los estudiantes. Los resultados obtenidos podrán ser replicados en otros contextos educativos y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. Además, se espera que esta investigación proporcione información valiosa para futuras políticas educativas y prácticas pedagógicas enfocadas en mejorar la competencia lectora.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General:

- Promover la competencia lectora en la escuela multigrado Puente Real, mediante estrategias metacognitivas del autoaprendizaje y el PTA.

1.3.2 Objetivos Específicos:

- Caracterizar los fundamentos teóricos y pedagógicos del PTA en los aspectos de autoaprendizaje y metacognición.
- Diagnosticar el nivel de desempeño de comprensión lectora en los estudiantes de la escuela primaria Puente Real y el impacto en su desarrollo producto de la implementación de las estrategias didácticas del PTA.
- Validar el impacto obtenido en la competencia lectora de los estudiantes de la escuela primaria Puente Real durante la intervención.

1.4 Justificación

Muchas investigaciones como las realizadas por Cruz (2004) o Cervantes & Herrera (2020) se han centrado en tratar de resolver el problema de la competencia lectora en los contextos rurales de la escuela multigrado poniendo en práctica diferentes herramientas y estrategias, sin embargo, sigue existiendo un gran número de inconvenientes, puesto que las políticas académicas implementadas continúan respondiendo a necesidades encaminadas a la producción de sujetos para el trabajo, mas no para la vida; en otras palabras, se carece de fundamentos para hacer que los niños sean conscientes de su propias capacidades inferenciales, críticas y argumentativas, puestas en práctica mediante la reflexión e indagación acerca de si los contenidos proporcionados desde lo que imparte el docente bajo

instrucciones del sistema educativo son las adecuadas para la consolidación de la competencia lectora.

La educación no solo es un instrumento importante para el desenvolvimiento y desarrollo profesional, también debe ser un portador de autoconciencia. Por esta razón, nace la intención de realizar este proyecto de investigación sustentado en el interés académico encaminado a abordar la consolidación de la competencia lectora mediante la implementación de herramientas basadas en teorías de metacognición (autoaprendizaje) y el PTA, puestos en práctica con la intención de proporcionar los elementos suficientes para su adquisición, y aporte al desarrollo de otras habilidades (intelectuales y comunicativas).

Así mismo, el estudio busca poner a prueba la teoría de Metacognición y el PTA mediante un plan académico, desarrollado de manera práctica, con el fin de proporcionar una metodología de consolidación educativa diferente a la tradicional que, al ser implementada desde las edades tempranas, brinde la posibilidad de crear sujetos autónomos académica y socialmente, en donde el docente solo se encargue de guiar y motivar el proceso educativo a partir de la creación de actividades, estrategias e instrumentos (diarios de campo, entrevistas, evaluaciones y debates) oportunos para evidenciar el proceso de aprendizaje de la competencia lectora. A partir de lo expuesto previamente, se aspira sintetizar y generar un balance analítico con el que se dé paso a nuevas recomendaciones, que aporten al campo de estudio y generen impacto en la comunidad científica de docentes y estudiantes de las nuevas generaciones.

De igual manera, se busca tener éxito en el desempeño de la competencia lectora, no solo al tener en cuenta bases teóricas de metacognición-autoaprendizaje y el PTA, sino al rescatar aspectos y recomendaciones previas sobre este tema, que permitan mejorar las habilidades y el desempeño de los estudiantes, validar el PTA, y fortalecer las estrategias que funcionan de manera eficiente en el proceso desarrollado a través de cada acto educativo.

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL

2.1 Programa Todos a Aprender

“El programa PTA es un programa creado por el MEN para mejorar la calidad educativa por medio del mejoramiento de los aprendizajes en matemáticas y lenguaje de los estudiantes en la educación preescolar y básica primaria” (MEN, 2012 p. 6).

Este programa se basa en los principios del aprendizaje activo el cual promueve una relación estrecha entre la escuela, la familia y la comunidad educativa, logrando un involucramiento parental que traiga beneficios al proceso formativo de los estudiantes, así como también la oferta de un currículo flexible que se ajuste a las realidades socioculturales del contexto, de igual manera, con este programa de aprendizaje, el estudiante que anteriormente era sólo un sujeto receptor de la práctica docente, ahora se convierte en el protagonista y los maestros cumplen el rol de mediadores.

La educación ha sido un proceso muy importante para el ser humano, puesto que le ha permitido alcanzar grandes logros frente a las necesidades que presenta la sociedad, sin embargo, el sistema educativo deja de lado detalles importantes que hacen que la formación presente vacíos, sobre todo en la manera como se planten o constituyen las metodologías, que en muchas ocasiones distan del contexto en el que serán aplicadas. Por tal razón, es importante estar en la incesante búsqueda de métodos o estrategias que, desde diferentes aportes teóricos, permitan responder y avanzar de manera eficiente en los procesos de intervención que giran en torno al aula. El plan de estudio en el que se centra este trabajo está basado en:

“Una iniciativa del gobierno nacional que surge en 2011, como respuesta al problema de la baja calidad educativa, medida a través del desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas. El objetivo del “Programa Todos a Aprender” (PTA) es transformar las prácticas de aula de los docentes de primaria de establecimientos educativos de bajo desempeño, con el fin de que los estudiantes aprendan más y mejor, a través de un esquema de acompañamiento situado, centrado en el aula, con énfasis en la enseñanza de lenguaje y fundamentado en el trabajo continuo y colaborativo, entre docentes, tutores y estudiantes y en el que la formación

llega a lugares distantes, de difícil acceso, incluidos muchos establecimientos y sedes en zonas apartadas” (Informe de Gestión al Congreso, 2016, pág. 38.)

Teniendo en cuenta la propuesta formal expuesta anteriormente, el objetivo es buscar que, a través de actividades basadas en la pedagogía del autoaprendizaje y la metacognición se promueva el desarrollo de la competencia comunicativa y lectora en particular; esta estrategia “Consiste en aprender mediante la búsqueda individual de la información y la realización también individual de prácticas o experimentos” (Aguirre y Palacios, 2012, pág. 9.

Ahora bien, resulta pertinente resaltar que el autoaprendizaje es fundamental para esta investigación, puesto que comienza con las experiencias y capacidades previas que tiene el sujeto para retener y asimilar información como producto de la interacción con su entorno social, que, al asociarse con nuevas experiencias de aprendizaje basadas en estrategias, modelos y actividades realizadas en espacios académicos competentes se convierten en una excelente alternativa. Sin embargo, para esto, el sujeto también requiere de un proceso de habituación y sensibilización en el que surja la necesidad de profundizar e incrementar por cuenta propia el conocimiento sobre la temática requerida en su formación.

“el autoaprendizaje es la capacidad de aprender es individual y si este aprendizaje se realiza sin la intervención directa del docente se denomina autoaprendizaje. Así pues, se define el autoaprendizaje como un... proceso al que se somete un individuo, con el interés de aprender alguna cuestión teórica o técnica, con la conciencia de que deberá lograrlo poniendo su máximo empeño en ello y de que lo hará por sus propios medios, en tiempos que él decida” (Gimeno 2001, citado en Juela & Mataila, 2015, pág. 37).

De esta manera se sustenta la competencia lectora en el autoaprendizaje, al convertir al estudiante en un sujeto capaz de alcanzar su mayor capacidad, al aprovechar al máximo sus conocimientos, planear de manera objetiva el desarrollo de sus actividades para dar cumplimiento a sus tareas, comprender y plantear estrategias acordes al contenido formulado, y evaluar su desempeño a partir de los logros obtenidos durante todo el proceso. En el PTA, el desarrollo de las guías está fundamentado en la metacognición, pues permanentemente

motiva al niño a hacer conciencia de la actividad desarrollada, lo que le permitió alcanzar la meta propuesta y formalizar el aprendizaje. El PTA se ha propuesto como una respuesta a las necesidades particulares que se presentan en el aula multigrado de las zonas rurales en tanto ofrece herramientas y recursos didácticos que los niños pueden desarrollar autónomamente a su ritmo de aprendizaje con la supervisión y orientación de los docentes, facilitando que pueda atender diferentes procesos simultáneamente.

*Asumiendo la necesidad de transformar eficazmente la calidad de la educación en el país por medio de una acción de largo alcance, el MEN formuló las bases del Programa de Transformación de la Calidad Educativa “Todos a Aprender” (PTA). el PTA busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes en las instituciones educativas en situación de dificultad en relación con el logro de estos aprendizajes. Este mejoramiento pasa necesariamente por el mejoramiento de las prácticas de aula en donde se establecen guías con orientaciones pedagógicas para mediar los desafíos en el aula y el uso de los cuadernos de trabajo, en el que se establece un orden de sugerencias definidas como: **Exploración, Estructuración, Transferencia y Refuerzo** (Informe de Gestión al Congreso, MEN, 2016, pág. 38)*

El PTA demuestra ser importante no solo para la mejora de resultados en pruebas censales, también funciona como herramienta diagnóstica periódica que permite a partir del análisis de los resultados arrojados por un estudiante en un determinado test construir un plan de intervención oportuna y acorde a las necesidades, todo esto con el fin de solventar las falencias que presentan los estudiantes frente a sus competencias en el espacio-tiempo preciso para su éxito. En otras palabras, el PTA, a partir de sus lineamientos, pretende ser una herramienta que demuestra gran eficacia en la consolidación de procesos educativos como la competencia lectora, al ejecutarse progresivamente por las partes interesadas (estudiante-docente-padre de familia-contexto) en espacios como el aula multigrado.

Así mismo, se puede afirmar que, al ser un proceso educativo capaz de responder y adaptarse a las necesidades de cualquier contexto, permite que poblaciones en condiciones de difícil acceso y vulnerabilidad hagan parte de una propuesta conceptual educativa de carácter pedagógico, metodológico y didáctico, coherente entre sí.

“A la fecha el programa hace presencia en 843 municipios, distribuidos en los 32 departamentos. 70% de la cobertura a nivel de sedes y establecimientos es rural y 30% urbana, lo que se traduce, en que el acompañamiento y la formación llega a lugares distantes, de difícil acceso, incluidos muchos establecimientos y sedes en zonas apartadas” (Informe de Gestión al Congreso, MEN, 2016, pág. 38).

2.2 Metacognición y Estrategias metacognitivas

La metacognición es un concepto clave en el modelo constructivista del aprendizaje. Según Borton & Sandoval (2014), es el conocimiento del conocimiento, es decir, la capacidad de ser conscientes de la manera en que aprendemos a manejar los conocimientos adquiridos y cómo ponerlos en práctica cuando debemos resolver situaciones o problemas. Esta capacidad es fundamental para que un estudiante pueda regular su propio aprendizaje mediante la planificación de estrategias metacognitivas que le permitan reconocer si está haciendo bien lo que hace para volverlo a realizar de manera efectiva. Además, la metacognición también implica la capacidad de modificar el aprendizaje para adaptarlo a los cambios no solo desde el punto de vista cognitivo sino también personal y motivacional.

Las estrategias metacognitivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje son definidas como aquellos “procedimientos y arreglos que los docentes utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz Barriga y Hernández, 2010. p. 377). Los mismos autores definen la metacognición como el “conocimiento consciente sobre los procesos y los productos de nuestro conocimiento”. De ahí la importancia de enseñar a los estudiantes los métodos que les permitan tener un auto aprendizaje exitoso, por otro lado, existen autores que plantean que la metacognición tiene que ver con:

“Un entorno de aprendizaje autorregulado a partir de la fijación de metas, el monitoreo, la regulación y el control de la cognición, la motivación y el comportamiento, estas acciones orientan al aprendiz para alcanzar los logros del aprendizaje” (Pintrich, 2000) citado por Sanabria, Ibáñez y Valencia, 2015, pág. 46.

Proceso que le permitirá a los estudiantes evaluar qué tanto han aprendido, de tal manera que logren identificar, replantear y /o reformular aquellas metas propuestas antes de

iniciar con las actividades académicas diarias, lo cual va de la mano con otro factor importante dentro de los procesos de enseñanza -aprendizaje y que tiene mucho que ver con el avance o estancamiento de los estudiantes y es el reconocimiento de emociones, pues, a partir de ellas el ser humano actúa en cada acción que realiza.

2.3 Autoaprendizaje

El término autoaprendizaje hace referencia a aprender mediante un acto reflexivo, movido por fuerzas y voluntad internas que giran en torno al conocimiento, de la misma manera en que el prefijo “auto” en términos como automóvil y autodidacta señalan que la agencia del proceso es del propio sujeto en acción.

Esto significa que el autoaprendizaje no es solamente un fenómeno conductual, derivado de cierto tipo de personalidades, sino que, puede condicionarse desde la planeación ejecución y evaluación del *curriculum* y proponerse como una opción meta curricular que incida en el proceso educativo para retribuir en el proceso de aprendizaje de los niños.

“Control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido”. Por un lado, la definición incluye el “control de los pensamientos”, es decir, el componente cognitivo de la autorregulación también llamado metacognición basado en el control estratégico de los procesos cognitivos. En el pasado se consideró que era la única forma de autorregulación, siendo la precursora del aprendizaje estratégico (Boekaerts & Corno, 2005). En la actualidad, sin embargo, la metacognición es englobada como una parte del proceso (Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman & Moylan, 2009)”. pág. 451. Panadero y Tapia, 2014.

2.4 Competencia lectora

La competencia lectora es quizás la manifestación de las competencias comunicativas que más preocupa a la política pública de educación, por cuanto es la base para los procesos de aprendizaje escolares y de dar sentido a una gran cantidad de fuentes de interacción social en nuestras culturas letradas.

Comprendemos la información escrita en la medida en que somos capaces de atribuirle un significado propio, personal, que se constituye por la interacción que

tiene lugar en una situación o tarea específica de lectura entre dicha información, presente en el texto, y las aportaciones del lector (conocimientos previos, finalidad que preside su lectura, sentido que le atribuye, creencias, estrategias de que dispone).(Solé, 2015, p. 73)

Por su parte, en políticas públicas internacionales se describe como “*La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad*” (OCDE, 2011, p. 8) En la descripción de lo que un sujeto competente debería poder hacer con un texto escrito, encontramos que los estándares internacionales enumeran procesos complejos y progresivos de decodificación, recuperación de información literal, capacidad de inferir lo no explícito y de construir un modelo de la estructura del texto desde lo micro a lo macrotextual, confrontarlo con sus contextos, relacionarlo intertextualmente, tomar distancia para una valoración crítica y usarlo desde una apropiación dialogal. Ninguno de estos procesos es independiente, es un todo complejo en el que operan las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática de la competencia lingüística. En este sentido, los diagnósticos de desempeño que se construirán en los proyectos aplicados del seminario considerarán la construcción de evidencias de la operación de estos procesos en tareas de lectura y escritura. En uno de los subproyectos, se someterán a evaluación y recontextualización herramientas diagnósticas como la de Olea, que consideran estas categorías descriptivas de desempeño para caracterizar la actuación de los estudiantes en tareas de lectura y escritura.

2.5 Desempeño de competencia

El desempeño ha sido descrito en las relaciones sociales como el rendimiento de una persona a la hora de llevar a cabo funciones asignadas (Catalano & Avolio, 2004). Sin embargo, el desempeño en modelos evaluativos basados en competencias se entiende como una expresión observable en contexto de la operación necesaria de competencias, tal como la expresión del habla en la acción comunicativa es actuación de la competencia lingüística en sí, es decir, como su manifestación evidente (Chomsky et al., 2003; Ruiz Otero, 2004). La evaluación basada en evidencias construye una correlación entre estos dos elementos: competencia y actuación, y a esta última se la caracteriza desde el alcance de objetivos y el

cumplimiento de criterios en la resolución eficaz de problemas, ya sean rutinarios o no, y en los que pueden reconocerse niveles de insuficiente a muy superior, como lo manifiesta Rosales acerca de los criterios de evaluación

son las pautas o parámetros que dan cuenta de la competencia y posibilitan valorarla de acuerdo con los retos del contexto social, laboral, profesional, investigativo y/o disciplinar actuales y futuros. Los criterios de desempeño permiten determinar cuándo la actuación de la persona es idónea en determinadas áreas (2018, p. 164)

De ahí que una crítica a este modelo evaluativo sea el que está atravesado por pensar la educación al servicio del entrenamiento para el trabajo, es decir, estandarizar las habilidades para el cumplimiento de tareas, no para la creación o el pensamiento crítico. Con todo, como no es posible observar directamente una competencia interiorizada en la psiquis de un sujeto, y solo podemos inferirla desde sus actuaciones, en este proyecto se opta por una lectura no conductista de la caracterización del habla que llamaremos “desempeños”, y que se graduarán en complejidad de acuerdo con la mayor o menor cantidad de elementos en juego para poder realizar la actuación.

2.6 Enfoque comunicativo para el desarrollo de competencias comunicativas

Uno de los rasgos de nuestra humanidad es la capacidad de desarrollar o aprender una lengua. Nuestra competencia lingüística es universal, innata, pero requiere de un entorno favorable para su desarrollo, es “epigenética” (Maturana, 2006, p. 96), requiere del entorno cultural y afectivo, del estímulo de la lengua de los padres y de la “zona de desarrollo próximo” (Álvarez & Del Río Pereda, 1990). La teoría generativista del lenguaje ha demostrado también que somos capaces de desarrollar lenguaje independientemente de la buena o mala calidad de los estímulos (Chomsky, 1992), como en el caso de las lenguas criollas en América, que son perfectamente estructuradas como lenguas independientes, pero que se generaron a partir del uso diglósico de una lengua europea por parte de esclavizados que tenían por lenguas maternas una diversidad de lenguas africanas. Sus usos, de generación en generación, se parametrizan no como “errores” del uso de una segunda lengua, sino como emergencia de una nueva (Granda Gutiérrez, 1971). Por eso asalta la pregunta acerca del

papel de la escuela en el desarrollo de las Competencias lingüística y comunicativa si esta institución es prescindible para que ello suceda.

Nuestra respuesta colectiva al papel de la escuela en el desarrollo de las Competencias viene de la comprensión acerca de las particularidades que distinguen, por un lado, a la competencia lingüística en sentido estricto, que es este “instituto del lenguaje” que desarrollamos naturalmente en el seno de nuestra cultura (Pinker, 1999) y, por otro lado, la Competencia Comunicativa, que implican el desarrollo de habilidades complejas, no solo mentales o cognitivas sino sociales (Hymes & Bernal, 1996), la capacidad de hacer un modelo abstracto del contexto social del uso de la lengua (Van Dijk, 1988), evaluar las estrategias más adecuadas para ser eficaz en los actos de habla (Bustamante Zamudio, 2011) e interiorizarse en las competencias del sujeto como las habilidades para mediar actuaciones de recepción y producción de sentidos y de hechos sociales propiamente dichos (Oviedo Acevedo, 2017). Si estos son relativos a las culturas, a las lenguas, a los usos contextuales en sistemas de significación particulares, el aprendizaje y desarrollo de las competencias necesarias para ello sí requiere de la instrucción, de la evaluación de ese ensayo-error que valora la eficacia de una acción comunicativa, el aprendizaje de modelos textuales, por ejemplo (Trujillo Sáez, 2002), que hacen inteligible esa mediación.

En la lógica de la última edición del Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa & NIPO Instituto Cervantes, 2021) se especifica más este enfoque del lenguaje como un dispositivo intersubjetivo, de mediación social, que responde también al reto de formar para nuevas y más complejas culturas escritas, con literacidades digitales, mediáticas e hipertextuales (Vargas Franco, 2015, 2018). En Colombia, hacia la década de los 90 se empezó a abandonar una concepción de la enseñanza de la lengua como la instrucción en un conocimiento acerca de la rectitud gramatical, o del canon de las formas, y se dio el giro hacia un enfoque semántico y comunicativo para la educación en lenguaje (Oviedo Acevedo, 2017) perspectiva que permeó el diseño de lineamientos y estándares en lenguaje (MEN, 2006). Sin embargo, frente a esos retos, que evolucionan aceleradamente, es claro que las políticas públicas aún no han respondido con prontitud y urge superar las limitaciones de los enfoques gramatical y comunicativo, que son parte de la cultura e inercia escolares. Anticiparse a las demandas de habilidades comunicativas complejas, que requieren

nuevas pedagogías, no solo facilitar el natural desarrollo de las competencias lingüísticas, es evitar que las brechas de inequidad se profundicen, por ello, en este proyecto, se apuesta por caminar hacia esta comprensión de las competencias comunicativas, entendiendo que las nuevas literacidades requieren de escenarios y experiencias educativas más pertinentes y complejas.

Para lograrlo, partimos de preguntarnos por las prácticas pedagógicas actuales en el territorio, los instrumentos que usan los maestros para orientar las experiencias de aprendizaje, el uso que le dan a los instrumentos de evaluación propios y externos, la escritura misma de esas guías que parecen aún corresponder a comprensiones de la enseñanza de la lengua ya superadas, luego, nos preguntamos por las mismas prácticas de los estudiantes en sus interacciones comunicativas, su uso de Tics, por ejemplo, sus hábitos de lectura etc. Para diseñar experiencias más pertinentes y eficaces.

Si bien las competencias comunicativas son genéricas o transversales, es decir, se forman en todo el proceso de enseñanza aprendizaje y están presentes en todas las áreas obligatorias del currículo nacional (MEN, 1998), las prácticas que se observarán en el proyecto serán las que se desarrollan específicamente en el área de lenguaje, toda vez que los participantes en este proyecto hemos tenido la oportunidad de implementar las prácticas pedagógicas objeto de la investigación en estos espacios. En la mayoría de las instituciones sigue habiendo una parcelación de saberes en asignaturas, en la lógica cartesiana de segmentar para analizar, de modo que procesos reflexivos acerca del desarrollo de esas competencias es más viable en las clases de lenguaje que en las de otras áreas.

2.7 Políticas públicas

La educación rural en Colombia ha estado marcada por ciertas iniciativas enfocadas en mejorar las limitadas condiciones formativas presentes en la población campesina, sin embargo, aun cuando han existido importantes avances para la implementación de políticas públicas enfocadas en el desarrollo de actividades educativas óptimas para la ruralidad, siguen existiendo diversas necesidades.

“cabe señalar que, a pesar de las buenas intenciones de las políticas públicas para la ruralidad, resultando una posibilidad para mejorar el acceso al conocimiento de

estas poblaciones, por otra parte, la realidad se impone en estos sectores rurales donde las carencias de medios son insuficientes”. (Correa, 2016 citado en Soto & Molina, 2018, pág. 279).

De otro lado, se puede afirmar que las dificultades en torno a la formación educativa dentro del contexto rural no han generado limitaciones irremediables frente al proceso, por el contrario, han dado paso al desarrollo de una serie de modelos y estrategias encaminados a solventar el impacto negativo del contexto, convirtiéndose así, en políticas públicas para la ruralidad.

“A mediados del año 1975 y en respuesta a los problemas de la educación primaria rural, inicia en Colombia el programa de Escuela Nueva sustentado en los principios del aprendizaje activo, y desde el involucramiento de la comunidad y los padres de familia como agentes esenciales para profundizar el conocimiento de la cultura propia de cada contexto. El programa fue diseñado para escuelas con enseñanza multigrado donde uno o dos maestros se encargan de los cinco grados que corresponden al ciclo de primaria en Colombia” (Dewey, 1943; Nieto, 1966; Nieto, 2013 citados en Soto & Molina, 2018, pág. 278).

Según el Ministerio de educación Nacional (2010), durante los primeros años en que se implementó este modelo educativo en las escuelas rurales multigrado los docentes desarrollaban actividades centradas en fichas didácticas que pretendían impulsar la educación a manera individualizada y activa, sin embargo, todo esto requería de una enorme inversión de recursos económicos que exigían bastante tiempo y trabajo para ser elaborados, hecho que provocó que muchos profesores optaran por seleccionar lo mejor de sus materiales compilados que posteriormente se convirtieron en “las cartillas didácticas formadas por unidades y por guías” que se conocen en la actualidad.

“Este recorrido por los modelos educativos y acciones formativas, permite visualizar los retos que ha afrontado la educación rural en aras de la construcción del desarrollo territorial. Aunque se evidencia la preocupación del Estado, por mejorar las condiciones socioeconómicas de la ruralidad, transformar la realidad de los contextos que han sido “escenario de violencia, pobreza y reformas fallidas o inconclusas” es un tema que aún requiere atención y especialmente una presencia

del Estado con las políticas gubernamentales. (Carrero & Gonzales, 2016, citado en Soto & Molina, 2018, pág. 279).

El desarrollo de la comprensión lectora es un proceso arduo que implica, el compromiso del docente, junto a las posibilidades que le ofrece su competencia pedagógica, en relación a las herramientas que posee dentro del contexto en el que desempeña su labor. Por lo tanto, esta investigación se centra la experiencia pedagógica de campo en la implementación de estrategias metacognitivas y del PTA, para consolidar la competencia lectora, de tal manera que los infantes, pertenecientes a escuelas multigrado de zonas rurales, desarrollen las capacidades suficientes para avanzar en sus procesos de formación e intelectualidad. Por lo que Sedano afirma que: *para que el PTA cumpla con las exigencias de calidad y su objetivo central plantea cinco componentes que son los siguientes: **Componente pedagógico, componente de formación situada, componente de gestión educativa, componente de condiciones básicas, componente de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social.** (min educación, 2022) siendo estas, fórmulas que resultan muy útiles, para descubrir y aprovechar las potencialidades en los estudiantes.*

Así mismo, se plantean procesos para que el sujeto, sea capaz de comprometerse y desarrollar autónomamente los componentes del proyecto metacognitivo y del PTA, por lo que se pretende:

“Ayudar a los docentes a promover en sus estudiantes el uso autónomo de estrategias de comprensión de lectura y a replantearse el trabajo desarrollado en el aula sobre este tema. Entre las estrategias planteadas están: idea principal y resumen, predicciones, hacer conexiones, visualizar e imaginar y la estrategia “me hago preguntas” (Sole, 2006, Calero 2011 citado en Salamanca Cárdenas, 2018)

En términos generales, el texto concluye e invita a fortalecer una serie de aspectos importantes dentro del componente de lectura crítica, a partir del esfuerzo y dedicación de las partes involucradas en el proceso, al que se debe sumar el componente teórico como fuente de sustentación y guía:

“Acerca de la enseñanza de la lectura, los elementos que la promueven en el aula multigrado son: el trabajo cooperativo, la individualización, la lúdica y la enseñanza

directa de la comprensión de lectura en la cual estén involucrados los niveles de lectura (literal inferencial y crítico), la evaluación metacognitiva y diversas estrategias metacognitivas (idea principal y detalles, secuencias, me hago preguntas, resumen, predecir, causa y efecto) ... A su vez, el pensamiento debe estar unido a la promoción de la comprensión de lectura para formar estudiantes capaces de regular su aprendizaje, determinar que estrategias usar y saber cómo hacerlo” (Salamanca Cárdenas, 2018, pág. 174).

Por otro lado, debido a la complicada situación que padece el sector educativo en la zona rural, para intervenir en el proceso de adquisición del conocimiento y mejorar la calidad educativa de los sujetos, aparecen las escuelas multigrado pretendiendo ser una solución, que, sin embargo, debido a la escasa preparación docente en cuanto al uso de estrategias adecuadas y la falta de acompañamiento al ejercicio profesional, continúan evidenciando dificultades que han generado estancamientos en los procesos educativos y limitando la progresión de las competencias de cada sujeto

“La idea de la implementación de la escuela multigrado se debe sobre todo para cubrir las zonas de bajas matrículas o que son de difícil acceso, pero esto ha ocasionado que exista una brecha muy grande entre la educación rural y la educación urbana” Romero, B (2019) pág. 59.

Lo que la escuela multigrado pretende es lograr un mejor desenvolvimiento intelectual, social y cultural de los niños y niñas basándose en la idea de colaboración social y poniendo en práctica estrategias colectivas y de integración de un entorno global.

Investigaciones como la de Juela y Maitalo (2015) acerca del autoaprendizaje como metodología alternativa en Escuelas Multigrado, proponen como objetivo principal.

“que el estudiante autorregule su forma de aprender y tome conciencia de sus procesos cognitivos y socioafectivos. Esta toma de conciencia es lo que se llama metacognición. Lo que pretende entonces el autoaprendizaje es que el estudiantes a más de resolver aspectos propios de su aprendizaje, se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje al Establecer contacto con cosas e ideas: leer y observar, Comprender fenómenos y textos por sí mismo, planear

acciones y solucionar problemas por sí mismo, mantener la motivación para el cumplimiento de actividades y su aprendizaje y ejecutar actividades por iniciativa propia y manejar información mentalmente” (2015, pág. 37-38).

Así mismo, es importante analizar cómo el autoaprendizaje incide de manera positiva en el desarrollo de los procesos educativos dentro de la escuela multigrado, sobre todo en lo que tiene que ver con el fortalecimiento de las diferentes competencias comunicativas, en especial la de la competencia lectora. De esta manera se pretende validar si dicha estrategia metacognitiva (autoaprendizaje) es considerada por los docentes para ser puesta en práctica dentro del contexto del aula multigrado.

Por su parte, autores como Fonseca, Pérez, Silva y Gutiérrez (2018) afirman en su investigación que:

“La lectura debe ser asumida como una práctica social, que evoluciona en función de las necesidades que requiera un determinado sujeto dentro del contexto (el espacio, el momento y los saberes culturales)”.

Así entonces se puede decir que la comprensión lectora se convierte en un proceso formativo transversal, cuyo propósito no solo incide en el área del lenguaje, sino también dirige el sentido y su trascendencia en las diferentes ciencias del conocimiento, al convertirse en un aspecto básico y fundamental para la adquisición de los diferentes contenidos que constituyen las esferas del conocimiento. Por tal razón, la interpretación acerca de la información que se recibe del mundo está dada a partir de la práctica cultural, puesto que las características históricas del contexto le permiten al estudiante tener referentes y actitudes en común frente al acto de leer. Según esto, es posible afirmar que dentro de los espacios de lectura están presentes aspectos como comportamientos, ideologías y sentimientos de los individuos en comunidad. En otras palabras, las acciones que involucran la interpretación en el acto de leer no están dadas de manera aislada, razón por la cual el sistema educativo (escuela) entra a jugar un papel muy importante al articularlas a los planes de desarrollo escolar por medio de Programas como el PTA, en los que el sujeto, junto a su orientador, debe ser capaz de apropiarse los contenidos adaptados a la realidad del lugar como punto de partida para el crecimiento en sus competencias comunicativas, que para el interés de nuestra investigación será en la competencia lectora.

“Esto implica que La escuela tiene la responsabilidad de reconocer las transformaciones sociales que la lectura ha sufrido, que vincule los cambios vertiginosos de la sociedad con las competencias lectoras que espera desarrollar y valorar la importancia de las experiencias, las identidades y las interacciones del lector” (2018, pág. 4)

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Enfoque y alcances de la investigación

La investigación presentada en este texto es de naturaleza mixta, ya que busca determinar, en principio, por qué la población de estudiantes del centro educativo El Cabuyal sede Puente Real, ubicada en zona rural, tiene un bajo desempeño en la competencia lectora. Para estructurarla, fue necesario el uso de un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implicaron la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta. Esto permitió realizar inferencias a partir de toda la información recabada para lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Además, al desarrollarse a partir de un eje pragmático semántico como base del enfoque semántico comunicativo, se convierte en un puente que enlaza aspectos como: literatura, semiología, morfosintaxis, léxico y ortografía. De tal manera que el análisis va dirigido a tener en cuenta las circunstancias en las que se da un acto de habla en los ejercicios propuestos a través de talleres integrales que buscan reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos y permitir al estudiante establecer las relaciones que configuran el mundo, buscando alcanzar un mayor intelecto del estudiante.

Por otro lado, también se tiene como propósito transformar la realidad a través de decisiones racionales para mejorar la educación en áreas rurales. Los resultados obtenidos en la práctica serán sistematizados para mejorar la comprensión de su aplicabilidad, eficacia y eficiencia en relación a la implementación de estrategias como el PTA y el autoaprendizaje en la educación rural. Esto permitirá una mejor comprensión de cómo estas estrategias pueden ser utilizadas para mejorar la calidad de la educación en áreas rurales y

contribuir al desarrollo integral y al aprendizaje de los niños y niñas de lugares con condiciones similares al del estudio en la región.

Dado que este estudio es aplicado usando un diseño pedagógico preexistente como el del Programa Todos a Aprender, puede ser considerado como un estudio de caso para examinar la correlación entre la implementación de didácticas en contexto y los resultados obtenidos. Además, cuenta con la capacidad de evaluar y validar cuidadosamente todos los detalles e incidencias que surjan antes, durante y después del proceso investigativo, con el fin de obtener una comprensión profunda y completa del tema.

3.2 Población y muestra

La población tenida en consideración para esta investigación fueron los estudiantes del Centro educativo El Cabuyal, específicamente aquellos que participaron activamente en la actividad académica de los grados tercero, cuarto y quinto de la sede Puente Real. Durante un periodo aproximado de 10 meses estos estudiantes fueron tomados en cuenta para la aplicación y el desarrollo de un proceso formativo enfocado en la comprensión lectora, Este proceso combinó la estrategia metacognitiva del autoaprendizaje con el modelo propuesto por el PTA a través de sus guías y lineamientos. Cabe resaltar que, al ser una escuela con población estudiantil multigrado, facilitó la obtención y consolidación de información relevante para el análisis. Esto se logró mediante la observación directa de los estudiantes en diferentes grados y la recopilación de datos a través de encuestas y entrevistas con los docentes y los padres de familia.

3.3 Técnicas y estrategias para la recolección de la información

Las actividades planteadas se dividieron en cuatro partes para facilitar la recolección de la información: Durante la primera semana, se presentó la metodología y el tipo de material que se utilizaría. En la segunda semana, se seleccionaron inicialmente aquellas actividades que permitían desarrollar y evidenciar la comprensión literal. De esta manera, se pudo acceder al plan de clase y analizar los desafíos y retos para fortalecer este nivel de lectura. Seguidamente, se destinaron dos semanas para reforzar prácticas y aclarar inquietudes. En las cuatro semanas posteriores, se aplicó el mismo método de selección y análisis. Finalmente, en la última semana del cronograma, se aclararon dudas puntuales sobre todo el proceso en general y se procedió a la aplicación de una evaluación de salida. A partir

del resultado obtenido, se analizó el nivel de impacto alcanzado por el proceso durante la implementación del autoaprendizaje en el aula multigrado de la sede Puente Real.

Con los datos obtenidos producto de la aplicación y el seguimiento exhaustivo de las diferentes fases del mencionado proceso, se presentan las reflexiones encontradas en torno a cada una de las fases de la investigación pedagógica (Planeación, implementación y evaluación del aprendizaje). Así mismo, se pretende dar a conocer la experiencia individual y colectiva de los tutores (autores de esta investigación) y estudiantes, así como también aquellas falencias o avances observados en los niños durante este proceso.

Es importante tener en cuenta que cada una de las actividades realizadas con los niños tuvo una duración de cuatro horas, divididas en dos sesiones semanales durante un total de ocho semanas (dieciséis clases). Estas sesiones fueron cuidadosamente planificadas con anticipación, incluyendo la selección de recursos y la evaluación de las sesiones.

De acuerdo con la evaluación inicial y el nivel de desempeño evaluado en cada pregunta, se elaboró un plan de acción utilizando técnicas como el taller de lectura basado en el material seleccionado del Programa Todos a Aprender. En este taller se abordaron unidades textuales con subcategorías o puntos que respondían a los interrogantes relacionados con cada tema y enfocados en la categoría que requería intervención en la comprensión lectora. También se elaboraron cuestionarios teniendo en cuenta la estructura de los materiales utilizados en los talleres para cada categoría (literal, inferencial y crítica) o según la necesidad a evaluar.

Con respecto a las dificultades evidenciadas, se utilizaron herramientas como las cartillas de trabajo que contenían desafíos, unidades y retos como preguntas pertinentes para ayudar a los jóvenes de la institución a consolidar su competencia lectora. Estos materiales fueron elaborados de acuerdo con los Estándares Básicos y DBA asignados para cada grado de escolaridad.

El plan de acción detallaba y describía los pasos necesarios para alcanzar un objetivo específico. En el contexto de la institución este plan se elaboró en función de la evaluación inicial y el nivel de desempeño evaluado en cada pregunta. Por lo tanto, incluyó la utilización de técnicas como el taller de lectura y la elaboración de cuestionarios.

Por otro lado, el taller de lectura fue una actividad educativa en la que los participantes trabajaron en grupo para mejorar sus habilidades de lectura. En este caso, se usó con base en el material seleccionado del Programa Todos a Aprender. En este taller se abordaron unidades textuales con subcategorías o puntos que respondían a los interrogantes relacionados con cada tema y enfocados en la categoría que requería intervención en la comprensión lectora.

Los cuestionarios consistieron en una serie de preguntas diseñadas para recopilar información sobre un tema específico. En el contexto de la institución, se elaboraron teniendo en cuenta la estructura de los materiales utilizados en los talleres para cada categoría (literal, inferencial y crítica) o según la necesidad a evaluar.

Es relevante decir que los estudiantes con los que se realizó la presente investigación no asistían continuamente a clases, debido a que enfrentaban problemas económicos y de salud. Por lo tanto, para mantener la solidez del proceso educativo sin que estos factores tuvieran mayor incidencia en el proyecto académico e investigativo, se aprovechó al máximo cada sesión a la que se tuvo acceso con cada estudiante durante el tiempo disponible en el aula para el desarrollo de las actividades propuestas con el propósito de generar un buen aprendizaje. Del mismo modo, al tener como objetivo el desarrollo del autoaprendizaje como proceso metacognitivo, se orientó a que los jóvenes tuvieran parte activa del desarrollo de sus guías PTA, tanto en clase como fuera de ella mediante un enfoque autodidacta, asignando labores de responsabilidad académica que no solo dieran respuesta oportuna a los retos de las guías PTA, sino también a las lecturas ligeras adicionales de refuerzo para la comprensión lectora, que a su vez favorecía el avance y la oportuna intervención del niño en caso de padecer ausencia frente a la clase.

3.4 Fases de la investigación

Así mismo pues, el proceso de investigación se dividió en tres grandes fases a través de las cuales se recolecto toda la información necesaria para llevar a cabo el proyecto.

FASE No 1: diagnóstico y diseño de la implementación didáctica

- Realizar una revisión de las actividades didácticas del PTA identificando las estrategias de autoaprendizaje, metacognición y enfocadas en el desarrollo de Competencias Comunicativas.

- Diseñar una Evaluación de desempeño de competencias estandarizadas del grupo de intervención como línea base de evaluación diagnóstica formativa.
- Validación de que el diseño didáctico usa como estrategia el auto aprendizaje y metacognición.
- Contar con un marco de referencia que caracterice una pedagogía de autoaprendizaje y metacognición y que eso se corresponda con el diseño hecho e implementado.
- Evaluar en qué nivel se encuentran los niños, la Institución y el entorno (Test de entrada. Prácticas de lectura, entre otros).

FASE No 2: implementación didáctica

- Hacer uso de las buenas prácticas de la fase 1 y adaptarlas al posible contexto de la fase 2.
- Implementar un diseño pedagógico y didáctico implementable en un periodo académico.
- Caracterizar las prácticas de aprendizaje.
- Observación de aula, etnográfica, bitácora, diario de campo centrado en identificar las prácticas de autoaprendizaje.
- Monitoreo constante de cada actividad.
- Evaluación de desempeño de competencias estandarizadas.
- Validación de que el diseño didáctico usa como estrategia aprendizaje y metacognición.
- Construir un marco de referencia que caracterice una pedagogía de auto aprendizaje y metacognición y que eso se corresponda con el diseño hecho e implementado.
- Diseñar los instrumentos siguiendo esa guía construida en momentos previos.
- Realizar actividades semanales que fortalezcan los tres componentes importantes dentro de la comprensión lectora y la creación de hábitos lectores.
- En la última semana establecida dentro del cronograma, se destinó a la aplicación de una evaluación de salida, a partir de la cual se analiza el resultado obtenido desde de la implementación del autoaprendizaje en el aula multigrado de la sede Puente Real.

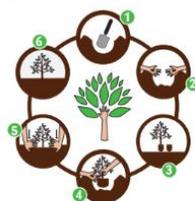
FASE No 3: sistematización

- Caracterización de prácticas de aprendizaje.
- Sistematización de la investigación realizada.

PRUEBA DIAGNOSTICA:

Este es el modelo a utilizar en los diferentes grados, cada parte de esta se encuentra compuesta por texto ya sea escrito o grafico de tal manera que se pueda evidenciar los saberes previos de los niños. **Se detallan las preguntas y su clasificación del desempeño que permiten reconocer en el ANEXO N^o1.**

5. ¿Qué hace la siguiente imagen en el texto?



- A. Ampliar la información acerca del proceso de crecimiento de un árbol.
- B. Representar paso a paso lo que se debe hacer para sembrar un árbol.
- C. Indicar los etapas que se deben seguir para suministrar agua al árbol.
- D. Explicar los pasos a seguir para aplastar la tierra alrededor del árbol.

6. Según el texto, para evitar que el árbol se asfixie es necesario que:

- A. Una vez puesto el árbol en la maceta, se debe cubrir el tallo con suficiente tierra.
- B. Antes de poner el árbol en el hoyo, se debe poner un poco de tierra fértil.
- C. Al depositar el árbol en la cepa, es necesario que el tallo no quede muy hundido.
- D. Después de sembrar el árbol en la maceta, es necesario aplastar la tierra.

7. La expresión "Deposita el árbol en la cepa", hace referencia a:

- A. Poner el árbol en una bolsa plástica para sembrarlo.
- B. Colocar el árbol en un recipiente plástico para sembrarlo.
- C. Depositar el árbol en el hoyo previsto para sembrarlo.
- D. Situar el árbol a ras del suelo para sembrarlo.

8. Cuando en el texto se dice "Un árbol absorbe los gases tóxicos que emiten 100 automóviles al día", de ello se concluye que

- A. por cada 100 automóviles en circulación, es necesario plantar un árbol.
- B. plantar árboles ayudaría a mejorar la calidad del aire en el ambiente.
- C. los automóviles son el principal agente contaminante de la ciudad.

Figura No 1. facsímil de las preguntas de la prueba diagnóstica

PLANIFICACIÓN DE TRABAJO EN EL AULA.

Este plan de mejoramiento se elaboró de acuerdo con las falencias vistas en cada respuesta, así mismo, tuvo en cuenta el contenido de las cartillas con el fin de saber qué desafíos, retos y orientaciones se adecuan a cada necesidad.

Partiendo de la información recolectada en la prueba de entrada aplicada al inicio de la investigación, se realizó la selección y creación del material didáctico -académico a utilizar con los niños con el fin de mejorar su comprensión lectora, así como también potencializar

las habilidades de cada uno. Para la planificación de cada actividad realizada se tomó en cuenta los estándares básicos de aprendizaje, los DBA, así como también unas metas desempeño, de igual forma se tuvo en cuenta las cartillas sugeridas por el PTA y se destinó una temática diferente semana a semana para trabajar los niveles de lectura, todo ello con el fin de hacer las jornadas más dinámicas y entretenidas para los estudiantes.

Ahora bien, tomando en cuenta todo lo anterior junto con las actividades sugeridas por el programa, se realizó una filtración de la información recolectada de la cual se pudo obtener la lista de actividades que se adecuaban a la necesidad de cada estudiante y las que de acuerdo a nuestro criterio permitirían fortalecer aquellos conocimientos que hasta el momento no se habían potencializado; así pues, a continuación se dará a conocer la lista de actividades a realizar junto con la semana que se le asignó a cada una de ellas. (tiempo destinado), de igual manera y con intención de no hacer más extensa esta parte, al final del documento se anexa la tabla con el contenido de forma más detallada:

	Gdo	ACTIVIDADES			Gdo	ACTIVIDADES		
SEMANA	3	DESAFIOS	RETOS	ORIENTACIONES	4	DESAFIOS	RETOS	ORIENTACIONES
1	x	3-8-9-10-11-24	1-2-3 y 4	-----	x	1-2-3-5-7-8-16-19-20	1-2 y 3	-----
2	x	-----	----	2-4	x	-----	-----	1
3	x	7-14-15-19-30-31-34-46	1-2-3-4 y 5	-----	x	6-10-23-24-25-26-29	1-2-3-4 y 5	-----
4	x	-----	----	2-3-5-6	x	-----	-----	2-3 y 6
5	x	11-17-25	1-2-3 y 4	-----	x	3-14-27-28-3	1-2-3-4	-----
6	x	27-28	1-2-3 y 4	-----	x	-----	-----	2
7	x	-----	----	3	x	-----	-----	3
8	x	EVALUACION DE SALIDA			x	EVALUACION DE SALIDA		

TABLA No 2: plan de trabajo de aula grado 3 y 4

SEMANA	Gdo	ACTIVIDADES			RETOS PARA GIGANTES
	5	DESAFIOS	RETOS	ORIENTACIONES	
1	x	1-2-3-4-7-10-11-12-13-14	2-3-4-5-6	1-2	GUÍA 1-2
2	x	-----	-----		GUÍA 1
3	x	2-22-23-24-25-30-33-36-37-38-40-42-43-45-46-49	1-2-3-4-5-6	-----	GUÍA 1-2
4	x	-----	-----	2-3 Y 5	GUÍA 1
5	x	15-16-17-19-20-26-27-28-31-32-34-36-	1-2-3-4-5-6-7-8-9	-----	-----
6	x	-----	-----	5	GUÍA 1-2
7	x	-----	-----	6	GUÍA 1-2
8	x	EVALUACION DE SALIDA			

TABLA No 3: plan de trabajo de aula grado 5

3.5 Informaciones investigativas

Información primaria

- Desempeño de los niños en evaluación de actividades programadas
- Caracterización por observación y entrevistas de los hábitos de lectura
- Consulta en encuesta final del nivel de satisfacción de los niños con la aplicación de la propuesta.

Información secundaria

- Estado del arte acerca de Metacognición y autoaprendizaje en educación Básica
- Competencias comunicativas en educación básica - rural

3.6 Categorías e indicadores

La tabla muestra las categorías, subcategorías e indicadores del modelo teórico-metodológico que se diseñó.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
competencia comunicativa	Lectura Escritura Plan Lector Ortografía Comunicación Oral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emplea adecuadamente los verbos y los pronombres personales en sus producciones orales y escritas. 2. Escribe un texto lírico a partir de una estructura sugerida. 3. Muestra disposición por escribir textos de manera apropiada a su grado para ser leídos por otros. 4. Hace uso de términos y estructuras adecuadas para la producción de textos orales y escritos. 5. Escribe textos garantizando la concordancia de género (masculino y femenino) y de número (plural y singular). 6. Muestra interés en leer varios tipos de textos, tales como: historietas, cartas, tarjetas, etiquetas, listas, afiches, juegos, canciones, diccionarios, guía telefónica, cuentos, leyendas, fábulas, poemas, instrucciones, recetas, informes científicos y biografías. 7. Realiza comparaciones para relacionar dos elementos en la creación de textos orales o escritos. 8. Realiza tareas dentro del tiempo establecido. 9. Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de un texto 10. Conversa, dialoga, narra, describe y opina sobre temas cotidianos en forma creativa, clara y precisa. 11. Participa en discusiones acerca del contenido de los libros de texto de su grado.

TABLA No 4: Categorías e indicadores

CAPITULO IV

RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA

El análisis de la información recolectada está fundamentado en las actividades académicas propuestas y desarrolladas en el aula de acuerdo con el cronograma establecido para la consignación y consolidación del proceso investigativo.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que este proyecto de investigación aplica el PTA del Ministerio de Educación Nacional para mejorar la calidad educativa en contextos con condiciones de difícil acceso en el país. Para ello, se toman en consideración los lineamientos y porcentajes asignados para cada competencia, acordes a las necesidades requeridas en cada nivel formativo en la Institución Educativa El Cabuyal Sede Puente Real. Además, es importante mencionar que se realizó un aporte adicional al seleccionar el material textual de evaluación siguiendo rigurosamente los estándares y pautas establecidas por el PTA para evaluar a los estudiantes. A partir de este punto, se proyecta un análisis detallado teniendo en cuenta la información obtenida de la intervención, como se ha venido evidenciando previamente durante el desarrollo de este trabajo.

En este sentido, se presenta a continuación una tabla con la descripción y la proporción de cada uno de los niveles de la competencia lectora de acuerdo con la política de evaluación del PTA que se usarán para el análisis de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de entrada, las actividades relacionadas con el plan de intervención y la prueba diagnóstica final del proyecto en cuestión.

COMPETENCIA LECTORA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE
Literal	identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.	35-40%
Inferencial	Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	35-40%

COMPETENCIA LECTORA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE
Crítica	Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido	25%

TABLA No 5: Porcentaje de evaluación tomado en cuenta en la valoración de los resultados

Estas categorías de evaluación buscan evidencia de la capacidad para entender, interpretar y adoptar posturas críticas respecto a la información a la que los estudiantes tienen acceso en la vida cotidiana y en ámbitos académicos especializados. Además, es importante tener en cuenta que el análisis de las actividades utilizado como base para clasificar el nivel de desempeño, así como los porcentajes, se respalda tal como se lleva a cabo la clasificación por área y componente en el sistema evaluador del PTA y el ICFES que amparados bajo el artículo 5 “Escala de valoración nacional” del decreto 1290, en donde básicamente se afirma lo siguiente frente al sistema de evaluación:

“cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional: Desempeño Superior, Desempeño Alto, Desempeño Básico, Desempeño Bajo. La denominación desempeño básico se entiende como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional” (MEN, 2009, pág. 2)

En concordancia con la información expuesta previamente, se establecerán cuatro niveles de desempeño (1, 2, 3 y 4) para caracterizar el progreso en la competencia comunicativa de los estudiantes. Además, como aporte adicional en la investigación se ha asignado una clasificación interna a cada prueba o actividad del proyecto, de tal forma que en sus estructuras estén categorizados y distribuidos los tres niveles de competencia lectora a evaluar y analizar (literal, inferencial y crítica) en un total de 20 preguntas siempre fundamentadas bajo los requerimientos de PTA y las necesidades y estándares lectores que deberían poseer los estudiantes acorde a su etapa de desarrollo del aprendizaje y el nivel académico que debieran tener en cuanto a su edad.

A continuación, se hace una descripción concisa de los aspectos y características esenciales que se consideran para medir el progreso de las habilidades y conocimientos del evaluado en los 4 niveles citados anteriormente. Esto se hace con el objetivo de complementar el resultado numérico obtenido en el análisis de las pruebas, por lo que dichas características tienen tres aspectos principales: (1) están definidas específicamente para cada examen; (2) son ordenadas jerárquicamente, con un nivel de complejidad que alcanza el nivel 4; (3) son inclusivas, ya que requieren haber superado los niveles anteriores para ubicarse en un nivel superior.

El evaluado que se encuentra en el nivel 1 tiene la capacidad de identificar elementos literales en fragmentos de texto continuos o discontinuos sin establecer relaciones de significado. Por otro lado, el evaluado en el nivel 2, además de lo mencionado anteriormente, demuestra comprensión literal de textos continuos y discontinuos, así como el reconocimiento de información explícita y su relación con el contexto. En el nivel 3, el evaluado sobresale al interpretar contenidos implícitos y reconocer estructuras y estrategias discursivas. Finalmente, para alcanzar el nivel 4 es necesario reflexionar sobre los contenidos del texto, considerando la perspectiva del autor, los elementos paratextuales y la valoración de cada

En tal sentido, el proceso se evidenciará cuantitativamente mediante el valor obtenido al sumar los aciertos por grado multiplicado por el porcentaje asignado para cada competencia en el caso de los resultados generales obtenidos de la intervención, y del valor extraído al sumar los aciertos por estudiante multiplicado por el porcentaje asignado para cada competencia en el caso de los resultados individuales. Además, todos los datos serán representados gráficamente con el fin de facilitar su comprensión.

4.1 Diagnóstico inicial y test de entrada:

En primera instancia, se realizó una prueba de diagnóstico en los tres grados (3, 4 y 5), compuesta por 20 ítems categorizados acorde a los niveles de lectura: para el **grado 3** el nivel literal se evaluó con 8 preguntas, el inferencial con 7 y el intertextual con 5. En el caso del **grado 4** se evaluó el primer nivel de lectura en 7, el inferencial en 8 y el crítico en 5. Por último, en el **grado 5** se evaluó con 7 preguntas para el nivel literal, 7 para el inferencial y 6 para el crítico. Cada pregunta contaba con un porcentaje del 5%.

Las tablas de cada grado que se presentan a continuación comprenden tres aspectos importantes: categorías, número de preguntas correctas y niveles de desempeño. Estos aspectos están organizados en columnas para evidenciar y sintetizar detalladamente los resultados y la comprensión de la información obtenida en el test diagnóstico, actividades de la guía PTA y diagramas porcentuales.

En la columna “Categoría”, se hace referencia al tipo de competencia evaluada en el proceso educativo: literal, inferencial o crítica. La segunda columna, “Número de preguntas”, indica el total de ítems asignados por categoría para analizar el desempeño del estudiante en relación con la cantidad de aciertos obtenidos durante la prueba y las actividades desarrolladas durante el proceso de intervención.

Finalmente, en la columna “Niveles de desempeño”, se determina el progreso máximo del estudiante y sus necesidades por categoría. En otras palabras, el resultado permite identificar las fallas en el proceso de lectura que causan estancamientos y permite orientar acciones para abordarlas y solucionarlas. Además, permite obtener una clasificación individual y colectiva en cada grado.

Por otra parte, es importante decir que la cantidad total de preguntas para cada grado se distribuyó en rangos específicos para facilitar el análisis de las respuestas. En la categoría literal del grado tercero, los estudiantes con entre 0 y 2 respuestas correctas se clasificaron con un desempeño de nivel 1; entre 3 y 4 respuestas correctas con un desempeño de nivel 2; entre 5 y 6 respuestas correctas con un desempeño de nivel 3; y entre 7 y 8 respuestas correctas con un desempeño de nivel 4. En la categoría inferencial, los estudiantes con entre 0 y 2 respuestas correctas se clasificaron con un desempeño de nivel 1; con 3 respuestas correctas con un desempeño de nivel 2; entre 4 y 5 respuestas correctas con un desempeño de nivel 3; y entre 6 y 7 respuestas correctas con un desempeño de nivel 4. Finalmente, en la categoría crítica. Los estudiantes con entre 0 y 1 respuesta correcta se clasificaron con un desempeño de nivel 1; entre 2 y 3 respuestas correctas con un desempeño de nivel 2; con 4 respuestas correctas con un desempeño de nivel 3; y con 5 respuestas correctas con un desempeño de nivel 4. También se consideraron aspectos importantes como las políticas educativas, los materiales y las teorías acordes a los requerimientos cognitivos de la edad y el grado de estudio.

CATEGORIA	NÚMERO DE PREGUNTAS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
Literal	8	0-2 respuestas correctas	3-4 respuestas correctas	5-6 respuestas correctas	7-8 respuestas correctas
Inferencial	7	0-2 respuestas correctas	3 respuestas correctas	4-5 respuestas correctas	6-7 respuestas correctas
Crítica	5	0-1 respuesta correcta	2-3 respuestas correctas	4 respuestas correctas	5 respuestas correctas

TABLA No 6: Categoría y niveles de valoración

Para obtener mayor claridad y celeridad en la interpretación de la información presentada en los gráficos de 3°, 4° y 5°, se asignaron 4 colores. Estos representan no solo el nivel en el que se encuentra el estudiante dentro de cada categoría o el nivel general de la competencia lectora por grado, sino también el nivel de alerta al que el docente debe prestar especial atención. Esto se debe a que es el principal indicador del estado en el que se encuentran los estudiantes frente a la competencia lectora y además es el factor de mayor incidencia a la hora de seleccionar las actividades de intervención pertinentes.

En este sentido, el color rojo representa al nivel 1 (bajo) y su función principal es actuar como un indicador de advertencia negativo. Este señala que el estudiante o grupo de estudiantes ubicado en este rango presenta una deficiencia significativa en alguna de las categorías relacionadas con la competencia lectora. Por otro lado, el color naranja representa al nivel 2 (medio) y su función principal es también actuar como un indicador de advertencia negativo. Este señala que el estudiante o grupo de estudiantes ubicado en este rango, si bien no se encuentra con deficiencia absoluta en ninguna de las categorías que hacen parte de la competencia lectora, tampoco cuenta con las destrezas necesarias para ser considerado en óptimas condiciones en cuanto a su competencia lectora. Por lo tanto, se clasifica con en el rango de habilidades insuficientes.

El color amarillo representa al nivel 3 (alto) y su función principal es actuar como un indicador de alerta positivo. Este señala que el estudiante o grupo de estudiantes en este rango ha logrado adquirir las habilidades necesarias en las categorías que hacen parte de la competencia lectora para desempeñarse notablemente en un ámbito académico o social con mayor exigencia. Sin embargo, aún no ha alcanzado el nivel máximo de destrezas necesarias para ser catalogado con excelente competencia lectora, por lo tanto, se clasifica con un rango de habilidades sobresalientes. El color verde representa el nivel 4 (avanzado) y su principal función es también actuar como un indicador de alerta positivo, Este señala que el estudiante o grupo de estudiantes en este rango ha logrado alcanzar el máximo nivel de habilidades que se puede obtener en las categorías relacionadas con la competencia lectora, desde la lectura más elemental hasta la lectura en un ámbito académico con altos niveles de exigencia. Siendo este el último nivel, se clasifica con un rango de habilidades excelentes.

Tras analizar y procesar los datos obtenidos de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes del grado tercero, como se puede apreciar en el gráfico N^a 1, se determinó que: en la categoría literal, el 67% de los estudiantes se encuentra en el nivel 2 y el 33% en el nivel 3. Estos datos indican que el 67% de los estudiantes que alcanzaron el nivel 4 son capaces de utilizar el código escrito, reconocer letras, palabras, frases y estructuras textuales, así como comprender el significado de la estructura local que forma un texto. Por otro lado, el 33% restante de los estudiantes que alcanzaron el nivel 3 no solo poseen las habilidades expuestas anteriormente en el nivel 2, sino también son capaces de identificar explícitamente los personajes y eventos narrados en un texto.

En cuanto a la categoría inferencial, el 100% de los estudiantes se encuentra en el nivel 3 lo que indica que los estudiantes que alcanzaron este nivel son capaces de identificar y describir las diferentes voces o situaciones presentes en un texto, así como entender las relaciones entre las diferentes partes o enunciados de un texto.

En la categoría crítica, el 67% de los resultados se ubica en el nivel 2 y el 33% en el nivel 4. Estos datos indican que el 67% de los estudiantes que alcanzaron este nivel son capaces de determinar la validez e implicaciones de un enunciado de un texto argumentativo o expositivo, así como establecer relaciones entre un texto y otros textos o enunciados, Por otro lado, el 33% de los estudiantes que alcanzaron el nivel 4 no solo alcanzan el máximo

nivel establecido por los lineamientos de cada nivel expuestos previamente para la investigación sino que además cuentan con la capacidad de reconocer contenidos valorativos presentes en un texto contextualizando adecuadamente un texto o la información contenida en este.

Análisis en términos porcentuales de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de comprensión lectora del grado tercero.

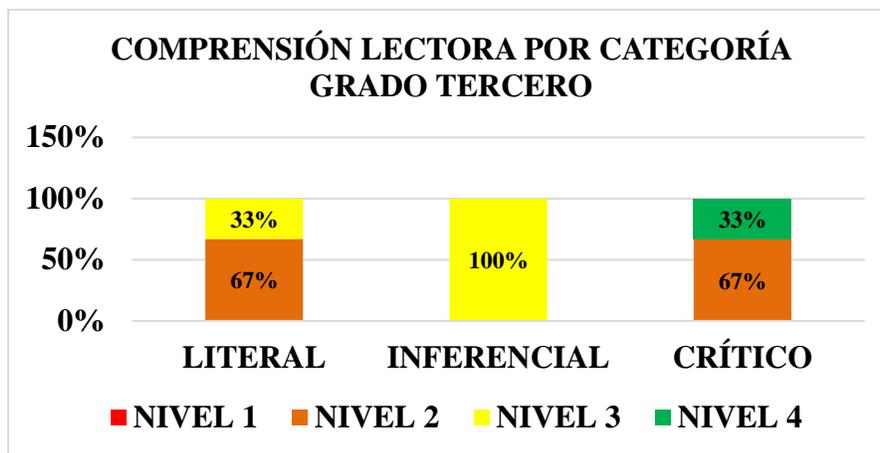


GRÁFICO No 1: Porcentaje por categoría en comprensión lectora del grado 3.

En el grado cuarto, como se puede observar en la siguiente tabla, se asignaron los rangos de valoración de la competencia lectora de la siguiente manera: En la categoría literal, los estudiantes con entre 0 y 2 respuestas correctas fueron clasificados con un desempeño de nivel 1, con 3 respuestas correctas con un desempeño de nivel 2, entre 4 y 5 respuestas correctas con un desempeño de nivel 3 y entre 6 y 7 respuestas correctas con un desempeño de nivel 4. En la categoría inferencial, los rangos establecidos se distribuyeron de manera similar. Los estudiantes con entre 0 y 2 respuestas correctas se clasificaron con un desempeño de nivel 1, entre 3 y 4 respuestas correctas con un desempeño de nivel 2, entre 5 y 6 respuestas correctas con un desempeño de nivel 3 y entre 7 y 8 respuestas correctas con un desempeño de nivel 4. En la competencia crítica, los rangos asignados se distribuyeron de la siguiente manera: Los estudiantes con entre 0 y 1 respuesta correcta fueron clasificados con un desempeño de nivel 1, entre 2 y 3 respuestas correctas con un desempeño de nivel 2, con 4 respuestas correctas con un desempeño de nivel 3 y con 5 respuestas correctas con un desempeño de nivel 4.

CATEGORIA	NÚMERO DE PREGUNTAS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
Literal	7	0-2 respuestas correctas	3 respuestas correctas	4-5 respuestas correctas	6-7 respuestas correctas
Inferencial	8	0-2 respuestas correctas	3-4 respuestas correctas	5-6 respuestas correctas	7-8 respuestas correctas
Crítica	5	0-1 respuesta correcta	2-3 respuestas correctas	4 respuestas correctas	5 respuestas correctas

TABLA No 7: Categoría y niveles de valoración para grado 4

Tras analizar y procesar los datos obtenidos de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes del grado cuarto, como se puede observar en el siguiente gráfico, se determinó que: en la categoría literal el 100% de los estudiantes se encuentra en el nivel 1 lo que indica que los estudiantes que alcanzaron este nivel solo son capaces de utilizar el código escrito, reconocer letras, palabras, frases y estructuras textuales, sin embargo, aún no han logrado alcanzar las destrezas necesarias requeridas para avanzar a los niveles 2, 3 o 4. En la categoría inferencial, el 67% de los estudiantes se encuentra en el nivel 1 y el 33% en el nivel 2. Estos datos indican que el 67% de los estudiantes que alcanzaron este nivel solo son capaces de identificar y caracterizar las diferentes voces y situaciones presentes en el texto, sin embargo, aún no han logrado alcanzar las destrezas necesarias requeridas para avanzar al nivel 2, 3 o 4. Por otro lado, el 33% restante de los estudiantes que alcanzaron el nivel 2 no solo poseen las habilidades expuestas anteriormente, sino también, son capaces de comprender las relaciones entre diferentes partes o enunciados del texto. En la categoría crítica, el 67% de los estudiantes se encuentra en el nivel 1 y el 33% en el nivel 2. Estos datos indican que el 67% de los estudiantes que alcanzaron este nivel solo son capaces de evaluar la validez e implicaciones de un enunciado en un texto argumentativo o expositivo. Por otro lado, el 33% restante de los estudiantes que alcanzaron este nivel no solo cuentan con las habilidades del nivel 1 mencionadas anteriormente, sino también, son capaces de establecer relaciones entre

un texto y otros textos o enunciados. Lo anterior, permite determinar que el nivel de destrezas en comprensión lectora desarrollado por los estudiantes es crítico en todas las categorías.

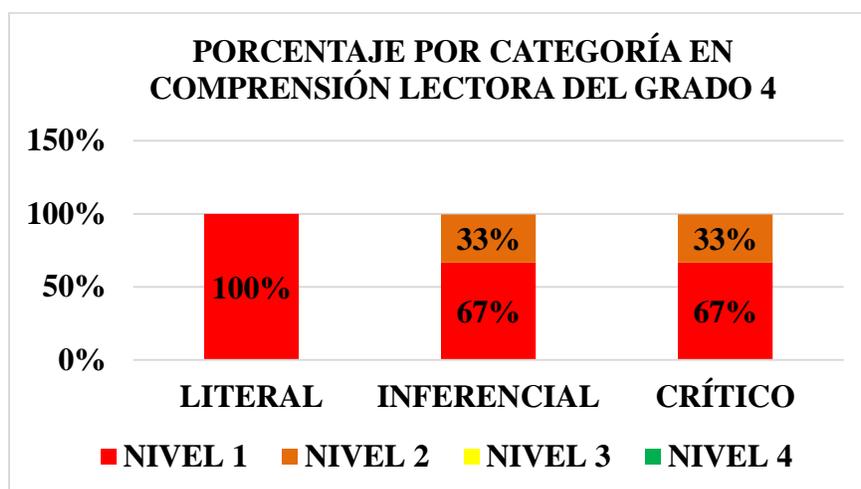


GRÁFICO No 2: Porcentaje por categoría en comprensión lectora del grado 4.

En la tabla a continuación, que corresponde al grado quinto, se asignaron los rangos de valoración de la competencia lectora de la siguiente manera: En la categoría literal, los estudiantes con entre 0 y 2 respuestas correctas fueron clasificados con un desempeño de nivel 1, con 3 respuestas correctas con un desempeño de nivel 2, entre 4 y 5 respuestas correctas con un desempeño de nivel 3 y entre 6 y 7 respuestas correctas con un desempeño de nivel 4. En la categoría inferencial, los estudiantes con entre 0 y 2 respuestas correctas fueron clasificados con un desempeño de nivel 1, con 3 respuestas correctas con un desempeño de nivel 2, entre 4 y 5 respuestas correctas con un desempeño de nivel 3 y entre 6 y 7 respuestas correctas con un desempeño de nivel 4. En la categoría crítica, los estudiantes con entre 0 y 2 respuestas correctas fueron clasificados con un desempeño de nivel 1, entre 3 y 4 respuestas correctas con un desempeño de nivel 2, 5 respuestas correctas con un desempeño de nivel 3 y con 6 respuestas correctas con un desempeño de nivel 4.

CATEGORIA	NÚMERO DE PREGUNTAS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
Literal	7	0-2 respuestas correctas	3 respuestas correctas	4-5 respuestas correctas	6-7 respuestas correctas
Inferencial	7	0-2 respuestas correctas	3 respuestas correctas	4-5 respuestas correctas	6-7 respuestas correctas
Crítica	6	0-2 respuestas correctas	3-4 respuestas correctas	5 respuestas correctas	6 respuestas correctas

TABLA No 8: Categoría y niveles de valoración para grado 5

Luego de analizar y procesar los datos obtenidos de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes del grado 5, como se puede observar en el siguiente gráfico, se determinó que: en la categoría literal el 100% de los estudiantes se encuentra en el nivel 1. Esto indica que los estudiantes que alcanzaron este nivel solo son capaces de utilizar el código escrito y reconocer letras, palabras, frases y estructuras textuales, sin embargo, aún no han desarrollado las destrezas necesarias para avanzar a los niveles 2, 3 o 4. En la categoría inferencial, el 100% de los estudiantes se encuentra en nivel 1. Esto indica que los estudiantes que alcanzaron este nivel solo son capaces de identificar y caracterizar las diferentes voces y situaciones presentes en el texto, sin embargo, aún no han desarrollado las destrezas necesarias para avanzar al nivel 2, 3 o 4. En la categoría crítica, el 100% de los estudiantes se encuentra en nivel 2, Esto indica que los estudiantes que alcanzaron este nivel son capaces de establecer relaciones entre un texto y otros textos o enunciados. Así mismo, se determina que el nivel de habilidades en comprensión lectora desarrollado por los estudiantes es muy limitado en todas las categorías.

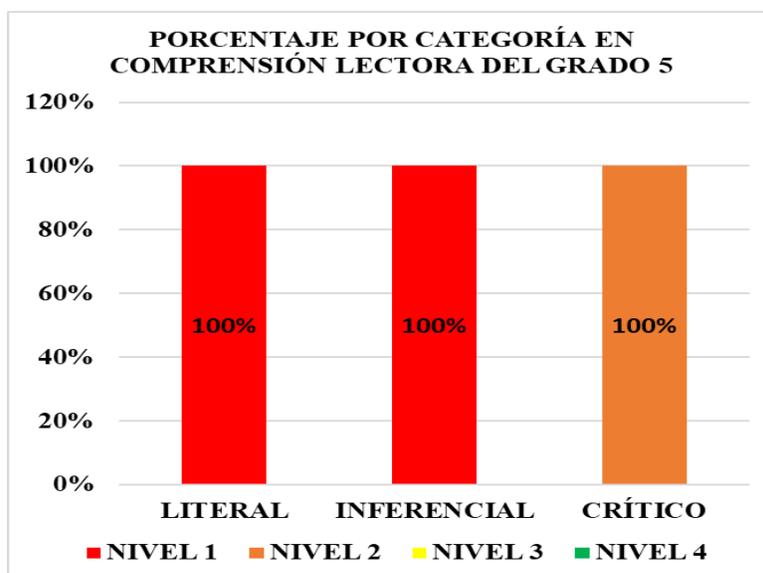


GRÁFICO No 3: Porcentaje por categoría en comprensión lectora del grado 5.

La evaluación diagnóstica de los grados tercero, cuarto y quinto reveló un panorama general deficiente en cuanto al nivel de competencia lectora. Los resultados obtenidos se ubican entre el nivel 1 y el nivel 3 para el escenario más optimista, que corresponde al grado tercero, mientras que los grados cuarto y quinto se ubican entre el nivel 1 y 2, como puede ser evidenciado en los gráficos presentados previamente. Por lo tanto, surge una conclusión contundente acerca de la necesidad de implementar un programa con la capacidad de abordar las necesidades específicas de cada grado.

4.2 Selección de acciones didácticas de respuesta al diagnóstico

Inicialmente, se seleccionaron una serie de actividades específicas a desarrollar teniendo como principal fuente el contenido global de las guías de intervención del PTA. Estas actividades se estructuran dentro de una unidad denominada “Desafíos”. que presenta un tema genérico central para desarrollar de acuerdo con la categoría a intervenir (literal, inferencial, crítico). Para lograrlo, fue necesario realizar una puesta en común con los estudiantes durante cada sesión acerca del contenido de la actividad en cuestión y los aspectos a tener en cuenta para realizar una buena interpretación de lo que se describe en cada lectura. Además, es importante decir que, para poder desarrollar los desafíos de cada temática, existe una serie de preguntas que, según el contenido del PTA, se definen como “Retos”. Estos interrogantes han sido fundamentales durante la intervención ya que permiten al estudiante

desarrollar sus habilidades cognitivas (lógicas y esquemas cerebrales) mientras lee los diferentes contenidos en tiempo real. Es decir, desempeñan la función de mediadores en la construcción de destrezas y hábitos comprometidos con la resolución avanzada de interrogantes y lecturas que requieren un mayor nivel de complejidad y compromiso.

Así mismo, se pudo implementar una lectura gradual, permitiendo que los infantes comenzaran a enfrentarse a las lecturas con contenidos simples y contextos menos exigentes, como el que se encuentra en el Desafío 3, Reto 2 “Canción Primavera” (Anexo 2) en la que se puede ver que el estudiante realiza una actividad en la categoría literal, donde se busca consolidar habilidades como el reconocimiento y comprensión del vocabulario y su función. Avanzando hacia escenarios de lectura con contenidos más complejos, como el del Desafío 28, Reto 2 “¿Cómo funciona un traje espacial?” (Anexo 2), en la que el estudiante desarrolla una actividad en la categoría crítica y hace uso de habilidades como la relación y comparación entre diferentes textos. El objetivo es que los infantes se sientan atraídos por la historia, sin ser abrumados por la cantidad de interrogantes presentes en cada actividad o por la incomodidad que puedan generarles los términos desconocidos, que podrían requerir consultar a sus profesores o buscar en sus diccionarios. Cabe destacar que este proceso transversal de intervención funcionó como mediador en la adquisición de habilidades avanzadas de resolución puesto que, al ser progresivo, aumentó su complejidad semanalmente acorde a los conocimientos y habilidades adquiridos en cada sesión. De tal manera que funcionaron al mismo tiempo como indicadores de avanzada en el día a día.

Además, al ser considerados como mediadores en el proceso de formación lectora, se centraron en consolidar las habilidades previas existentes en cada categoría, De esta manera, los nuevos aprendizajes resultaron mucho más enriquecedores en los tres niveles que representa la competencia lectora y en la absorción del nuevo conocimiento. Por otro lado, al ser una lectura focalizada por categorías, permite resolver dificultades o dudas puntuales que puedan surgir al enfrentar cualquier actividad desarrollada en el aula. Es decir, se aborda cada aspecto de manera detallada en el momento en el que se presenta la dificultad. Esto no solo facilita la intervención correcta y oportuna de la duda, sino que optimiza la asimilación y adquisición correcta del conocimiento y de las destrezas necesarias que corresponden a

cada categoría de la competencia lectora. Esto último definido como un saber de alto valor, puesto que es uno de los objetivos de esta intervención.

Lo anterior también fue fundamental al momento de asignar actividades para realizar en casa, no solo porque era necesario que los estudiantes tuvieran las bases para desarrollar las actividades propuestas, sino porque era una forma de comprobar su avance al tener la capacidad de resolverlas y avanzar correctamente. De esta manera, se fomentó el uso exclusivo del autoaprendizaje, activando la reflexividad acerca de lo aprendido, como estrategia metacognitiva, y se propendió a que el infante asumiera la responsabilidad de sus actividades escolares, teniendo en consideración todas las recomendaciones y herramientas dadas por sus tutores durante las sesiones de clase.

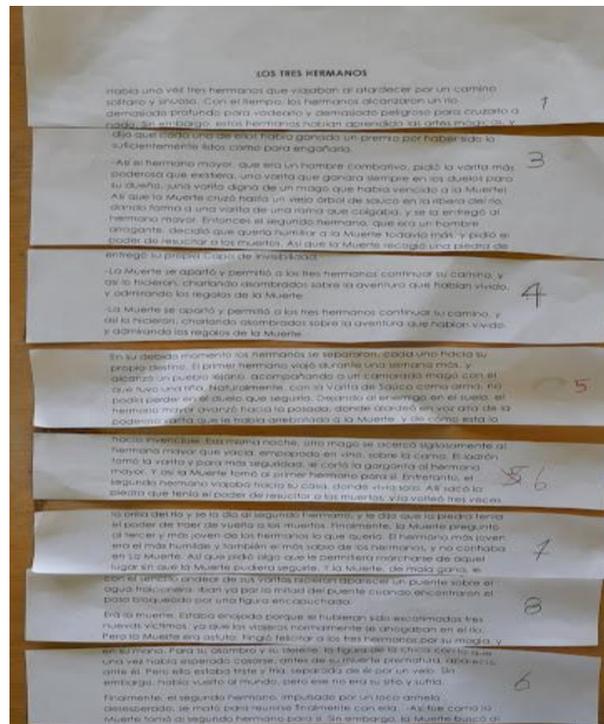
Para hacer una lectura adecuada, se les enseñó a los estudiantes a hacer pausas en la lectura, a darle significación a títulos y subtítulos, a analizar o consultar palabras, ideas, datos o fechas importantes resaltados sobre el texto en negrita o cursiva, a establecer una relación mental entre los escritos y la realidad, a utilizar la ilustración como visión paratextual de acompañamiento a la historia o tema desarrollado por el autor, a comprender la incidencia de los signos de puntuación y la acentuación en las palabras, a subrayar ideas o frases importantes, a construir glosarios posteriores a la búsqueda de términos desconocidos y a utilizar la memoria general como visión del texto. Además, se les instó a confiar en el criterio adoptado desde su posición y su conocimiento previo en congruencia con los requerimientos exigidos por la tarea.

Es importante decir que todo esto resultó ser de gran impacto, especialmente en el fortalecimiento de las habilidades individuales de interpretación. Teniendo en cuenta que la investigación busca contribuir a futuro con algunos de los elementos necesarios para que la competencia lectora sea óptima. De tal forma que al enfrentarse sin la ayuda de tutores a escenarios de lectura mucho más amplios y complejos, el estudiante pueda resolverlos con éxito.

En resumen, se llevó a cabo un plan de intervención exhaustivo para abordar las deficiencias en la competencia lectora de los estudiantes de los grados 3, 4 y 5. Este plan se centró en desarrollar las habilidades lectoras fundamentales para cada categoría de la comprensión lectora, en proporcionar retroalimentación y apoyo constante frente a las dudas

presentadas por los estudiantes en relación con las actividades seleccionadas de las guías del PTA. Además, se fomentó el uso del autoaprendizaje como estrategia para la construcción autónoma de saberes con reflexividad metacognitiva, con el objetivo de lograr resultados positivos y avances significativos que puedan ser de gran utilidad práctica e investigativa en el campo de estudio.

4.3 Desarrollo de actividades dentro del aula



Partiendo de todo lo anterior y tomando en cuenta los resultados obtenidos por cada estudiante, además de la planificación realizada a partir de ello, las sesiones de clase dan inicio con el segundo encuentro en el que se les socializó cómo se iba a trabajar en cada semana, puesto que, de esa forma, los chicos tendrían clara la intervención que se pretendía llevar a cabo en cada jornada, así como también la posibilidad de hacer alguna modificación en cuanto la forma de trabajo y evaluación.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos por cada estudiante y la planificación realizada en base a ellos, las sesiones de clase comenzaron con una reunión en la que se les explicó a los estudiantes y docentes cómo se desarrollaría el trabajo cada semana. Esto les

permitió tener una idea clara de la intervención que se llevaría a cabo en cada sesión y la posibilidad de hacer cambios en la forma de trabajo y evaluación.

Ahora bien, como se pudo notar en páginas anteriores se extrajo información de las cartillas del programa y se evaluó semanalmente el progreso, los niños mostraron interés en los textos debido a que se incluyeron historias entretenidas y dibujos. Esto permitió profundizar en la historia y fomentar la comprensión lectora.

A continuación, se hace una descripción de las actividades realizadas con los niños. Algunas de estas se llevaron a cabo fuera del aula, en un espacio al aire libre dentro de la escuela. Esta acción fue muy motivadora para los niños, puesto que disfrutaron de las lecturas compartidas en el lugar elegido, además de participar y dar su opinión sobre las lecturas.



Durante las primeras dos semanas de intervención en los grados tercero, cuarto y quinto, se realizaron 6, 9 y 10 desafíos respectivamente. Cada grado tuvo sesiones de 2 horas en las que se abordaron entre 1 y 4 retos. Después de cada sesión se asignó un desafío para hacer en casa que se revisó antes de cada nueva intervención.

La sesión correspondiente al 14 de Julio de 2022, en el grado tercero empezó con la lectura de las historias “Canción primaveral” y “Cuento sobre la Hamburguesa” para los desafíos 3 y 8. En el grado cuarto con la lectura “El elefante curioso” para los desafíos 1, 2 y 3. En el grado quinto con la lectura “La tortuga gigante”, “Un hombre, su caballo, su perro y el cielo” y “De qué animales se hacen amigos los delfines” para los desafíos 1, 2, 3 y 4. En

cada grado se asignó un desafío para hacer en casa. El desafío 9 y sus 4 retos para el grado tercero; los desafíos 5 y 7 cada uno con 2 retos para el grado cuarto; y el desafío 7 también con 2 retos para el grado quinto.

Desafío 3

Reto 1
 Tema y responde: ¿Cómo te sientes al salir de clases? ¿Qué te gusta hacer después de la escuela? Comparte las respuestas con tus compañeros y compañeras.

Reto 2
 Lee con tu profesor o profesora el siguiente texto.

Canción primaveral



Salen los niños alegres de la escuela, poniendo en el aire tibio del abril canciones tiernas.

¡Qué alegría tiene el hondo silencio de la calleja!
 Un silencio hecho pedazos por risas de plata nueva.

Federico García Lorca
<http://www.uhu.es/cine.educacion/poesiaenlasmulas#RecuerdoInfantil>

Reto 3
 Responde las siguientes preguntas:

- Según el texto, ¿cómo salen los niños de la escuela?
alegres
- ¿Por qué crees que los niños salen así de la escuela?
Por que les alegran y acañones
- ¿Te gustó el texto? ¿Por qué?
Si porque me encantaron las textas!

Reto 4
 Escribe un texto de opinión que exprese cómo te sientes al salir de la escuela después de clases.

Al escribir, ten presente:

- Escribir con mayúscula al iniciar una oración y después de un punto.
- Escribir con letra clara.
- Que esté ordenado y limpio.

Título: Salir de la escuela

Salgo muy feliz porque aprendo muchísimo todos los días.

Una vez escrito tu texto, revisalo con tu compañero o compañera y con tu profesor o profesora completando la siguiente tabla:

Aspectos	Sí	No	Observaciones
¿Escribí un título de acuerdo al tema?	X		
¿Expresé lo que siento al salir de clases?	X		
¿Utilicé mayúscula al iniciar una oración?	X		
¿Utilicé mayúscula después de un punto?	X		
¿Escribí con letra clara?	X		
¿El texto está ordenado y bien presentado?	X		

Reto 5
 Reescribe tu texto en el cuaderno de Lenguaje considerando las observaciones realizadas.

10

En los tres grados, se procedió en primer lugar a realizar las diferentes lecturas planeadas para cada desafío en compañía de la participación de todos los estudiantes. En segundo lugar, se procedió a realizar un listado y búsqueda de significados con la selección de todos los términos que les fueran desconocidos a los estudiantes con el fin de que los jóvenes pudieran realizar una interpretación adecuada de cada palabra y de la síntesis del texto, En tercer lugar, en vista de que los estudiantes se cuestionaban acerca del por qué algunos términos aparecían resaltados en negrita en el texto, se procedió a explicarles que las razones por las que aparecían de esa manera se debía a que eran una serie de palabras claves que permitían darle armonía y desarrollo a la historia, además de que podrían ser elementos concretos para captar el mensaje principal del texto en una simple ojeada, además de ser un indicador clave a tener en cuenta a la hora de cruzarse con interrogantes relacionados con esas palabras tales como: ¿Cuál sería el sinónimo más adecuado que se aplica a esta palabra? O ¿Según el texto esta palabra se puede remplazar por? e interrogantes de esta índole.



En el grado tercero, los retos se centraron en que el estudiante demostrara capacidad para leer cualquier tipo de texto literario, elaborar y socializar hipótesis sobre el contenido leído, teniendo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, haciendo uso de la entonación y los matices afectivos de voz para comprender el propósito del texto, revisar y corregir sus respuestas escritas y de selección múltiple con la retroalimentación de compañeros y del tutor, así como también describir eventos de manera secuencial.

En cuanto al grado cuarto, los desafíos de esta sesión se enfocaron en que los estudiantes pudieran leer adecuadamente diversos tipos de textos narrativos y reconocer la intención comunicativa del texto. También se les pidió que eligieran un tema para escribir un texto teniendo en cuenta el propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto. Se observó que podían leer durante un tiempo determinado sin distraerse.

Desafío 1

Reto 1
Lee el siguiente cuento.

El elefante curioso

Hace mucho tiempo atrás, los elefantes no tenían trompa. Solo tenían una nariz oscura y curva, del tamaño de una bota, que podían mover de un lado a otro, pero con la que no podían agarrar nada.

Un día, un pequeño elefante que era muy curioso y no paraba de hacer preguntas, les preguntó a sus padres: "Papá, ¿qué come el cocodrilo?". Pero sus padres estaban cansados de tantas preguntas y no le contestaron. Entonces, se fue donde el pájaro Kokoloko y le preguntó: "Kokoloko, ¿tú sabes qué come el cocodrilo?". El pájaro Kokoloko, que también estaba cansado de las preguntas del elefante, le contestó con una voz quejumbrosa: "Anda a la orilla del gran río Limpopo, que tiene aguas verdosas y corre entre altos árboles. Allí lo averiguarás tú mismo".

El elefante partió hacia el río Limpopo. Se puso a caminar y caminar, y se encontró con una serpiente boa de dos colores. Como nunca había visto un cocodrilo, le preguntó a la boa con muy buenos modales: "Perdone usted, ¿ha visto por estos lugares una cosa llamada cocodrilo?". Y la serpiente boa de dos colores le preguntó a él: "¿Y qué quieres saber del cocodrilo?". Entonces, el elefante le preguntó con muy buenos modales: "¿Podría decirme qué come el cocodrilo?".

La serpiente boa se desenroscó de la rama en que se encontraba y, en vez de contestarle, le dio un empujón con la punta de su cola. Al ver que la boa no le respondería, el elefante siguió su camino.

Finalmente, en la orilla del río Limpopo tropezó con un tronco caído. Pero lo que el elefante creía que era un tronco caído, era en realidad... ¡un cocodrilo! El elefante le preguntó con muy buenos modales: "Perdone usted, ¿ha visto por estos lugares una cosa llamada cocodrilo?". Y el cocodrilo le dijo: "Yo soy el cocodrilo, ¿qué más quieres saber?".

El elefante estaba feliz de haberlo encontrado, así que le dijo con entusiasmo y muy buenos modales: "Usted es al que andaba buscando hace tiempo. ¿Podría decirme qué come usted?". El cocodrilo le dijo entonces: "Acércate un poco más, pequeñuelo, y te lo diré al oído".

El elefante puso la cabeza junto a la boca colimiluda del cocodrilo y el cocodrilo le agarró la nariz. Sin soltar la nariz del elefante, le dijo: "Creo que empezaré tragándome... ¡un elefante!".

El elefante empezó a tirar y tirar con toda su fuerza. Y la nariz se le empezó a alargar y alargar. El cocodrilo daba coletazos en el agua, y también tiraba y tiraba y no soltaba la nariz del elefante.

La nariz del elefante siguió alargándose más y más. La boa llegó hasta la orilla del río y se enroscó en un pata de atrás del elefante, diciendo: "Caminante curioso, vamos a ayudarte un poco...". Y la boa tiró y tiró y al fin, el cocodrilo soltó la nariz del elefante.

El elefante dio las gracias a la boa e, inmediatamente, envolvió su nariz en cáscaras de banana y la sumergió en las aguas frescas del río Limpopo. Pero la nariz no se le acortó ni un poquito. La boa le dijo entonces: "¡Ya verás que te será útil!".

En ese momento, una mosca se posó en el lomo del elefante y, casi sin darse cuenta, levantó la trompa y la espantó.

— ¡Primera ventaja! — dijo la boa.

Luego, el elefante sintió hambre. Alargó la trompa y agarró un manojito de hierbas, lo sacudió para quitarle el polvo y se lo llevó a la boca.

— ¡Ventaja número dos! — exclamó la boa.

— Así es — dijo el elefante. Y como tenía calor, sin pensar, sorbió una buena cantidad de agua de la orilla del río y la derramó sobre su cabeza.

— ¡Ventaja número tres! — dijo la boa.

— Bueno — dijo el elefante —, ahora me vuelvo a casa —. Y regresó a su hogar balanceando su larga trompa de un lado a otro.

Cuando llegó a su casa, todos se alegraron mucho, pero en seguida dijeron: "Mereces un castigo por irte tan lejos y por lo que has hecho con tu nariz".

— ¡No! — exclamó el elefante y, alargando la trompa, con un par de empujones dejó tendidos a varios de sus hermanos.

Después de unos días, los otros elefantes descubrieron que la trompa resultaba muy útil y, uno tras otro, marcharon hacia la orilla del río Limpopo. Y, desde ese día, todos los elefantes tienen una trompa exactamente igual a la de aquel curioso elefante.

Rudyard Kipling, The elephant's child. (Adaptación)

En el grado quinto, los desafíos se centraron en que los estudiantes pudieran formular hipótesis de lectura sobre las relaciones entre los elementos del texto. Utilizaron estrategias como la búsqueda, organización y almacenamiento de información para comprender el contenido. Fueron capaces de parafrasear las ideas del texto y explicar la información aprendida o descubierta. También explicaron las consecuencias de las acciones de los personajes y describieron visualmente el lugar donde ocurrían los hechos. Describieron a los personajes según sus actitudes y reacciones frente a los problemas.

Dado que se realizaron correctamente tanto las actividades intra curriculares como extracurriculares durante esta semana, se puede decir que el registro de la semana fue exitoso.

En la sesión del 21 de julio de 2022, se revisaron las actividades realizadas por los estudiantes en casa teniendo en cuenta los aspectos básicos aplicados en esencia durante la anterior sesión y se socializaron las respuestas propuestas para cada desafío. Al verificar que se habían realizado correctamente, se continuó con la propuesta educativa planeada.

En el grado tercero, se trabajaron los desafíos 10 y 11 correspondientes a las lecturas "La escuela pequeña" y "Estudiantes ganan concurso con ideas que cambian el mundo". Se aplicaron los mismos aspectos trabajados en la clase anterior y se resolvieron inquietudes puntuales sobre el material propuesto. Se asignó el desafío 24 para realizar en casa.



Se observó que los estudiantes eran capaces de comprender textos de diferentes formatos y finalidades. Elaboraron resúmenes y esquemas sobre el sentido del texto, identificaron el propósito comunicativo, la idea global, el formato y la función social de los textos leídos. Al finalizar estas dos semanas, se evidenció que los estudiantes podían leer con fluidez, ritmo y volumen adecuado, respetando los signos de puntuación (punto, coma, signos de exclamación y de interrogación). Además de describir oralmente el texto leído y desarrollar ideas relacionadas con el tema.

En esta sesión se evidencio que los estudiantes eran capaces de comprender textos de diferentes formatos y finalidades, Elaboraron resúmenes y esquemas sobre el sentido del texto, identificaron el propósito comunicativo, la idea global, el formato y la función social de los textos leídos. Al finalizar estas dos semanas, se evidenció que los estudiantes podían leer con fluidez, ritmo y volumen adecuado, respetando los signos de puntuación. Representaron oralmente lo descrito en el texto leído y desarrollaron ideas relacionadas con el tema.

En el grado cuarto, se trabajaron los desafíos 8, 16 y 19 correspondientes a los textos “Expo Hormigas, Comunicación y Sociedad”, “El Castillo Aéreo del Brujo” y “La Princesa y el Guisante”. Se revisaron las tareas asignadas para la casa y se reforzaron los conceptos trabajados en la clase anterior. Se resolvieron dudas específicas sobre los elementos y términos utilizados en la historia y se desarrollaron las actividades previstas para ese día. Se asignó el desafío 20 para realizar nuevamente en casa.

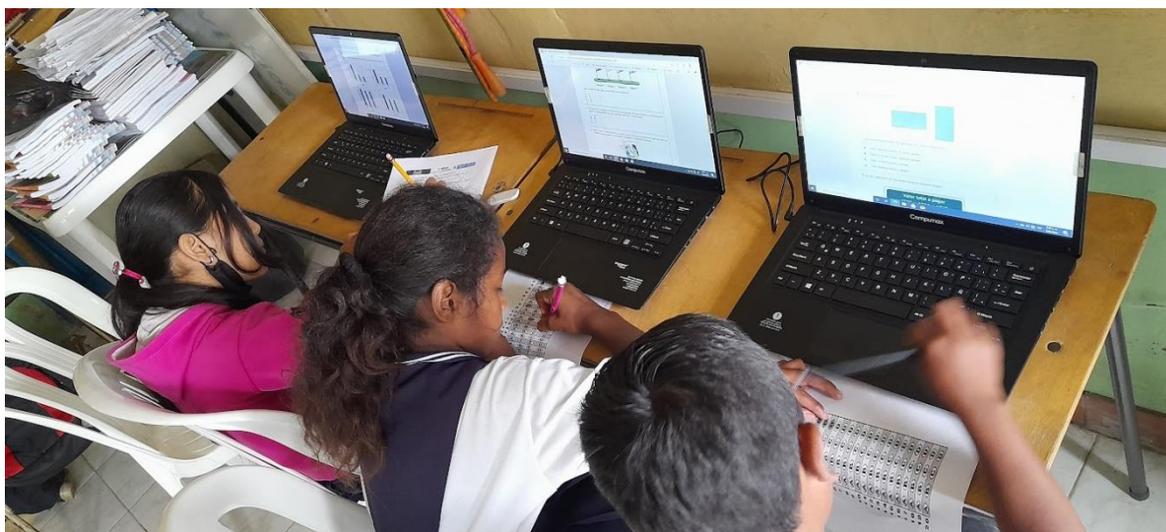
En esta sesión los estudiantes aprendieron a comprender diferentes tipos de texto utilizando estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de información. Reconocieron elementos como el tiempo, espacio, acción y personajes del texto. Al finalizar estas dos semanas, se evidenció que eran capaces de comparar lo escuchado con sus propias experiencias y conocimientos sobre el tema. Conversaron sobre los textos escuchados destacando aspectos que les llamaban la atención y fundamentando sus opiniones.



En el grado quinto, se trabajaron los desafíos 10, 11, 12 y 13 correspondientes a los textos “La Chapa de mi Abuela”, “El origen de los Waspien”, “Sueño Azul” y “La Señora Gallina y El Grano de Maíz”. Se revisaron las tareas asignadas en la sesión anterior y se resolvieron dudas sobre las terminologías utilizadas en las lecturas. Al final de la clase, se asignó el desafío 14 correspondiente a la lectura “En la Frontera de La Vida” para realizar en casa.

Durante la siguiente sesión, además de abordar aspectos aprendidos previamente. Con el fin de complementar parte de esa información se pidió a los estudiantes que resumieran en una frase lo más importante que abstraieron de las historias, además de que compartieran estos comentarios con los demás. Se les habló sobre las diferentes posibilidades creativas que ofrece el lenguaje para transmitir una idea, como los diagramas, mapas o esquemas. Al finalizar estas dos semanas, se evidenció que los estudiantes eran capaces de relacionar aspectos del texto con sus propias experiencias y conocimientos, explicar oralmente o por escrito los problemas a los que se enfrentaban los personajes y cómo se resolvían, subrayar

las palabras que no comprendían y averiguar su significado y registrar la información relevante del texto para distinguirla de toda la información disponible.



Durante las semanas 3 y 4, correspondientes al 28 de julio y el 4 de agosto de 2022, se hizo una transición desde el abordaje de la categoría literal hacia el abordaje de la categoría inferencial. Se trabajó en general en que los estudiantes de los tres grados resolvieran desafíos y retos relacionados con la habilidad de abstraer recursos y respuestas implícitas en los textos.

En los tres grados, la tercera semana se utilizó para explicar los aspectos relevantes de cada categoría para realizar inferencias sobre una lectura. La cuarta semana se utilizó para revisar los desafíos asignados para realizar en casa y hacer retroalimentación sobre las dificultades encontradas por los estudiantes.

En la tercera semana en el grado tercero, se realizaron los desafíos 7, 14 y 15 correspondientes a las lecturas “¿Qué comerías de refrigerio?” y “Premio Compartir al Maestro”. Se asignó el desafío 19 correspondiente a la lectura “Estudiantes Colombianos Viajaron a la Nasa” para realizar en casa. Se invitó a los estudiantes a leer en voz alta enfatizando en las expresiones exclamativas y afirmativas. Se les planteó la importancia del reconocimiento del propósito del texto y la comprensión del significado de una expresión en contexto. Se les pidió que intercambiaran respuestas con sus compañeros y que comentaran al respecto. Se hizo un organizador de ideas en el tablero y se completó a partir de los aportes y diálogos sostenidos. Se les reforzó permanentemente la función de las correferencias acerca de los textos que leían y se les invitó a colorear los términos que no aparecían en los textos.

Desafío 10

Reto 1
Lee con tu profesor o profesora el siguiente texto.

La escuela pequeña

Había una vez un pueblo que tenía una escuela tan pequeña, tan pequeña, que solo cabían la maestra y un niño no muy grande.

Y, como solo podía ir uno cada vez, iba media hora cada uno, y los otros, mientras tanto, jugaban a correr, a perseguirse por los campos y a subirse a los árboles.

— Pero un día el señor alcalde quiso hacer una escuela grande para que todos los niños pudieran ir a la vez, como pasa en los otros pueblos.

Peró todos los niños, que estaban enamorados de su escuela tan pequeñita y de los largos ratos que pasaban jugando en el bosque, le pidieron que no construyera ninguna escuela nueva, que ellos querían a la pequeña, y que estudiarían más rápido para compensar los ratos que pasaban jugando.

Y el alcalde, que también quería a la escuela del pueblo, dijo: —de acuerdo, pero hizo colocar muchas mesas repartidas por el bosque para que los niños pudieran hacer los trabajos que les encargaba la maestra.

El pueblo tuvo, desde aquel día, la escuela más pequeña y la escuela más grande del mundo.

(Eric Larreula) (adaptado)

Responde:

¿Se parece tu escuela a la del cuento? Marca. Sí No

¿Por qué? porque tiene un terreno grande

Reto 2
Comparar: **¿Cómo son los estudiantes de ambas escuelas?**

Los niños en mi escuela son:	Los niños en la escuela del cuento son:	Se parecen en:
grandes y pequeños	Pequeños	Grado 2

Recuerda que los **adjetivos calificativos** son aquellas palabras que indican una cualidad del sustantivo. Por ejemplo: La escuela **pequeña**.

Reto 3
Escribe lo que más te gusta de tu escuela, utilizando adjetivos calificativos. Dibuja tu escuela.

Lo que más me gusta de mi escuela.

mi escuela es grande.
el parque es colorido.
tiene ventanas.
es divertida.

Dibujo: Mi Escuela.



Reto 4
Comparte el texto y el dibujo con el curso.

En la cuarta semana se revisó y se hizo retroalimentación sobre el desafío 19 teniendo en cuenta los aspectos mencionados previamente. Se procedió a realizar durante la clase los desafíos 30, 31 y 34 correspondientes a los textos “¿Cómo hacer un folioscopio?”, “Cronología de Walt Disney” y “Papelucho, el secreto”. Se asignó el desafío 46 correspondiente al texto “Reseña película Up” para realizar en casa. Con respecto al orden del día se abordó los textos en voz alta modelando la adecuada entonación de la voz y el volumen, pronunciando cada palabra con precisión y respetando las comas y puntos. Luego se pidió a distintos estudiantes que releyeran algunas oraciones considerando los énfasis modelados por los tutores. Se realizó una orientación frente a las preguntas de selección múltiple facilitando pistas y datos importantes sobre las temáticas abordadas. Finalmente, se les explicó que los guiones que aparecían en los escritos hacían referencia a la introducción de intervenciones habladas por parte de los personajes como recurso de narración.

En la cuarta semana para el grado quinto se realizaron los desafíos 6, 10 y 23 correspondientes a los textos “El eco”, “Una excursión al Zoológico” y “Los dos amigos y el oso”. Se asignó el desafío 24 para realizar en casa. Se socializó la tarea y se activaron conocimientos a partir de interrogantes como: ¿Qué han comentado con su familia acerca de los temas leídos? ¿Qué opinan ellos acerca de este tipo de historias? Se escribió en el tablero el nombre de la historia que iban a leer. Se invitó a compartir en voz alta la lista de términos

desconocidos con sus correspondientes significados. Se revisaron y comentaron las respuestas de los retos en voz alta para identificar las pistas explícitas que permitían inferir las respuestas correctas. Se les pidió que reescribieran en su cuaderno algunos de los aprendizajes extras aprendidos en la actividad. Casi al final de la sesión, se les invitó a seleccionar mediante una votación el tema sobre el que les gustaría conversar, todo esto con el fin de hacer que focalizaran sus intereses y desarrollaran sus capacidades para analizar, sintetizar, argumentar y llegar a consensos.

En la cuarta semana se realizaron los desafíos 25 y 26 correspondientes a los textos “Los dos amigos y el oso” y “Lectura de refranes”. Se asignó el desafío 29 correspondiente al texto “El triángulo de las Bermudas” para realizar en casa. En esta sesión se hizo una mesa redonda con todos los estudiantes y se socializó uno por uno todos los retos asignados para realizar en casa. Se concluyó que el ejercicio tuvo éxito ya que todos los estudiantes alcanzaron respuestas semejantes desde su punto de vista y no presentaron dudas al respecto. Frente a los retos dispuestos para la clase, se empezó por la realización de las lecturas y la consulta y significación de términos desconocidos resaltados en el texto. Luego, con base en los retos, se les pidió escribir sobre temas como: “El día más feliz de mi vida fue cuando...”, “mi mascota llegó un día en que...”, “lo que más me ha gustado en la vida fue...”, entre otras. También se les pidió analizar en la historia el rol de incidencia que tenían los personajes con las partes de un texto como: el inicio, el nudo y el desenlace, teniendo en cuenta que en el inicio se presentaban los personajes y el lugar, en el nudo, problema o desarrollo se presenta el conflicto de los personajes y en el desenlace o final se daba a conocer la solución. Al final se les compartió la enseñanza de cada historia y en general de todas las actividades realizadas.

Durante la tercera y cuarta semana en el grado quinto se realizaron los desafíos 2, 21, 22, 23, 24 y 25 correspondientes a los textos “La tortuga gigante”, “Leyenda del Corcovado de Tofeme”, “Los Wayú”, “El Mohán” y “El Hombre Caimán”. Se asignaron los desafíos 30, 33 y 36 correspondientes a los textos “Don Anacleto avaro” y “Harry Potter y La Piedra Filosofal” para realizar en casa. En primer lugar, durante esta sesión los estudiantes socializaron la tarea de la semana anterior y resumieron oralmente el cuento con detalle. Se procedió a hacer la lectura de las historias y los listados de términos desconocidos y

resaltados en el texto. Se activaron los conocimientos previos con preguntas como: ¿Qué recuerdan del cuento leído la última clase? Se les aplicaron cuestionamientos como: ¿Por qué el hombre piensa que está solo? ¿por qué dice que se va a morir? ¿les gustó el final original del cuento? ¿qué habrían cambiado? Las respuestas fueron positivas puesto que salían de su zona de confort y se aventuraban a dar una opinión más profunda sobre el tema. También se leyeron las palabras en las que se podrían presentar dudas por lo que fueron resueltas en tiempo real. Finalmente, se le solicitó a cada estudiante elaborar un resumen oral de cada cuento para compartirlo frente a la clase.

En estas dos semanas dedicadas a la categoría inferencial en los tres grados, se evidenció que los estudiantes comprendieron textos de diferentes formatos y finalidades. Identificaron el propósito comunicativo y la idea global de un texto. Elaboraron resúmenes e instrucciones que evidenciaban secuencias lógicas en la realización de acciones. Buscaron información en distintas fuentes y respondieron preguntas por escrito que aludían a información explícita e implícita de un texto leído. Usaron información del contexto para inferir o aproximarse al significado de una palabra. Relacionaron algún tema o aspecto del texto con sus experiencias propias o conocimientos previos. Aludieron en sus comentarios orales y escritos la información implícita del texto. Explicaron oralmente o por escrito los problemas que enfrentaban los personajes y cómo se resolvían. Reprodujeron la historia usando sus propias palabras y escribieron para expresar lo que habían descubierto en los textos leídos.

Durante las semanas 5, 6 y 7, correspondientes al 11, 18 y 25 de agosto de 2022, se hizo una transición desde el abordaje de la categoría inferencial hacia el abordaje de la categoría crítica. Se trabajó en general en que los estudiantes de los tres grados resolvieran desafíos y retos relacionados con la habilidad de discernir identidades y posicionamientos, actitudes y razonamientos objetivos para construir nuevas experiencias y reflexiones positivas sobre los temas planteados en los textos.

En los tres grados, la quinta semana se utilizó para explicar los aspectos relevantes de cada categoría para realizar una lectura de manera crítica. La sexta semana se utilizó para revisar los desafíos asignados para realizar en casa y hacer retroalimentación sobre las dificultades encontradas por los estudiantes. La séptima semana se utilizó para hacer una

revisión y retroalimentación de las actividades de la semana seis y para abordar actividades que permitieran obtener un panorama general acerca de la evolución de las habilidades con respecto a las tres categorías de la competencia lectora.

Durante la quinta y sexta semana en el grado tercero se realizaron los desafíos 11, 17 y 25 correspondientes a los textos “Sistema Solar”, “Estación espacial internacional” y “La vida en el espacio”. Se asignaron los desafíos 27 y 28 correspondientes a los retos “¿Cómo funciona un traje espacial?” y “El misterio de la moneda perdida” para realizar en casa. Para el desarrollo de los desafíos de la clase se invitó a los estudiantes a leer en voz alta enfatizando en las expresiones exclamativas y afirmativas. Se les pidió realizar el reconocimiento del propósito comunicativo del texto y la comprensión de su significado en contexto formulándoles preguntas como: ¿Cómo es este texto? ¿han visto textos similares antes? ¿dónde? ¿para qué creen que servirá este tipo de texto? Se les invitó a tener en cuenta sus conocimientos o experiencias para generar respuestas argumentadas. Se compartieron y comentaron las respuestas propuestas por los estudiantes en el tablero para que luego de un consenso grupal fueran aprobadas. Con respecto a las memorias sobre los aspectos principales del texto leído, se solicitó intercambiar y comentar sus respuestas con sus compañeros. En los retos relacionados con imágenes se pidió explicar la información comprendida con una base argumentativa coherente al respecto, además se recapituló con todo el curso la importancia comunicativa de la imagen destacando por ejemplo el propósito de la figura encontrada en lugares públicos y de alta visibilidad, con los que básicamente se busca que el lector realice una acción, que participe en un concurso, evite caídas, se compre un nuevo producto, se entere de las novedades políticas de su país entre otras. Finalmente, se motivó un diálogo sobre los aspectos relevantes de los textos leídos y se hizo un reconocimiento por los aprendizajes logrados a partir de sus aportes.

Durante la quinta y sexta semana en el grado cuarto se realizaron los desafíos 13, 14 y 27 correspondientes a los textos “El universo canta” y “El perro y la carne”. Se asignaron los desafíos 28 y 36 correspondientes a los textos “El Yeti” y “El elefante y su sombra” para realizar en casa. Se socializó las tareas a trabajar y se activó los conocimientos previos a partir de preguntas como: ¿Qué comentarios personales les generan problemáticas como la pérdida de clase? ¿favorecen a su proceso de aprendizaje? Luego se procedió a pedirles que

hicieran una presentación sobre un diálogo que les llamara la atención sobre una de las lecturas frente a todos sus compañeros. Se estimuló a los estudiantes a evaluar argumentando a criterio propio y con respeto los diálogos producidos por sus compañeros. Para compartir algunas respuestas se pidió que se sentaran en un círculo y se hizo lectura en voz alta. Para recapitular el trabajo se hicieron preguntas como: ¿Qué hicieron durante esta semana? ¿qué aprendieron? ¿qué fue lo que más les gustó? ¿les resultó difícil inventar un diálogo entretenido? ¿qué les pareció la producción de textos realizada por cada grupo?

Durante la quinta y sexta semana en el grado quinto se realizaron los desafíos 15, 16, 17, 19, 20, 26, 27 y 28 correspondientes a los textos “Álvaro Nasa Pal y la Mojana”, “La leyenda del Yuruparí”, “La leyenda de la Sayona”, “El pozo de Donato”, “La madre del río”, “La muelona”, “Heidi” y “Dialogar para vivir mejor”. Se asignaron los desafíos 31, 32, 34 y 36 correspondientes a los textos “Don Anacleto avaro” y “Perico y el Viajero” para realizar en casa. Se revisaron los ejercicios de la clase anterior y se activaron conocimientos previos a través de cuestionamientos como: ¿Qué recuerdan del cuento leído la última clase? Se pidió hacer un ligero resumen oral sobre el cuento. Se aclararon dudas de vocabulario al hacer lectura de las palabras en las que podrían presentarse dificultades. A partir de una afirmación sobre el texto se les pidió construir una opinión para compartir oralmente con la clase. Se les invitó a escuchar un escrito del norte de Colombia. Se sugirió subrayar las palabras desconocidas y buscarlas en el diccionario para escribir el significado en sus libros guía o cuaderno de lenguaje. Se les pidió explicar con sus propias palabras expresiones como: “a las mujeres se les presenta como un sátiro, engañador, enamorado y sucio”. Finalmente, se les formuló una pregunta de comprensión global para medir sus niveles de atención.

En estas dos semanas, junto a la semana siete dedicada en parte a la revisión de las actividades de categoría crítica y la retroalimentación de todas las categorías en general de los tres grados, se evidenció que los estudiantes eran capaces de comprender textos literarios para propiciar el desarrollo de su capacidad creativa y lúdica. Identificaron los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos. Produjeron textos orales que respondían a distintos propósitos comunicativos haciendo uso del vocabulario adecuado para expresar ideas acordes al contexto, junto a la entonación y los matices afectivos de voz. Produjeron textos escritos que respondían a diversas necesidades

comunicativas buscando información en diferentes fuentes. Demostraron la capacidad de socializar y corregir sus escritos teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesor. Revisaron aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua castellana. Reconocieron la función social de los diferentes textos a los que tenían acceso. Elaboraron hipótesis acerca del sentido global de los textos antes y durante el proceso de lectura apoyándose en conocimientos previos, imágenes y títulos. Elaboraron resúmenes y esquemas que dieron cuenta del sentido de un texto. Comprendieron la información que circulaba a través de algunos sistemas de comunicación no verbal. Contestaron oralmente o por escrito preguntas que aludían a información implícita en el texto. Expresaron opiniones y las justificaron mencionando información que extrajeron de los textos leídos.

El 1 de septiembre se destinó exclusivamente para que los jóvenes de los tres grados dedicaran el tiempo necesario para contestar una serie de preguntas que involucraban a las tres categorías teniendo en cuenta los aspectos expuestos anteriormente.

4.4 Prueba final

Para finalizar, se presentarán los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la prueba de salida y cómo estos visibilizan el impacto de la puesta en práctica del material didáctico académico del programa PTA. Ahora bien, es importante recordar que la prueba se realizó en los tres cursos y cada una contiene 20 preguntas (cada una con un porcentaje de 5%) que se adecuaron teniendo en cuenta su grado de escolaridad (3,4 y 5); así mismo, para cada proceso de lectura (literal, inferencial y crítico) se previeron 4 niveles de desempeño de acuerdo con número de respuestas correctas obtenidas (lo anterior se puede visibilizar en la tabla No. 9).

Continuando con lo anterior, se explicará en que consistió cada prueba y sus resultados. Partiendo de la destinada para el grado tercero que se encuentra compuesto de la siguiente manera: ocho preguntas acerca del nivel literal, siete correspondientes al nivel inferencial y cinco al crítico, para cada una de las preguntas se asignó un porcentaje de acuerdo al número de preguntas, es decir, el nivel literal cuenta con una valoración del 40% (8 ítems), el inferencial con un 35% (7 ítems) y el crítico con un 25% (5 ítems) para un total del 100% correspondiente a las 20 preguntas.

Comprensión lectora por categoría grado 3. Prueba de salida

CATEGORIA	NÚMERO DE PREGUNTAS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
Literal	8	0-2 respuestas correctas	3-4 respuestas correctas	5-6 respuestas correctas	7-8 respuestas correctas
Inferencial	7	0-2 respuestas correctas	3 respuestas correctas	4-5 respuestas correctas	6-7 respuestas correctas
Crítica	5	0-1 respuesta correcta	2-3 respuestas correctas	4 respuestas correctas	5 respuestas correctas

TABLA No 9: Categoría y niveles de valoración para grado 3. Prueba de salida

Así pues, analizando los resultados obtenidos en dicha prueba se puede observar que, frente al nivel literal el 67% de los estudiantes se encuentra en el tercer nivel lo que indica que la mayoría de los niños logra interpretar contenidos implícitos, reconocer de estructuras y estrategias discursivas (indicador de logro para nivel 3), además de contar con la capacidad de identificar elementos literales en fragmentos de textos continuos o discontinuos y establecer relaciones de significado (nivel 1 y 2); lo anterior indica una mejoría bastante notable puesto que, en la prueba inicial, el 67% se encontraba en el nivel 2 y el 33% en el nivel 3 indicando que la mayoría se encontraba en un nivel de desempeño bajo. (Grafico No. 3).

Con respecto al nivel inferencial, la totalidad de los niños se encuentra en el nivel 4 con un 100% de respuestas positivas, lo que indica un gran avance en relación con la prueba inicial: si bien se encontraban en el nivel tres, que es un nivel bueno, su capacidad inferencial mejoró en el proceso haciendo que los niños alcanzaran un escalamiento al cuarto, indicando que logran identificar y diferencias las diversas voces o situaciones presentes en el texto a trabajar, así como también reconocer la intención del autor. (grafico No.3)

Avanzando en el tema y tomando en cuenta los resultados recolectados y analizados frente al nivel crítico, se puede poner en manifiesto que el 33% de los estudiantes se mantuvo en el cuarto nivel, el 33% en el segundo y el 33% restante bajo su nivel de desempeño lo que indica que con respecto a esta expresión de la competencia lectora sí hubo un retroceso, pues en comparación a la prueba inicial donde el 67% de los estudiantes se encontraba en el tercer nivel y el 33% en el cuarto; en este resultado se ve aún una debilidad frente al reconocimiento e interpretación de textos así como también una escasa reflexión sobre los elementos paratextuales presentes en ellos.

Resultados prueba final de competencia lectora por categoría expresados en porcentaje grado 3

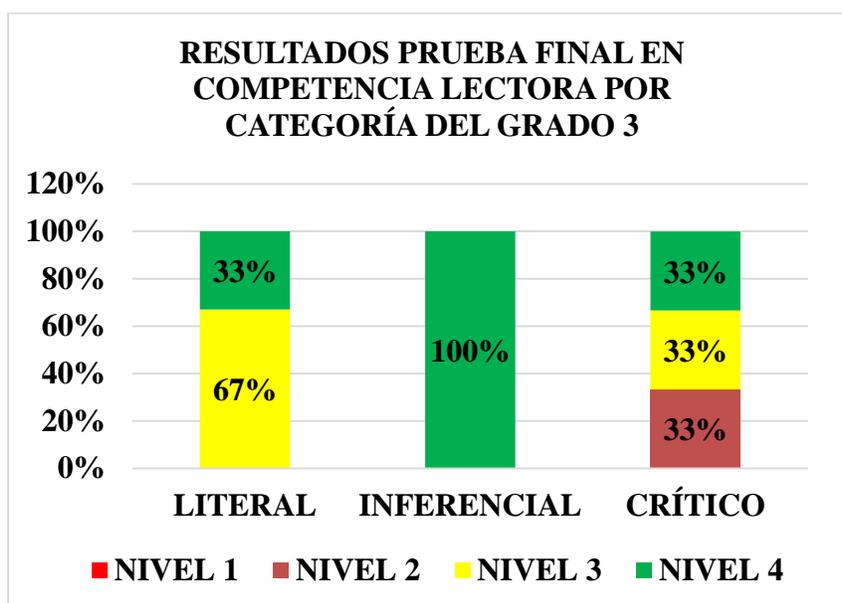


GRÁFICO No 3: Prueba final de competencia lectora por categoría del grado 3 expresados en porcentaje

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos en la prueba de salida realizada al grado cuarto, que se encuentra constituida de la siguiente manera: siete preguntas acerca del nivel literal (35%), ocho correspondientes al nivel inferencial (40%) y cinco al crítico (25%), para un total del 100% correspondiente a las 20 preguntas. (tabla No.10).

Comprensión lectora por componente grado 4. Prueba de salida.

CATEGORIA	NÚMERO DE PREGUNTAS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
Literal	7	0-2 respuestas correctas	3 respuestas correctas	4-5 respuestas correctas	6-7 respuestas correctas
Inferencial	8	0-2 respuestas correctas	3-4 respuestas correctas	5-6 respuestas correctas	7-8 respuestas correctas
Crítica	5	0-1 respuesta correcta	2-3 respuestas correctas	4 respuestas correctas	5 respuestas correctas

TABLA N. ° 10: Categoría y niveles de valoración para grado 3

Ahora bien, en el análisis de los resultados obtenidos se puede observar que con respecto al nivel literal hubo una mejoría evidente pues en la prueba de entrada el resultado fue bastante negativo pues el 100% de los estudiantes se encontraba en el nivel uno y al realizar la prueba de salida se percibe como el 67% de los estudiantes logró alcanzar el nivel tres y el 33% logró escalar hasta el nivel cuatro, lo que indica que desarrollaron habilidades de identificación de elementos literales en textos continuos y discontinuos, así como también, el reconocimiento de información explícita e implícita, además de una buena interpretación y reflexión sobre los textos trabajados.

En cuanto a los resultados con relación a los procesos inferenciales hubo una gran mejoría pues sucede lo mismo que en las preguntas de comprensión literal, ya que comparando los resultados de esta prueba que oscilan en un 67% en el nivel cuatro y el 33% en el nivel tres con la inicial que cuenta con porcentajes de 67% en nivel uno, que es bajo, y el 33% en el segundo, se puede notar un gran avance respecto a la identificación de elementos literales, explícitos e implícitos del texto al mismo tiempo que logra descifrar e interiorizar sobre el escrito (Gráfico No. 4).

Con referencia al nivel crítico los resultados son bastante positivos dado que en el caso de la prueba inicial el 67% de las respuestas estaba en un nivel bajo (uno) y el 33% en

el nivel dos, que sigue siendo deficiente. Los resultados de la prueba de salida reflejan que el 67% de los niños logró alcanzar el nivel tres y un 33% los superó llegando al nivel cuatro, lo que indica que su desempeño con respecto a la interpretación, reflexión e identificación de elementos y códigos presentes en los escritos mejoró con respecto a la comprensión lectora. (Gráfico No. 4)

Porcentaje comprensión lectora por componente grado 4 – Salida.

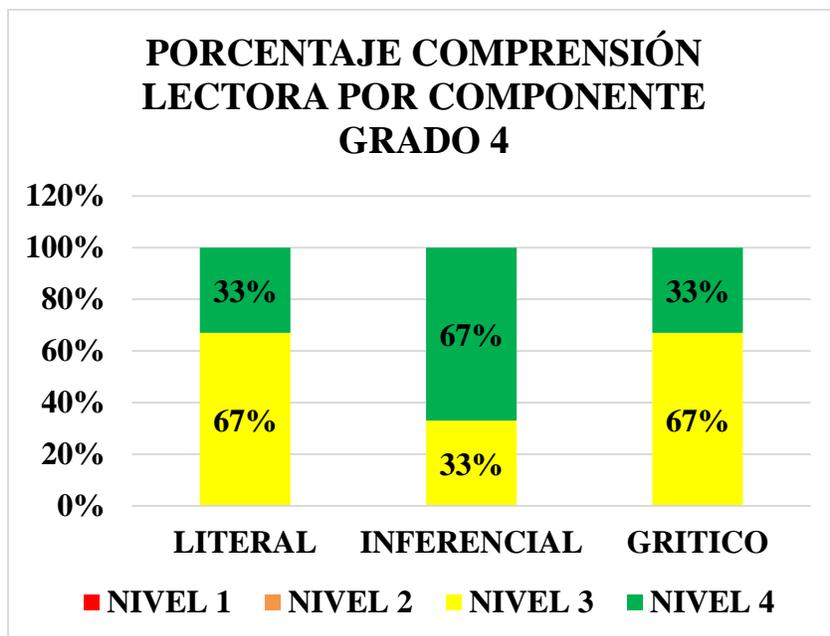


GRÁFICO No 4: Porcentaje comprensión lectora por componente grado 4 – Salida.

Finalmente, se expondrán los resultados obtenidos en la prueba de salida realizada al grado quinto, que se encuentra establecido de la siguiente manera: siete preguntas acerca del nivel literal (35%), siete correspondientes al nivel inferencial (35%) y seis al crítico (30%), para un total del 100% correspondiente a las 20 preguntas. (tabla nª11).

Comprensión lectora por componente grado 5. prueba de salida.

CATEGORIA	NÚMERO DE PREGUNTAS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
Literal	7	0-2 respuestas correctas	3 respuestas correctas	4-5 respuestas correctas	6-7 respuestas correctas

CATEGORIA	NÚMERO DE PREGUNTAS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
Inferencial	7	0-2 respuestas correctas	3 respuestas correctas	4-5 respuestas correctas	6-7 respuestas correctas
Crítica	6	0-2 respuestas correctas	3-4 respuestas correctas	5 respuestas correctas	6 respuestas correctas

TABLA No 11: Categoría y niveles de valoración para grado 3. Prueba de salida

Por otra parte, haciendo un análisis de los resultados obtenidos se puede percibir que en lo que respecta a la prueba realizada al grado quinto, fue la que mejores resultados se obtuvo pues en el nivel literal en la prueba de entrada el resultado fue bastante negativo: el 100% de los estudiantes se encontraba en el nivel uno y, al realizar la prueba de salida, se evidencia que el 50% de los estudiantes logró alcanzar el nivel tres y el otro 50% logró alcanzar el nivel cuatro, lo que indica que sus habilidades para identificar elementos literales en escritos continuos y discontinuos se potencializó, así como también, el reconocimiento de información explícita e implícita, además de una buena interpretación e introspección sobre los textos trabajados.

Con relación al proceso inferencial en la lectura los resultados son bastante positivos pues pasaron de estar el 100% en el nivel dos en la prueba inicial a alcanzar el 100% de ellos el nivel cuatro lo que indica que el escalamiento en el proceso fue bastante provechoso y eficaz permitiendo que se vea como el estudiante consigue comprender y deducir información implícita de un texto.

Finalmente, con respecto al nivel crítico se perciben resultados igualmente positivos pues en la prueba inicial el 100% de los niños se encontraba en un nivel bajo (dos) pero una vez realizada la prueba de salida ese mismo 100% se ubica en el nivel cuatro, un índice de grandes avances con respecto a la comprensión lectora de los infantes.

Porcentaje comprensión lectora por componente grado 5. Prueba de salida.

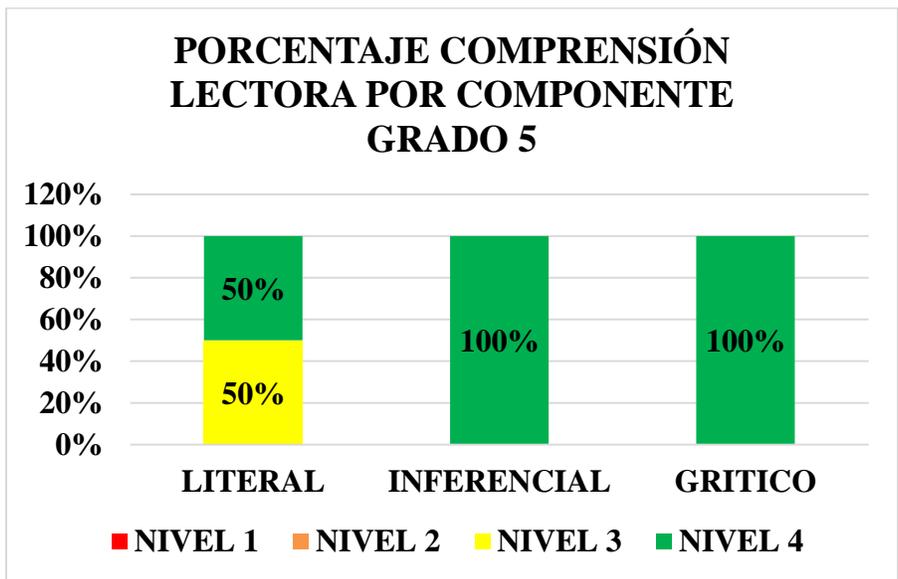


GRÁFICO No 4: Porcentaje comprensión lectora por componente grado 5 prueba de Salida.

En este orden de ideas, los resultados del test final permitieron ver cómo con el método de adaptación que se le hizo al recurso del programa PTA y a la forma de en qué se trabajó con los estudiantes en el transcurso de la aplicación del proyecto, permitió que se tuviese como consecuencia una mejora en el desempeño, además de un óptimo aprendizaje autónomo.

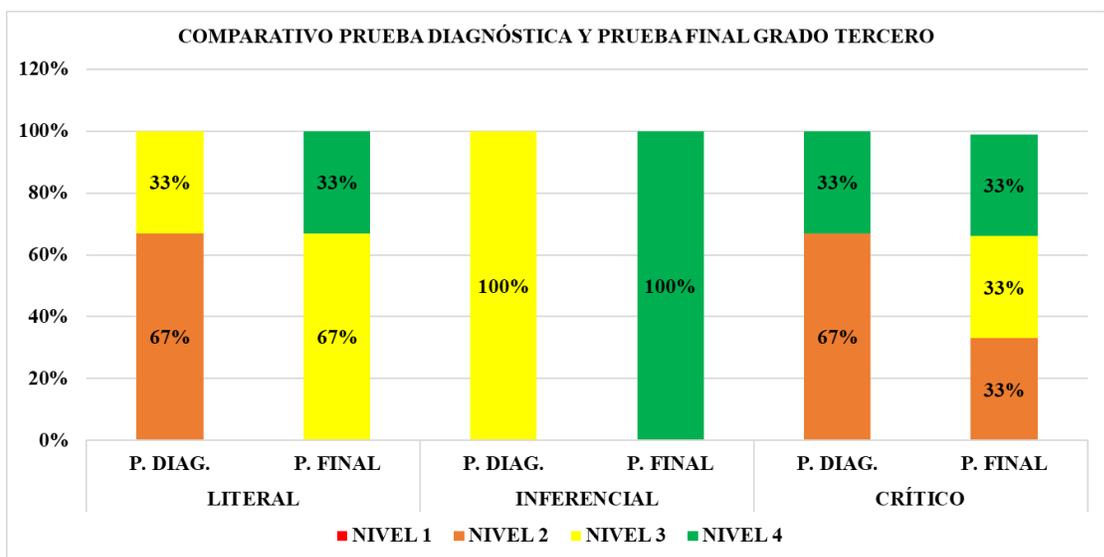


GRÁFICO No 7: Porcentaje comparativo entre prueba diagnóstica y prueba final grado 3

El gráfico anterior da cuenta de una evolución positiva en el desempeño obtenido por los infantes del grado tercero durante el proceso de intervención. Es importante tener en cuenta que inicialmente los resultados arrojados por la prueba diagnóstica no fueron muy alentadores, ya que el 67% de los estudiantes alcanzó solo el nivel 2 y el 33% restante alcanzó el nivel 3. Sin embargo, lo interesante de toda esta proyección es que se observaron avances significativos en todas las categorías. En la categoría literal, los porcentajes aumentaron del 67% en el nivel 2 y 33% en el nivel 3 a 67% en el nivel 3 y 33% en el nivel 4, lo que representa una escalada de dos niveles. En la categoría inferencial, se observó un gran salto de calidad ya que del 100% obtenido en el nivel 3 se pasó al nivel 4 con un porcentaje del 100%, lo que representa una escalada de un nivel por encima del resultado obtenido en la prueba diagnóstica. Finalmente, en la categoría crítica se observaron ligeros avances ya que del 67% obtenido en la prueba diagnóstica para el nivel dos pasó a ser del 33%, mientras que los 2/3 restantes equivalente al 33% avanzaron hacia el nivel 3. En cuanto al nivel 4, se mantuvo la misma tendencia que en la prueba diagnóstica.

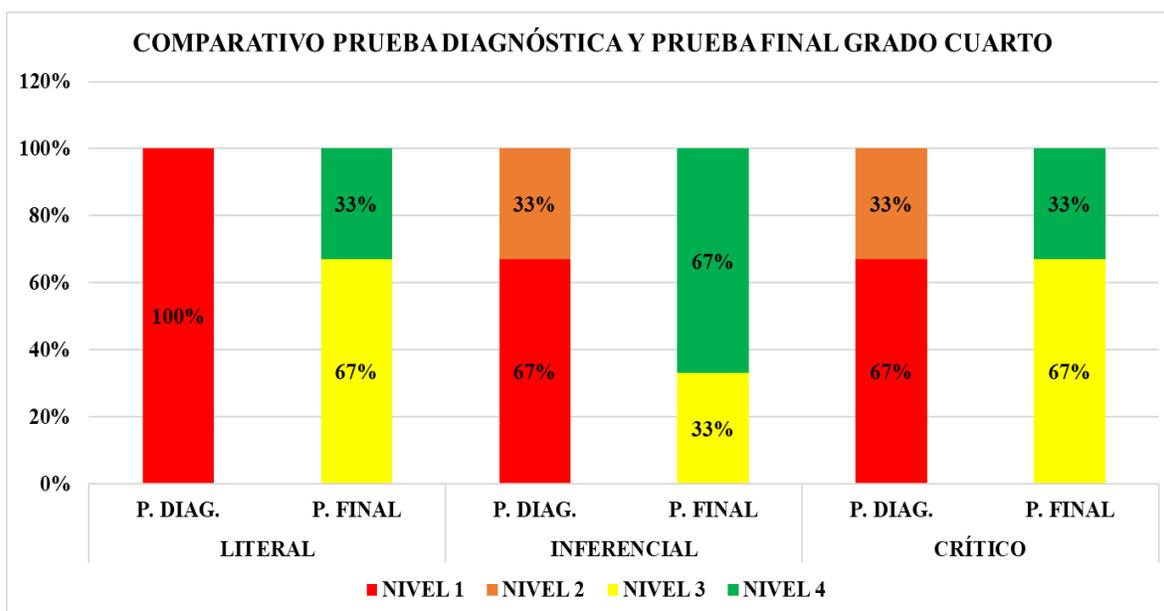


GRÁFICO No 8: Porcentaje comparativo entre prueba diagnóstica y prueba final grado 4

En resumen, el gráfico anterior ilustra los avances logrados en la comprensión lectora general del grado cuarto frente a la prueba de salida. Aunque los resultados iniciales para las 3 categorías no eran muy alentadores, la evidencia estadística muestra un progreso significativo. En la categoría literal, el 100% de los estudiantes que se encontraban en el nivel

uno en el resultado diagnóstico avanzó dos niveles, logrando un promedio de 67% en el nivel tres y 33% en el nivel cuatro. La categoría inferencial también tuvo un gran éxito, ya que pasó del 67% y 33% en los niveles uno y dos según los resultados de la prueba diagnóstica a ubicarse entre el 67% en el nivel cuatro y el 33% en el nivel tres, avanzando al menos un nivel por encima de los resultados iniciales. Por otro lado, la categoría crítica avanzó un nivel por encima de los resultados obtenidos en la prueba inicial, pasando del 67% clasificado en el nivel uno y el 33% clasificado en el nivel dos al 67% en el nivel tres y 33% en el nivel cuatro respectivamente.

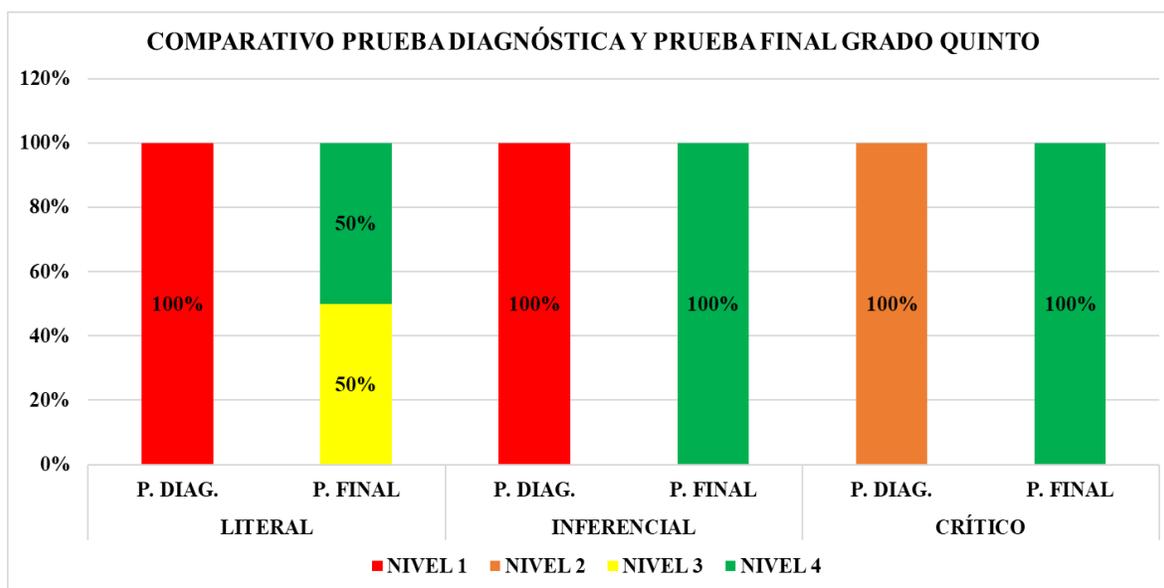


GRÁFICO No 9: Porcentaje comparativo entre prueba diagnóstica y prueba final grado 5

En lo correspondiente al grado quinto el gráfico anterior muestra que los estudiantes del grado quinto obtuvieron resultados altamente positivos en todas las categorías, avanzando dos niveles en relación a los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica. La estadística indica que del 100% de estudiantes que se encontraban en el nivel uno, el 50% avanzó hacia el nivel tres y el 50% restante alcanzó el nivel superior (4) en la categoría literal. La categoría inferencial que en principio se había posicionado en un bajo nivel también mostró un gran progreso, ya que del 100% que se encontraba en un bajo nivel, alcanzó el nivel cuatro en la prueba final con una efectividad del 100%. Finalmente, la categoría crítica, que inicialmente no se encontraba en un nivel demasiado bajo pero que indicaba que el 100% de los jóvenes estaba en el nivel dos, se posicionó con una efectividad del 100% frente al nivel cuatro durante la prueba final.

La estadística respalda y confirma que los jóvenes tuvieron una tendencia a avanzar hacia los niveles superiores de comprensión lectora durante el final de la intervención, es decir los niveles 3 y 4 como se evidencia en los gráficos. Además, adquirieron habilidades para utilizar su conocimiento y códigos escritos para reconocer letras, palabras, frases y estructuras textuales. Comprendieron el significado de las estructuras locales de un texto, identificaron personas y hechos narrados explícitamente y utilizaron datos explícitos de textos específicos según los requerimientos de los contextos académicos y cotidianos. Identificaron y describieron diferentes voces o situaciones en un texto, comprendieron la relación entre diferentes partes o enunciados de un texto y describieron ideas o afirmaciones en textos informativos. Identificaron tipos de relaciones entre diferentes elementos de un texto discontinuo y establecieron la validez e implicaciones de un enunciado en un texto argumentativo o expositivo. Establecieron conexiones entre un texto y otros enunciados o textos e identificaron contenidos valiosos. Todas estas destrezas corresponden a los cuatro niveles propuestos para el análisis durante este proyecto investigativo y brindaron las herramientas necesarias para realizar una intervención objetiva y bien fundamentada.

CONCLUSIONES

En los siguientes párrafos se presentarán las conclusiones a las que se ha llegado a partir de la elaboración y aplicación del proyecto además de la experiencia educativa. Seguido a ello, se presentarán las recomendaciones que se consideran importantes frente al mejoramiento de la implementación del programa PTA como material académico- didáctico-formativo.

Conclusiones frente a la implementación del proyecto

De acuerdo con las evidencias de la implementación del proyecto y los resultados obtenidos a partir de la información recogida se concluye que el programa PTA, a pesar de estar diseñado para un mejoramiento académico, cuenta con un enfoque más estandarizado para el desarrollo de las competencias comunicativas que otros materiales didácticos disponibles en las escuelas públicas rurales, pues los indicadores de evaluación se centran mayormente en poder observar si el estudiante realizó o no la tarea, el desafío o los diferentes retos a resolver, lo que no permite evidenciar con plenitud si se ha comprendido la temática expuesta, pues no refleja la complejidad y entendimiento de los ejercicios, adicional a ello, la evidencia al ser estandarizada no permite evaluar la efectividad del programa; Cabe aclarar que lo anterior no es del todo malo puesto que, a pesar de ello, el programa funciona visto como una política pública por lo que se comprende el objetivo que tiene.

Por otro lado, es importante tener presente que la maleabilidad y flexibilidad del programa permite que se pueda hacer una adaptación al contexto, pues su eficacia en cuanto a la disponibilidad del material y la flexibilidad de trabajo permite que su aplicabilidad sea más específica y, por ende, se pueda profundizar un poco más en los ejercicios propuestos para trabajar cada uno de los procesos de lectura que se pretendía fortalecer en el caso de este proyecto.

Según el informe de gestión presentado al Congreso en el año 2016, el objetivo del “Programa Todos a Aprender” (PTA) es transformar las prácticas de aula de los docentes de primaria en establecimientos educativos con bajo desempeño. Además, se busca que la formación llegue a lugares distantes y de difícil acceso. De acuerdo con esta investigación, se puede afirmar que el programa cumple con un margen de acierto elevado, ya que los

resultados cuantitativos evidencian que la metodología utilizada en este escenario rural responde adecuadamente a las dificultades académicas que presentaban los estudiantes al inicio del programa. Estas dificultades se vieron solventadas mediante el desarrollo de actividades específicas, lo que permitió un enriquecimiento evolutivo en el producto final, como se evidenció en los resultados del test de salida. Además, al tener en cuenta que cada estudiante hacía uso de las guías de manera particular, se logró reducir indirectamente la brecha existente entre la falta de recursos de la institución y de los jóvenes, y la posibilidad de competir frente a instituciones con mayor infraestructura e inyección económica.

Durante este proceso investigativo, se pudo evidenciar claramente la capacidad de los jóvenes para dar respuesta con éxito a todos los ejercicios de comprensión lectora que debían ser realizados en sus hogares sin el apoyo del docente. Esto demuestra que los jóvenes habían comprendido las bases necesarias aplicadas durante la clase y habían tenido en cuenta los insumos vistos en ella. En general, tuvieron éxito al desarrollar estos ejercicios con gran empeño, lo que respalda la propuesta de Juela y Maitalo sobre el autoaprendizaje. Según estos autores, el autoaprendizaje es la capacidad de aprender de manera individual con el interés de aprender alguna cuestión teórica o práctica por sus propios medios y con el máximo empeño.

En resumen, los resultados obtenidos durante este proceso investigativo demuestran la efectividad del autoaprendizaje en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los jóvenes. Estos resultados respaldan la importancia de fomentar el autoaprendizaje como una herramienta clave para el desarrollo académico y personal.

Frente a la experiencia profesional esta nos permitió fortalecer y aplicar aquellos conocimientos adquiridos durante el proceso de formación, además de poner a prueba nuestra capacidad de innovación pues a pesar de que existen unas pautas que se deben seguir frente al currículo, también hay factores de gran importancia que influyen en el desempeño y desarrollo de un buen trabajo en el aula, ya que dependerán cien por ciento de la innovación y didáctica del docente, teniendo en cuenta por supuesto que aunque la temática sea universal, en la dinámica y didáctica utilizada es donde se percibirán los verdaderos aprendizajes adquiridos por ambas partes.

Además de ello, el contacto que se hizo con los niños permitió que, como docentes, tomáramos en cuenta la voz y opinión de cada estudiante para obtener un muy buen desempeño y resultado al momento de realizar las diferentes actividades planeadas; si bien el estudiante es el factor principal dentro del proceso de educación en la mayoría de los casos no se les tiene en cuenta en las discusiones con respecto al proceder del curso.

Por otro lado, gracias a la planeación y filtración de la información del material a utilizar con los niños nos permitió que cada sesión tuviese un mejor resultado, por supuesto es importante que se tenga en cuenta que no todo salió como se planeó pues hubo ciertos contratiempos que hicieron que algunas actividades se tuviesen que modificar sobre la marcha, aun a pesar de ello se obtuvieron buenos resultados tanto aptitudinales como académicos.

De todo lo anterior podemos concluir que la labor docente es fundamental en el proceso de formación de buenos seres humanos pues no es solo enseñar una temática o hablar sobre historia, todo va más allá, puesto que el hecho tener contacto con los niños nos permite dialogar con ellos acerca de sus vidas y lograr entender aquellas limitantes físicas, emocionales o económicas que muchas veces hacen que los niños no logren tener un buen desempeño académico, además de ello, es lograr comprender que todo ser humano tiene diferentes formas de aprender y que de nosotros depende lograr adaptar cada clase para que consigan comprender el conocimiento que se les desea transmitir.

Con respecto a la planificación y filtración de información nos permitió comprender que no todo sale siempre como se ha planeado y que depende de nosotros lograr adaptarnos a las circunstancias presentes, si ello implica que tengamos que salir de nuestra zona de confort o tener que aprender y desaprender.

Recomendaciones

La recomendación principal que consideramos pertinente realizar es sobre el uso del material académico del PTA pues, si bien es un material bastante maleable y hemos probado su eficacia, muchas veces la comunidad docente no hace el uso adecuado de este recurso, ya que no es basta con entregar la cartilla a cada estudiante para que este llene la información requerida sino que es necesario que se realice una selección de cada tema, desafío o reto propuesto, pues cada uno viene adaptado para fortalecer cierto nivel de lectura (en el caso

del material para lengua castellana), es decir, es necesario que se realice una adaptación de la temática ya propuesta, tal como la que se hizo en este proyecto de investigación; es gracias a ese proceso que se pudo obtener mejores resultados frente al aprendizaje de los niños y la aceptación del uso del material.

REFERENCIAS

- ¿Qué es la competencia lectora? ¿Es lo mismo que la comprensión lectora? (2015, December 11). Asesoría de comunicación.
[https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/bibliotecaceplanzarote/2015/12/11/que-es-la-competencia-lectora-es-lo-mismo-que-la-comprension-lectora/#:~:text=La%20competencia%20lectora%20es%20%E2%80%9CLa,%E2%80%9D%20\(OCDE%2C%202009\).](https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/bibliotecaceplanzarote/2015/12/11/que-es-la-competencia-lectora-es-lo-mismo-que-la-comprension-lectora/#:~:text=La%20competencia%20lectora%20es%20%E2%80%9CLa,%E2%80%9D%20(OCDE%2C%202009).)
- “Aulas multigrado” permite que avancemos en el cierre de brechas en la educación rural: ministra Yaneth Giha. (2021). Mineducacion.gov.co.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/363091:Aulasmultigrado-permite-que-avancemos-en-el-cierre-de-brechas-en-la-educacion-rural-ministra-Yaneth-Giha>
- Cardona, V., Conde Muñoz, D., Hoyos, N., Wiest, R., Tutor, P., Hernán, Universidad, B., & Tomas, S. (2016). Escuela Nueva una oportunidad para el cambio.
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9773/Cardonaviviana?sequence=1>
- Cruz Meza, B. C. “Las Guías de Autoaprendizaje Y Su Influencia En La Creación de Un Clima Pedagógico Autónomo En Las Escuelas Unidocentes: Un Estudio Exploratorio En Ecuador.” Flacoandes.edu.ec, 2004.
<http://hdl.handle.net/10469/439>
- Aguirre Santi, J. F. & Palacios Ocles, D. F. Estudio del Autoaprendizaje en el Desarrollo de la Expresión Oral del Inglés en los Terceros Años de Bachillerato de los Colegios de la Cuenca del Río Mira, Universidad Técnica del Norte.
<http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/1463/1/FECYT%201398%20TESIS.pdf>
- El proceso pedagógico de la escuela rural en Centroamérica. (2016, May). Issuu.
https://issuu.com/educacionrural/docs/libro_el_proceso_pedagogico_de_la_e

- Escuela Nueva manual de implementación Escuela Nueva generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado. Tomo I. (n.d.).
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf
- Escuela Nueva: Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022).
Mineduacion.gov.co.
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article82780.html#:~:text=Modelo%20educativo%20que%20permite%20ofrecer,y%20se%20fortalece%20la%20relaci%C3%B3n>
- Habilidad comunicativa y su importancia en todas las fases de la educación. (2021, December 24). Epitech España.
<https://www.epitechit.es/habilidadcomunicativaimportanciaeducacion/#:~:text=La%20habilidad%20comunicativa%20de%20una,la%20que%20nos%20podamos%20encontrar>
- Indicadores de logros (Alumno terminal 3o Grado. (2012). Blogspot.com.
<http://avances3aloscursos.blogspot.com/2012/05/indicadores-de-logro-alumno-terminal-3.html>
- Puigbó Vivas J. (2019, January 10). ¿Qué es la metacognición? Ejemplos y estrategias. Psicología-Online.com; Psicología-online.com.
<https://www.psicologia-online.com/que-es-la-metacognicion-ejemplos-y-estrategias-4267.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (n.d.).
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Palacios, M. (2015). Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.

https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2301/MAE_EDUC_161.pdf

<https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>

- Programa todos a aprender del ministerio de Educación Nacional (Colombia). (n.d.).
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf
- Romo Maroto, P. E. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Anales*, 1 (Editorial Universidad Central del Ecuador), 377.
<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2552>
- Salamanca Cárdenas, M. Y. (2018). Estrategias Metacognitivas Para El Desarrollo De La Comprensión De Lectura, Aportes Desde La Escuela Nueva. Universidad de la Sabana.
<http://hdl.handle.net/10818/35073>
- Soto Arango, D. E., & Molina Pacheco, L. E. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 13(1), 275–289.
<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n1.2086>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2022). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 450–462.
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Bortone Di Muro, R. & Sandoval, A. (2014). 29(1), 129–149. Perfil metacognitivo en estudiantes universitarios. *Investigación y Postgrado*
<http://ve.scielo.org/pdf/ip/v29n1/art06.pdf>

ANEXOS

ANEXO No 1: FACSIMIL SOBRE PRUEBA DIAGNOSTICA

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1, 2, 3, 4 Y 5 A PARTIR DE LA LECTURA DEL SIGUIENTE TEXTO:

IPI Y YOI

Hace muchísimos años había poca agua en la selva, no existían ríos, arroyos o lagunas. Allí, vivían dos hermanos, Ipi y Yoi, con sus abuelos. Solo el abuelo sabía de dónde sacar agua. Un día, Ipi y Yoi decidieron averiguar de dónde sacaba agua su abuelo. Ipi lo siguió y vio que se acercó a un gran chorro de agua que salía de un árbol llamado Lupuna. ¡Habían descubierto el secreto!

El abuelo era guardián de Lupuna y estaba conectado con la vida del árbol. Entonces, los hermanos cortaron el árbol para tener agua siempre. A la mañana siguiente, sorprendidos, los dos encontraron el árbol sano y entero. Entonces Ipi se convirtió en alacrán y picó al abuelo. En ese momento, el árbol y el abuelo cayeron al mismo tiempo y la selva retumbó. El agua empezó a brotar en grandes cantidades y así nació el gran río Amazonas.

Tomado y adaptado de: Educa [s.f]. Origen del río Amazonas. Recuperado de <http://www.educa.com.bo/content-origen-del-río-amazonas>

1. Lee el siguiente fragmento del texto:

"Entonces, los hermanos cortaron el árbol para tener agua siempre. A la mañana siguiente, sorprendidos, los dos encontraron el árbol sano y entero".

¿Cuál de las siguientes opciones dice lo mismo en otras palabras?

- A. Los hermanos tumbaron a Lupuna, pero, extrañamente, el árbol sobrevivió.
- B. Al día siguiente, los hermanos cortaron a Lupuna para poder tener agua siempre.
- C. Los hermanos tumbaron a Lupuna y así nació el Amazonas.
- D. Al día siguiente, el árbol Lupuna estaba en perfecto estado.

2. Según el texto, ¿qué era lo que hacía el abuelo?

- A. Cortar a Lupuna.
- B. Sacar el agua.
- C. Regañar a los hermanos.
- D. Luchar contra Ipi.

3. De acuerdo con el texto, ¿por qué nació el río Amazonas?

- A. Porque Ipi se volvió un río.
- B. Porque un alacrán picó al abuelo.
- C. Porque el abuelo cortó un árbol.
- D. Porque el abuelo atacó a los hermanos.

ANEXO N.º 2: PLAN DE INTERVENCIÓN

**PLAN DE INTERVENCIÓN EN COMPETENCIA LECTORA CENTRO
EDUCATIVO EL CABUYAL, SEDE PUENTE REAL**

GRADO 3		
TIPO DE COMPETENCIA Y CATEGORÍA	META DE DESEMPEÑO Y SEMANA DE INTERVENCIÓN	MATERIAL Y SESIONES
COMPRESIÓN LITERAL 1 A	Reconocimiento y comprensión de vocabulario y sus funciones Semana 1	Desafío 3. Retos 2, 3.y 4 Desafío 8. Retos 1, 2, 3 y 4 Desafío 9. Retos 1, 2, 3 y 4 Desafío 10. Retos 1,2 y 3. Desafío 11. Retos 1, 2 y 3. Desafío 24. Retos 2 y 3. Libro de apoyo: Entre textos tercero
	Ubicación de elementos de contenido en diferentes tipos de textos. Semana 2	<u>Orientación 2.</u> <u>Orientación 4.</u> <u>Orientación 4.</u> Libro de apoyo: <u>orientaciones pedagógicas tercero</u>
COMPRESIÓN INFERENCIAL 2A	Inferencia de intención comunicativa del texto Semana 3	<u>Desafío 7. Retos 1, 2, 3, 4 y 5.</u> <u>Desafío 14. Reto 1</u> <u>Desafío 15. Retos 1 y 2.</u> <u>Desafío 19. Retos 2, 3 y 4.</u> <u>Desafío 30. Retos 2 y 3.</u> <u>Desafío 31. Retos 1 y 2.</u> <u>Desafío 34. Retos 1, 2, 3 y 4.</u> <u>Desafío 46. Retos 1 y 2.</u> Libro de apoyo: <u>Entre textos tercero</u>

GRADO 3		
TIPO DE COMPETENCIA Y CATEGORÍA	META DE DESEMPEÑO Y SEMANA DE INTERVENCIÓN	MATERIAL Y SESIONES
2B	Identificación de partes de la estructura del texto y sus funciones Semana 4	Orientación 2. Orientación 2. Orientación 3. Orientación 5. Orientación 6. Libro de apoyo: Orientaciones pedagógicas tercero
LECTURA CRÍTICA 3A	Relación y comparación diferentes textos. Semana 5	<u>Desafío 11. Reto 4.</u> <u>Desafío 17. Reto 1, 2 y 3.</u> <u>Desafío 25. Retos 2 y 3.</u> Libro de apoyo: Entre textos tercero
3B	Evaluación de las ideas expresadas en un texto. Semana 6	Desafío 27. Retos 2 y 3. Desafío 28. Reto 2
3C	Evaluación de las ideas expresadas en un texto. Semana 7	Orientaciones 3. Libro de apoyo: orientaciones pedagógicas tercero
EVALUACIÓN DE SALIDA		Semana 8

GRADO 4		
TIPO DE COMPETENCIA Y CATEGORÍA	META DE DESEMPEÑO Y SEMANA DE INTERVENCIÓN	MATERIAL Y SESIONES
LITERAL 1 A 1B	Reconocimiento y comprensión de vocabulario y su función Semana 1	Desafío 1. Reto 1. Desafío 2. Retos 1, 2, 3 y 4. Desafío 3. Retos 2, 3 y 4. Desafío 5. Retos 2 y 3. Desafío 7. Retos 1 y 3, Desafío 8. Retos 1 y 2. Desafío 16. Retos 1 y 2. Desafío 19. Retos 1 y 2. Desafío 20. Retos 1, 2 y 3 Libro de apoyo: Entre textos cuarto
	Ubicación de elementos de contenido en diferentes tipos de texto. Semana 2	Orientación 1. Libro de apoyo: orientaciones pedagógicas cuarto
INFERENCIAL 2A	Inferencia de intención comunicativa del texto. Semana 3	Desafío 6. Retos 1 y 2. Desafío 10. Retos 1, 2, 3 y 4. Desafío 23. Retos 1, 2, 3 y 4. Desafío 24. Retos 1, 2, 3 y 4. Desafío 25. Retos 1, 2 y 3. Desafío 26. Retos 1, 2, 4 y 5. Desafío 29. Reto 1. Libro de apoyo: Entre textos cuarto

GRADO 4		
TIPO DE COMPETENCIA Y CATEGORÍA	META DE DESEMPEÑO Y SEMANA DE INTERVENCIÓN	MATERIAL Y SESIONES
2B	Diferenciación de las funciones de las partes en las que se estructura un texto. Semana 3	Desafío 6. Retos 1 y 2. Desafío 10. Retos 1, 2, 3 y 4. Desafío 23. Retos 1, 2, 3 y 4. Desafío 24. Retos 1, 2, 3 y 4. Desafío 25. Retos 1, 2 y 3. Desafío 26. Retos 1, 2, 4 y 5. Desafío 29. Reto 1.
2C		Libro de apoyo: Entre textos cuarto
	Identificación de relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos del texto. Semana 4	Orientación 2. Orientación 3. Orientación 6. Libro de apoyo: Orientaciones pedagógicas
LECTURA CRÍTICA	Relación y comparación diferentes textos Semana 5	Desafío 13. Retos 1, 2 y 3. Desafío 14. Retos 1, 2, 3 y 4. Desafío 27. Retos 1, 2 y 3. Desafío 28. Retos 2 y 3. Desafío 36. Retos 1, 2 y 3.
3A		Libro de apoyo: Entre textos cuarto
3B	Evaluación de las ideas expresadas en un texto Semana 6	Orientación 2. Libro de apoyo: orientaciones pedagógicas

GRADO 4		
TIPO DE COMPETENCIA Y CATEGORÍA	META DE DESEMPEÑO Y SEMANA DE INTERVENCIÓN	MATERIAL Y SESIONES
	Evaluación de las ideas expresadas en un texto Semana 7	Orientación 3. Libro de apoyo: orientaciones pedagógicas
EVALUACIÓN DE SALIDA		Semana 8

GRADO 5		
TIPO DE COMPETENCIA Y CATEGORÍA	META DE DESEMPEÑO Y SEMANA DE INTERVENCIÓN	MATERIAL Y SESIONES
COMPRESIÓN LITERAL 1A	Reconocimiento y comprensión de vocabulario y su función. Semana 1	Desafío 1. Reto 3. Desafío 2. Reto 3. Desafío 3. Reto 3. Desafío 4. Retos 3 y 4. Desafío 7. Retos 4 y 5. Desafío 10. Retos 3 y 4. Desafío 11. Retos 2, 3, 4 y 5. Desafío 12. Sueño azul. Reto 5. Desafío 13. Retos 5 y 6. Desafío 14. Reto 6. Orientaciones 1 y 2. Guía 1 y 2 Libro de apoyo: Entre textos quintos, retos para gigantes y Orientaciones pedagógicas

GRADO 5		
TIPO DE COMPETENCIA Y CATEGORÍA	META DE DESEMPEÑO Y SEMANA DE INTERVENCIÓN	MATERIAL Y SESIONES
1B	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador). Semana 2	Guía 1. Libro de apoyo: retos para gigantes
COMPRENSIÓN INFERENCIAL 2A 2B 2C 2D	Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiadas de un texto. Semana 3 Diferencia las funciones de las partes en las que se estructura un texto. Semana 3 Identificación de relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos del texto. Semana 3 Infiere la intención comunicativa de enunciados del texto. Semana 4	Desafío 2. Retos 2 y 3. Desafío 22. Reto 4. Desafío 21. Retos 2 y 3. Desafío 23. Reto 3. Desafío 24. Reto 3. Desafío 25. Reto 3. Desafío 30. Retos 4 y 5. Desafío 33. Retos 2, 3 y 4. Desafío 36. Retos 2 y 4. Desafío 37. Retos 2, 3y 4. Desafío 38. Retos 2 y 3. Desafío 39. Desafío 40. Reto 6. Desafío 42. Reto 6. Desafío 43. Retos 5 y 6. Desafío 45. Reto 4. Desafío 46. Reto 6. Desafío 49. El Reto-5. Guía 1. Guía 2. Orientaciones 2 y 3.

GRADO 5		
TIPO DE COMPETENCIA Y CATEGORÍA	META DE DESEMPEÑO Y SEMANA DE INTERVENCIÓN	MATERIAL Y SESIONES
2E		Orientación 5. Libros de apoyo: Entre textos quintos y retos para gigantes.
2F	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador). Semana 4	Orientaciones números 2 y 3. Orientación número 5. Guía 1 Libros de apoyo: Orientaciones pedagógicas y retos para gigantes
	Identifica el contenido de cada parte funcional del texto. Semana 4	Orientaciones números 2 y 3. Orientación número 5. Guía 1 Libros de apoyo: Orientaciones pedagógicas y retos para gigantes
LECTURA CRÍTICA 3A	Evalúa las ideas expresadas en un texto Semana 5	Desafío 15. Reto 4. Desafío 16. Retos 4, 5 y 6. Desafío 17. Retos 2 y 3. Desafío 19. Reto 2. Desafío 20. Reto 3. Desafío 26. Reto 3. Desafío 27. Retos 2, 3 y 4. Desafío 28. Retos 2, 3, 4, 5 y 6. Desafío 31. Retos 2, 3, 4, 7 y 8. Desafío 32. Retos 2, 3, 4 y 5. Desafío 34. Retos 2, 3, 4, 5, 7, 8 y 9.

GRADO 5		
TIPO DE COMPETENCIA Y CATEGORÍA	META DE DESEMPEÑO Y SEMANA DE INTERVENCIÓN	MATERIAL Y SESIONES
3B		Desafío 36. Retos 3 y 5. Libros de apoyo: Entre textos quinto
3C		
	Inferencia e identificación de estrategias discursivas del texto. Semana 6	Orientación 5 Guía 1 y 2 Libro de apoyo: Orientaciones pedagógicas quinto
	Inferencia e identificación de estrategias discursivas del texto. Semana 7	Orientación 6 Guía 1 y 2 Libros de apoyo: Orientaciones pedagógicas y retos para gigantes
EVALUACIÓN DE SALIDA		Semana 8

ANEXO N.º 3: RESULTADOS DE ALGUNAS EVALUACIONES DE SALIDA REALIZADAS

20/20

EVALUACIÓN FINAL DE COMPETENCIA LECTORA EN EL ÁREA DE LENGUAJE PARA LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 5 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL CABUYAL - SEDE PUENTE REAL

Nombre: Mariana Fernanda Diaz Belalcázar Fecha: 29 de sep 2020

→ Lee el siguiente texto y responde:

REÍRSE ES BUENO

Según todos los estudios, reírse es bueno. La risa, cuando es a carcajadas, hace que muchos músculos del cuerpo trabajen, manteniendo el cuerpo en buen estado físico. Además, al reírnos, se liberan sustancias que nos hacen sentir mentalmente bien, evitan los dolores y combaten virus y bacterias. ¡Y no solo eso! Reírse permite ejercitar los músculos de la cara, evitando que salgan arrugas; limpia los ojos, gracias a las lágrimas; oxigena los pulmones; facilita el sueño... ¿A qué esperas para reírte?

1. ¿Para qué es bueno reírse?
porque que los músculos del cuerpo liberan sustancias malas y nos hace estar mentalmente bien.
2. ¿Qué efectos beneficiosos tiene la risa?
porque ejercita los músculos de la cara, al reír salen sustancias malas.
3. ¿Dónde crees que se podría publicar esta información?
Facebook, whats app, Instagram
4. Separa los prefijos de estas palabras y cópialos según su significado.

↳ bicolor	↳ invisible	↳ interestatal
↳ deshacer	↳ plurilingüe	↳ imposible
↳ submarino	↳ multinacional	↳ antirrobo
↳ intramuscular	↳ extraterrestre	↳ trisilaba

De negación: deshacer, invisible, imposible, antirrobo
 De lugar: extraterrestre, submarino, multinacional, plurilingüe, intramuscular, interestatal
 De cantidad: trisilaba, bicolor
5. Escribe palabras nuevas añadiendo sufijos.

-ista	periódico	teléfono	acoger	guitarra
-dor	diseñar	secar	colección	masaje
	ventilar	final	colar	despertar

<u>periodista</u>	<u>finalista</u>	<u>mensajista</u>	
<u>diseñador</u>	<u>acogedor</u>	<u>despertado</u>	
<u>ventilador</u>	<u>coleccionista</u>	<u>colador</u>	
<u>telefonista</u>	<u>colador</u>		
<u>secador</u>	<u>guitarrita</u>		

ANEXO No 4: DIAGNÓSTICO SEMANAL (ALGUNAS PRUEBAS APLICADAS)

PRUEBA APLICADA EN GRADO TERCERO

Deivin Alexander Niqui nas Pastuso
El escarabajo Gva' b003

Al caballo del Emperador le pusieron herraduras de oro, una en cada pata. Era un animal hermosísimo, tenía esbeltas patas, ojos inteligentes y una crin que le colgaba como un velo de seda a uno y otro lado del cuello. Había llevado a su señor entre nubes de pólvora y bajo una lluvia de balas; había oído cantar y silbar los proyectiles. Había mordido, pateado, peleado al arremeter el enemigo. Con su Emperador a cuestas, había pasado de un salto por encima del caballo de su adversario caído, había salvado la corona de oro de su soberano y también su vida, más valiosa aún que la corona. Por todo eso le pusieron al caballo del Emperador herraduras de oro.

Y el escarabajo se adelantó:

-Primero los grandes, después los pequeños -dijo.

Y alargó sus delgadas patas.

-¿Qué quieres? -le preguntó el herrador.

-Herraduras de oro -respondió el escarabajo.

-¡No estás bien de la cabeza! -replicó el otro-. ¿También tú pretendes llevar herraduras de oro?

-¡Pues sí, señor! -insistió, terco, el escarabajo-. ¿Acaso no valgo tanto como ese gran animal que ha de ser siempre servido, atendido, y que recibe un buen pienso y buena agua? ¿No formo yo parte de la cuadra del Emperador?

-¿Es que no sabes por qué le ponen herraduras de oro al caballo? -preguntó el herrador.

-¿Que si lo sé? Lo que yo sé es que esto es un desprecio que se me hace -observó el escarabajo-, es una ofensa; abandono el servicio y me marcho a correr mundo.

-¡Feliz viaje! -se rio el herrador.

-¡Mal educado! -gritó el escarabajo, y, saliendo por la puerta de la cuadra, con unos aleteos se plantó en un bonito jardín que olía a rosas y espliego.

-Bonito lugar, ¿verdad? -dijo una mariquita de escudo rojo punteado de negro, que volaba por allí.

-Estoy acostumbrado a cosas mejores -contestó el escarabajo-. ¿A esto llamáis bonito? ¡Ni siquiera hay estercolero!

Prosiguió su camino y llegó a la sombra de un alhelí, por el que trepaba una oruga.

-¡Qué hermoso es el mundo! -exclamó la oruga-. ¡Cómo caliente el sol! Todos están contentos y satisfechos. Y lo mejor es que uno de estos días me dormiré y, cuando despierte, estaré convertida en mariposa.

-¡Qué te crees tú eso! -dijo el escarabajo-. Somos nosotros los que volamos como mariposas. Ahora vas a ver cómo vuelvo yo.

Y diciendo esto, el escarabajo se echó a volar, y por una ventana abierta entró en un gran edificio, para ir a caer, rendido de fatiga, en la larga crin, fina y suave, del caballo del Emperador; pues sin darse cuenta había vuelto a dar en el establo donde antes vivía.

-¡Heme aquí montado en el caballo del Emperador, como un jinete! ¿Qué digo? ¡Claro que sí! Ya me lo preguntaba el herrador: «¿Por qué le pusieron herraduras de oro al caballo?». ¡Naturalmente! Se las pusieron por mí: para hacerme honor, cuando me dignara montarlo.

Los rayos del sol caían directamente sobre él, y el sol le parecía hermoso.

-¡Pues no está tan mal el mundo! -dijo-. Sólo hay que sabérselo tomar.

El mundo volvía a ser hermoso, pues al caballo del Emperador le habían puesto herraduras de oro porque el escarabajo debía montar en él. ¡Parecía mentira que tal honor hubiese estado reservado para él!



El escarabajo → 7/10

1. → X 1.- ¿ Por qué le pusieron herraduras de oro al caballo ?
- a) Por ser un animal muy hermoso.
 - b) Por haber salvado la vida del emperador.
 - c) Por ser el caballo que mejor saltaba.
2. → ✓ 2.- ¿ Qué quería el escarabajo ?
- a) Buen pienso y buena agua.
 - b) Ser servido y atendido como el caballo.
 - c) Tener unas herraduras de oro.
3. → ✓ 3.- ¿ Por qué se marchó el escarabajo ?
- a) Porque el herrero no le puso las herraduras.
 - b) Porque quería conocer mundo.
 - c) Porque no quería vivir en la cuadra.
4. → ✓ 4.- ¿ Por qué no le gustó el jardín al escarabajo ?
- a) Porque olía a rosas y a espliego.
 - b) Porque estaba lleno de mariquitas.
 - c) Porque no tenía estercolero.
5. → ✓ 5.- ¿ Qué era lo mejor para la oruga ?
- a) Que un día se convertiría en mariposa.
 - b) Que hiciese calor todos los días.
 - c) Que dormiría a la sombra del alheli.
6. → X 6.- El escarabajo creía que...
- a) La oruga volaría mejor que él.
 - b) El caballo podría volar con las herraduras de oro.
 - c) Él volaba tan bien como las mariposas.
7. → ✓ 7.- Al final el escarabajo piensa que las herraduras de oro del caballo eran para que...
- a) Corriese y saltase mejor.
 - b) El escarabajo fuese su jinete.
 - c) El Emperador estuviese orgulloso.
8. → ✓ 8.- Al escarabajo el mundo le parecía hermoso porque...
- a) Los rayos de sol caían directamente sobre él.
 - b) Las herraduras de oro del caballo eran en su honor.
 - c) El caballo lo quería mucho.
9. → ✓ 9.- ¿ Qué personajes dialogan en esta historia ?
- a) El caballo, el herrero, el escarabajo y la oruga.
 - b) El escarabajo, el herrero, la mariquita y la oruga.
 - c) El escarabajo, el herrero, el caballo y la mariquita.
10. → X 10.- ¿ Qué adjetivos definen mejor el comportamiento del escarabajo ?

Comparte en el Jardín

PRUEBA APLICADA EN GRADO 4

Andrés Felipe Rosero Quintero. 4º

Las cerezas – 1 <https://aprenderespanol.org/>

Juanito tenía diez años; unos ojos grandes como manzanas y negros como moras y labios semejantes a su fruta favorita, las cerezas. Era aficionado a ellas con locura, y con ser tantas las que pesaban en las ramas de un cerezo que había delante de su casa, llevaba la cuenta de ellas, comiéndose todos los días las que estaban más maduras.



Si las cerezas gustaban a Juanito, también gustaban a los gorriones que abrían con su pico un agujero en las más maduras y azucaradas y disfrutaban comiendo y bebiendo a un tiempo. Pero lo que era placer para los gorriones, era desesperación para el niño, que se ponía furioso cada vez que al coger una cereza la hallaba picada; y aunque hubiesen dejado para él la mejor parte, no se consolaba, por más que los gorriones al picotear cantasen:

- ¡Qué rica está! ¡Pi, pi, pi! Hay para ti y para mí.

- Ahora verás lo que hay para ti -decía Juanito.

Cogía piedras y las tiraba a los gorriones, acertándoles algunas veces; y cuando caían atontados, los remataba para que no volvieran a comerse sus cerezas. También tenía guerra declarada a los insectos, porque a veces encontraba en ellas algún gusanillo que las usaba como vivienda; y cuando los veía en el suelo o en las hojas de las flores, los aplastaba, repitiendo lo que decía cuando mataba algún gorrion:



- De nada sirven, a no ser para hacer daño.

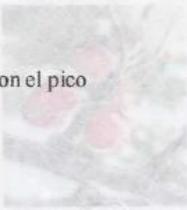
Un día, ante el constante peligro que corría su existencia, los gorriones resolvieron emigrar; con lo cual las langostas, puesto que no quedaban gorriones para comérselas, se multiplicaron en tanto número que parecían nubes que llegaban a interceptar los rayos del sol, y se comieron los sembrados de los campos y de las huertas del padre de Juanito; pasando la familia un invierno muy riguroso y con él algunos días de hambre, todo por no permitir a los pájaros picotear unas cuantas cerezas.

Teodoro Baró (Adaptación) imagen: www.pexels.com Texto disponible bajo Licencia Creative Commons Atribución. Permitido su uso como material escolar, sin ánimo de lucro, y manteniendo los créditos de ©. Más recursos en <https://aprenderespanol.org>

PRUEBA APLICADA EN GRADO 5

Las cerezas → 5/10

Las cerezas - 1

- ✓ 01.- Qué tenía Juanito igual que las cerezas? → L
- a) - Sus ojos b) - Sus labios c) - Su piel
- × 02.- ¿Cuál es la afirmación verdadera? → I
- a) - Había un solo cerezo b) - Había varios cerezos c) - Había pocas cereza
- ✓ 03.- ¿Qué hacían los gorriones con las cerezas? → L
- a) - Las comían enteras. b) - Las tiraban al suelo. c) - Las abrían con el pico
- ✓ 04.- Juanito se ponía furioso porque... → L
- a) - No quedaban cerezas para él.
b) - No podía comer las cerezas maduras.
c) - Encontraba las cerezas picadas.
- 
- ✓ 05.- Con los gorriones, Juanito intentaba... → I
- a) - Matarlos. b) - Tan solo asustarlos. c) - Ser cariñoso.
- ✓ 06.- ¿Para qué iban los insectos a las cerezas? → L
- a) - Para comerlas. b) - Para ocultarse de los gorriones. c) - Para vivir en ellas.
- × 07.- Juanito opinaba que los insectos ... → L
- a) - Estropean las flores b) - Comen la hierba c) - Solo hacen daño.
- × 08.- ¿Por qué emigraron los gorriones? → I
- a) - Porque se acabaron las cerezas
b) - Por miedo a Juanito.
c) - Porque llegó el invierno.
- × 09.- ¿Por qué aparecieron tantas langostas? → I
- a) - Porque había muchas cerezas. b) - Porque no había gorriones para comérselas. c) - Porque Juanito dejó de matar insectos.
- × 10.- ¿Por qué pasó hambre la familia de Juanito? → L
- a) - Las langostas comieron las cerezas. b) - Hizo much frío aquel invierno. c) - Las langostas comieron los sembrados.

205- LAMBERTO

Antes de comenzar la lectura:

1.- Vamos a enumerar ventajas e inconvenientes de tener hermanos y hermanas.

LAMBERTO

Lamberto tenía un hermano y una hermana mayores que él.

Y, por supuesto, como todos los hermanos y hermanas mayores de sus amigos, eran insoportables.

A veces se horrorizaba viendo a Lidia, y oyéndola. Estaba claro que todas las chicas eran tontas, pero de que su hermana se llevaba la palma no tenía la menor duda. ¡Y lo asombroso es que los chicos la encontraban guapa!

Lamberto se estremecía.

Lidia no hacía más que pensar en chicos, y en su atractivo personal. Se enamoraba apasionadamente cada dos por tres, y entonces era la representación de la duda. Se sentía gorda, con demasiada cadera, demasiado pecho, demasiados pies, demasiada nariz, demasiado... todo demasiado menos su cerebro, por supuesto, que para Lamberto no ofrecía mayor envergadura que el de un mosquito.

Su mayor esperanza pasaba por el hecho de que con dieciocho años, Lidia ya no tardaría mucho en casarse. Pero... ¡si ya casi era una vieja! Eso acabaría con el problema.

Fede, un año mayor que Lidia, era distinto.



Comprueba si has comprendido:
205- LAMBERTO

→ 6/9

<p>1. ¿Cuántos hermanos y hermanas tiene Lambertito?</p> <p><i>7 hermanos y 7 hermanas</i></p>	<p>2. ¿Qué edades tienen?</p> <p><i>Lidia tiene 18</i></p>
<p>3. Según Lambertito, ¿cómo son Lidia y Fede?</p> <p><i>su hermana se la daba de atleta, que Lidia tenía de todo menos cerebro</i></p>	<p>4. A pesar de la opinión que tiene de su hermano y de su hermana, a Lambertito le gusta curiosear en sus habitaciones. ¿Qué objetos coge en ellas? ¿Qué hace con ellos? ¿Qué le piden sus hermanos que él se niega a hacer?</p> <p><i>Un disco. Un trofeo. los hermanos le dicen que le roban</i></p>
<p>5. En el texto se habla de algún inconveniente que hay cuando se tienen hermanos mayores. Sin embargo, todos sabemos que también hay muchas ventajas. Di cuatro de ellas.</p> <p><i>himsportable defenderlo. mimarnos, te llaman posear te gastan.</i></p>	<p>6. ¿Por qué crees que las palabras "dandy" y "póster" van entre comillas? Di cómo se escriben en castellano y qué significan.</p> <p><i>Por que es lo principal.</i></p>
<p>7.- Responde a la siguiente pregunta y explica el porqué de tu respuesta: ¿Compartir con los demás es perder, o ganar?</p> <p><i>ganar, porque ganas amigos y su confianza.</i></p>	
<p>8.- ¿Qué enseña este texto?</p> <p><i>que los hermanos pueden ser himsportable.</i></p>	
<p>9.- Al final del texto, Lambertito contesta con una pregunta a los reproches o acusaciones que se supone que le hacen sus hermanos, pero estos reproches no están escritos. Di cuáles pudieron ser teniendo en cuenta las respuestas que da Lambertito.</p> <p><i>los que le han sus hermanos,</i></p>	