

LA SECUENCIA DIDÁCTICA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA
FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL LITERAL A
TRAVÉS DEL USO DE LA FÁBULA



EDINSON ZAMBRANO
RODRIGO MENDOZA ORTÍZ
YERILZA FONSECA DE LA HOZ

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN LENGUAJE
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
FLORENCIA, SEPTIEMBRE DE 2018

LA SECUENCIA DIDÁCTICA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA
FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL LITERAL A
TRAVÉS DEL USO DE LA FÁBULA

Trabajo de Grado para optar al título de MAGISTER EN
EDUCACIÓN-MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN

EDINSON ZAMBRANO
RODRIGO MENDOZA ORTÍZ
YERILZA FONSECA DE LA HOZ

Director
Mg. Aníbal Quiroga Tovar

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN LENGUAJE
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
FLORENCIA, SEPTIEMBRE DE 2018

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a todos los docentes interesados en desarrollar y promover estrategias pedagógicas que contribuyan de manera significativa en la formación integral de los estudiantes.

Yerilza, Rodrigo y Edinson.

Agradecimientos

Al concluir una etapa mas de nuestras vidas, queremos expresar un profundo agradecimiento a quienes con su apoyo y dedicación hicieron posibles nuestros sueños de cualificarnos cada vez más, en coherencia con nuestra labor docente:

En un primer momento, a Dios Topoderoso, por el don de la vida, y por darnos la oportunidad de alcanzar nuestras metas.

Al Ministerio de Educación Nacional, la Universidad del Cauca y sus docentes, por desplegar en nosotros el principio de educabilidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, impartidos con profesionalismo y dedicación.

Agradecimiento a los rectores de las instituciones educativas Dante Alighieri y Juan Bautista Migani por el apoyo brindado.

Al Mg. Aníbal Quiroga Tovar, por su orientación y acompañamiento pertinente en el proceso de este proyecto de Intervención Pedagógica (IP).

A nuestras familias, por sus sacrificios y apoyo incondicional, quienes con su comprensión nos alentaron a alcanzar la meta propuesta.

Tabla de contenido

	pág.
PRESENTACIÓN.....	1
1. PROPUESTA.....	5
1.1 Descripción del problema	5
1.1.1 Contexto.....	8
1.2 Justificación.....	19
1.3 Objetivos	22
1.3.1 Objetivo general.	22
1.3.2 Objetivos específicos.....	22
1.4 Referente Conceptual.....	23
1.5 Referentes Metodológicos.....	36
2. SISTEMATIZACIÓN	38
2.1 Descripción de la ruta de la Secuencia Didáctica.....	38
2.2 Fase de Preparación	38
2.3 Fase de Producción	45
2.3.1 Sesión 1: Tipologías Textuales.	50
2.3.2 Sesión 2: La fábula y sus características.....	52
2.3.3 Sesión 3: Elementos de la Fábula.....	54
2.3.4 Sesión 4: El Adjetivo Calificativo.....	55
2.3.5 Sesión 5: La Información Explícita del Texto.	57
2.3.6 Sesión 6: Producción Textual.....	60

2.4 Fase de Evaluación	62
2.5 Recomendaciones	70
3. ANÁLISIS ARGUMENTATIVO	72
CONCLUSIONES	75
REFERENTES.....	78
ANEXOS	86

Lista de Gráficas

	pág.
<i>Gráfica 1.</i> Porcentajes de estudiantes por niveles de desempeño.....	12
<i>Gráfica 2.</i> Resultados prueba diagnóstica de comprensión lectora grados tercero I.E Dante Alighieri-Juan Bautista Migani.....	15
<i>Gráfica 3.</i> Resultados Prueba Pre-Test de Fluidez Lectora Población Muestra.....	17

Lista de Tablas

	pág.
Tabla 1. <i>Resultados PISA 2015 lectura/Resultados Historicos</i>	9
Tabla 2. <i>Resultados PIRLS 2011</i>	10
Tabla 3. <i>Criterios de Evaluación en Fluidez Lectora</i>	17
Tabla 4. <i>Consolidado Fase 1</i>	44
Tabla 5. <i>Plan de Acción</i>	46
Tabla 6. <i>Resultados comparativos prueba inicial-prueba final (Consolidado)</i>	64
Tabla 7. <i>Comparativo pruebas pretest/postest en Fluidez lectora</i>	66

Lista de Anexos

	pág.
Anexo 1. Ruta, Secuencia Didáctica	86
Anexo 2. Prueba diagnóstica de Comprensión Lectora	87
Anexo 3. Resultados pruebas Saber por Colegio 2016	88
Anexo 4. Resultados por niveles de aciertos. Prueba Diagnóstica de Comprensión lectora ..	89
Anexo 5. Clasificación de las dificultades de Comprensión Lectora	91
Anexo 6. Criterios de Evaluación para la Fluidez Lectora.....	92
Anexo 7. Resultados Prueba Inicial (pretest) Comprensión Lectora, Población Muestra	93
Anexo 8. Encuesta Caracterización de Aula	95
Anexo 9. Evaluación-Encuesta sobre preferencia de tipología textual y resultados	96
Anexo 10. Socialización de las dificultades académicas encontradas a padres de familia, estudiantes grados terceros	97
Anexo 11. Modelo de Documento, Consentimiento Informado.....	98
Anexo 12. Planeación de la Secuencia Didáctica (SD).....	99
Anexo 13. Planeador Sesión 1	102
Anexo 14. Planeador Sesión 2	107
Anexo 15. Planeador Sesión 3	110

Anexo 16. Planeador Sesión 4	112
Anexo 17. Planeador Sesión 5	115
Anexo 18. Planeador Sesión 6	117
Anexo 19. Prueba Post test en Comprensión Lectora tercer grado B/P	120
Anexo 20. Resultado Prueba Postest en Fluidez Lectora	122

PRESENTACIÓN

“Aprender a leer es lo más importante que me ha pasado en la vida”.
Palabras de Vargas Llosa, (2010) en su discurso al recibir el premio nobel en literatura.

El siguiente informe presenta los resultados obtenidos, producto de la ejecución de la propuesta de intervención de aula: “La secuencia didáctica como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora en el nivel literal a través del uso de la fábula” implementada a través de una secuencia didáctica para la de enseñanza y aprendizaje a una muestra de estudiantes de los grados terceros de educación básica primaria de las instituciones educativas Dante Alighieri en el municipio de San Vicente del Caguán y Juan Bautista Migani en Florencia Caquetá.

La intervención de aula surge, en un primer momento, del análisis de los resultados obtenidos en evaluaciones de lectura de las pruebas SABER 2016 en el nivel literal; donde la comprensión del significado explícito del texto, obtuvo bajos índices, razón por la cual, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) sugiere implementar acciones de mejoramiento. Así mismo, los resultados de pruebas institucionales en comprensión lectora, tipo ICFES, y pruebas pretest a nivel de aula, ratificaron los resultados alcanzados en los operativos nacionales de evaluación.

También se aplicó una encuesta de caracterización a los padres de familia, cuyos resultados, *grosso modo*, demuestran la ausencia de ambientes favorables que permitan un mejor desarrollo de capacidades de lectura, que son reemplazadas por otras actividades de entretenimiento que no tienen el valor formativo de la lectura.

A partir de esa situación problemática expresada en los bajos niveles de comprensión de los textos leídos y en el poco tiempo e importancia dado a la lectura se plantea la necesidad de interrogarnos por alternativas de solución que pueden surgir de una pregunta de

investigación ¿Cómo implementar una estrategia didáctica que contribuya al fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel literal en los estudiantes del grado tercero de las instituciones educativas Dante Alighieri en San Vicente del Caguán y Juan Bautista Migani en Florencia Caquetá?

En este sentido, se planearon y ejecutaron acciones que responden al contexto de las dificultades caracterizadas utilizando como metodología una secuencia didáctica (SD) como lo propone Camps, (1995) a través del uso del texto narrativo en modelo de la fábula. Asimismo, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, se fundamentó en los referentes conceptuales del aprendizaje constructivista de Ausubel (1976) y Vygotsky (1987), que están en consonancia con los enfoques educativos de las instituciones donde laboran los docentes responsables de la presente propuesta de intervención, los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia y derechos básicos de aprendizaje (DBA). De igual forma, se suscitó la participación de los padres de familia, el trabajo colaborativo con ellos, el papel del estudiante como agente activo de los procesos cognitivos, y el rol del docente como mediador y suscitador de procesos de comprensión y de producción.

Para finalizar, el informe se estructuró en cuatro (4) momentos. En un primer momento, se plantea la descripción del problema, presentando las dificultades identificadas a nivel internacional, nacional, regional y local; las razones que justifican la intervención de aula desarrollada y las iniciativas pedagógicas que redundaron en la superación de las dificultades encontradas en comprensión lectora. Se finaliza con la concreción del objetivo general y de los objetivos específicos.

En un segundo momento, se presentan los referentes conceptuales, inherentes a la intervención pedagógica: lenguaje, competencia lingüística y comunicativa, comprensión lectora, proceso lector, momentos de la lectura, niveles de comprensión lectora, texto, narración, fábula, evaluación formativa y, finalmente, la noción de secuencia didáctica (SD).

Todas estas, consideraciones sobre la enseñanza de la lectura desde la perspectiva de la significación y la comunicación.

En un tercer momento, se presenta el referente metodológico, en el cual se describe el proceso desarrollado a través de la SD, en cada una de sus sesiones, las fases que la configuraron, las estrategias de seguimiento usadas para la sistematización de la propuesta, y, los resultados de los desempeños alcanzados en correspondencia a los objetivos planteados. Finalmente, las conclusiones y reflexiones, como resultado de las metas alcanzadas, su impacto e implicaciones en el contexto escolar y el quehacer pedagógico de los docentes orientadores de la propuesta de intervención de aula. Así mismo, las proyecciones y metas que de estas reflexiones se derivan, como extensiones de la acción pedagógica.

Para concluir, el impacto de la propuesta pedagógica llevada a cabo a través de la secuencia didáctica (SD) “Lectores de relieves de la palabra” incidió positivamente, contribuyendo al fortalecimiento de las destrezas en competencia lectora, no solo en el nivel literal, sino, también, alcanzando habilidades de comprensión, referidas al propósito comunicativo del texto y su estructura; competencias, comúnmente consideradas unas de los problemas más usuales al momento de confrontar al estudiante con un texto.

Bienvenida sea esta experiencia y que su integración en la enseñanza de la lengua sea para nuestro lector, un referente más, para responder a las múltiples maneras de significar, comunicar y comprender las multiliteracias de los diversos textos y contextos que nos circundan; tal como señala el Ministerio de Educación Nacional (2006) en los estándares básicos de competencias en lenguaje:

“Una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de

categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social.” (p. 21)

1. PROPUESTA

1.1 Descripción del problema

Una de las dificultades que más inquieta a nivel escolar en el área de lengua castellana es el problema de la comprensión lectora, habilidad fundamental en el proceso lector, más aún cuando esta, se aborda desde una concepción constructivista como actividad fundamental para conocer y comprender, para resignificar, una actividad que va más allá de la simple decodificación de signos y símbolos; leer es una capacidad mucho más compleja, según Medina (2014), es “una profunda reflexión acerca de las operaciones cognitivas que se activan al pasar la vista por un soporte repleto de palabras” (p. 14); reflexión que le va dando sentido particular al texto en un determinado contexto. De ahí que Solé (1998) afirme en su libro “Estrategias de lectura” que leer no es tarea fácil, y mucho menos enseñar a leer.

Cassany (2004) concluye al respecto: “Así que aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura” (p. 280). Al lector le corresponde entonces la tarea de interpretar lo que quiere dar a entender el autor y extraer su significado en contexto; proceso que conlleva todo un “andamiaje” de estrategias lectoras, en un antes, un durante y un después del acto de leer Solé (1998); una construcción conjunta de conocimientos guiados por un docente orientador quien proporciona los recursos necesarios para que el “estudiante-lector” fortalezca de manera progresiva las destrezas para interpretar y comprender un texto.

La lectura a nivel mundial es un elemento primordial y estratégico en el desarrollo de las sociedades y en el bienestar de los ciudadanos; razón para que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (2016), en su informe

sobre la educación, afirma que los libros y el acto de leer son “instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso.” (p. 4)

Con lo anterior, se concibe el acto de leer como una práctica social, que a través de la transmisión del conocimiento se convierte en instrumento de difusión cultural para el desarrollo individual y colectivo del ser humano. “un proceso significativo y semiótico-cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado.” (Pérez & Roa, 2010 p.43). Se deduce, que la lectura es la base de todo aprendizaje; insertos en un texto llamado de diferentes formas: mundo, contexto, cultura, sociedad; donde todo es lectura, convirtiéndose el acto de leer en un componente determinante en la inclusión social del ser humano. Empero, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura, esta no se aborda como un proceso interactivo; y en la praxis dista de modo lamentable de la verdadera concepción sobre lo que es leer y los fines en los que se asienta socialmente.

En este sentido, parafraseando a Solé (1998), Colomer & Camps (1991), la didáctica de la lectura se expone desde la enseñanza tradicional; el rol del docente, es ser un “adiestrador” que corrige los errores de oralización que comete el educando, que a su vez, debe responder a preguntas prediseñadas que discrepan de su contexto. La equivocación radica en ver el proceso de enseñanza de la lectura como la simple asociación entre la grafía y los sonidos; leer es un proceso de asociaciones mentales complejas, que van más allá de aspectos netamente lingüísticos e informáticos. La lectura en su relación de interacción en contexto, como construcción social, que compromete factores económicos, educativos y políticos; un problema cultural, y por ende, un problema internacional, nacional y contextual.

En relación a lo anterior, se mencionan algunos antecedentes de investigaciones realizadas que contribuyeron a la apropiación de estrategias lectoras pertinentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, y que a su vez, sirvieron de referencia a la

propuesta pedagógica que se implementó, aportando de forma adecuada a la presente intervención de aula.

La primera investigación que encontramos es de carácter internacional; tesis de grado realizada en el municipio de Colomba Costa Cuca, Quetzaltenango República de Guatemala; por Sopón (2014) con el objetivo de fortalecer la comprensión lectora, mediadas por el uso de lecturas de fábulas; como herramienta didáctica en la iniciación e incentivación de la lectura hacia su comprensión; en estudiantes de la Escuela Oficial Urbana, Mixta, Angelina Ydígoras Fuentes, del grado sexto jornada tarde; mediante talleres, que modificaron de forma positiva la disposición de los estudiantes frente a los procesos lectores llevados a cabo en todas las áreas académicas, mostrando al final del proceso de enseñanza y aprendizaje un desempeño idóneo en el desarrollo de los procesos de comprensión lectora y quedando como recomendación, aplicar la lectura de fábulas en los diferentes grados de la educación primaria y continuar capacitando a los maestros en el uso de estrategias de lectura.

La segunda investigación de referencia, es de carácter nacional, tesis de grado de Pérez (2014), cuyo objetivo fue el de fortalecer las competencias de lenguaje referidas al eje de comprensión y producción textual propuesto por el MEN (1998) en los estudiantes del grado segundo, del Instituto Técnico Superior, de la ciudad de Pereira, utilizando como estrategia los textos narrativos desde un enfoque constructivista.

Según el proyecto de investigación, en un principio los estudiantes no comprendían lo que leían y no identificaban la estructura de un texto narrativo, como habilidades indispensables que facilitan la producción textual, y la identificación de sus elementos. De ahí, que se realizaron diversas actividades antes, durante y después de la lectura promoviendo la participación activa de los estudiantes quienes debían reconocer las características físicas y emocionales de los personajes, como también la trama de la historia. En la medida que se realizaban las actividades de manera conjunta, las competencias lectoras y escritoras se iban

fortaleciendo, evidencia manifestada en las evaluaciones continuas que se hacían durante todo el proceso de intervención. Al finalizar el proyecto, se realizó una evaluación postest donde se observaron resultados positivos que se concretaron en la exposición de producciones escritas realizadas por ellos.

La tercera referencia que encontramos es de carácter regional, implementada por Vera (2011), cuyo objetivo estuvo orientado a superar las dificultades de comprensión lectora, mediante el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, a través del uso de la fábula, en los estudiantes del grado tercero de la I.E Dante Alighieri, sede Antonio Nariño. Experiencia que según Vera (2011), fue significativa, gracias a la secuencia didáctica como metodología implementada; donde el abordaje de la lectura antes, durante y después, propició la construcción de significados y sentido del texto, con actividades estratégicas de organización, selección, y análisis de las lecturas de fábulas. Los resultados finales, obtenidos por medio de instrumentos evaluativos estandarizados, presentaron avances sustanciales en los tres niveles de comprensión, evidenciándose el desarrollo de la competencia lectora.

Para concluir, la compilación de las experiencias y resultados de las investigaciones mencionadas anteriormente, aportaron favorablemente a la secuencia didáctica implementada, brindando estrategias y actividades apreciables de extrapolar, adaptar y recrear por tratarse de contextos parecidos.

1.1.1 Contexto

Para tener una idea mas concreta de las dificultades presentadas en comprensión lectora, se exponen algunos resultados de evaluaciones diagnostico-formativas aplicadas a los

estudiantes a nivel internacional, nacional y local; formas de medir los avances o repliegues en el aprendizaje de los niños y jóvenes del país.

En un primer momento, se presenta los resultados en competencia lectora del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes -PISA- que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE- (2009) define 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” (p. 18).

Tabla 1. Resultados PISA 2015 lectura/Resultados Historicos

	LECTURA	MATEMATICAS	CIENCIAS
Estados Unidos	497	470	496
Austria	485	497	495
Francia	499	403	495
Suecia	500	494	493
<i>Promedio OCDE</i>	<i>493</i>	<i>490</i>	<i>493</i>
Colombia	425	390	416
México	423	408	416
Montenegro	427	418	411
Georgia	491	404	411

RESULTADOS HISTORICOS COLOMBIA

País	Puntaje
Colombia	425
Promedio OCDE	403
México	413
Georgia	385

Fuente: Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015 publicados por la OCDE (2016)

Para analizar la calidad de la educación en cuanto a qué tan pertinentes son los sistemas educativos de los 72 países que participaron en esta prueba, la OCDE presentó las conclusiones generales en París el 6 de diciembre de 2016 en las que 11.795 estudiantes se presentaron en mayo del 2015 en 28 departamentos del país, ubicándose Colombia entre los 17 países con más bajo nivel en lectura, por debajo del promedio de la OCDE (PISA evalúa la capacidad del estudiante para analizar y entender un texto).

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional -MEN- ha implementado diversos programas con el objetivo de mejorar la calidad educativa. Estrategias como la jornada única, el Programa Todos a Aprender (PTA), Supérate con el Saber, Ser Pilo Paga, y el Plan Nacional de Lectura y escritura -PNLE- son solo algunos de los proyectos que guardan

relación al propósito de mejorar los resultados de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales en la competencia comunicativa.

A pesar que Colombia ha puesto en marcha estos programas que favorecen el desarrollo de las distintas competencias en nuestros estudiantes y el hecho de ir mejorando progresivamente su desempeño en el área de lectura superando el rango mínimo estipulado por la -OCDE- que es de 493 puntos, como lo muestra la tabla anterior; no es un avance significativo; por lo que sigue vigente la necesidad de fortalecer los procesos de lectura para suplir los vacíos educativos que existen en el área de lengua castellana y que afecta las otras áreas del saber.

En un segundo momento está el Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora -PIRLS-, prueba que se realiza cada 5 años a los estudiantes que cursan el grado cuarto (4°) de educación básica primaria en edades entre nueve (9) y diez (10) años y que recoge información de docentes y padres de familia de los establecimientos educativos para analizar y reflexionar acerca de las causas que ocasionan problemas de comprensión lectora.

Las pruebas -PIRLS- utilizan una escala de valores ubicándolos en cuatro niveles de desempeño que permiten evaluar y analizar los resultados en competencia lectora: Nivel avanzado más de 625 puntos, nivel alto entre 550 y 625 puntos, nivel medio entre 475 y 550 puntos y el nivel bajo entre 400 y 475 puntos, cada nivel tiene unos indicadores que los estudiantes deben alcanzar para cumplir con resultados esperados por los establecimientos educativos y el país.

Tabla 2. Resultados PIRLS 2011

España	513	B. Niveles de desempeño PIRLS estableció cuatro niveles de desempeño que permiten identificar el logro en competencia lectora. El cuadro 1 muestra la descripción de cada punto de referencia y señala los procesos de competencia lectora en relación con los dos tipos de lectura evaluados. <ul style="list-style-type: none"> • Nivel avanzado: más de 625 puntos. • Nivel alto: entre 550 y 625 puntos. • Nivel medio: entre 475 y 550 puntos. • Nivel bajo: entre 400 y 475 puntos.
Noruega	507	
Bélgica	506	
Rumania	502	
Media PIRLS	500	
Georgia	488	
Malta	477	
Trinidad y Tobago	471	
Azerbaiyán	462	
República Islámica de Irán	457	
Colombia	448	400 Nivel bajo Al leer textos literarios los estudiantes pueden: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar y reconocer un detalle indicado explícitamente.

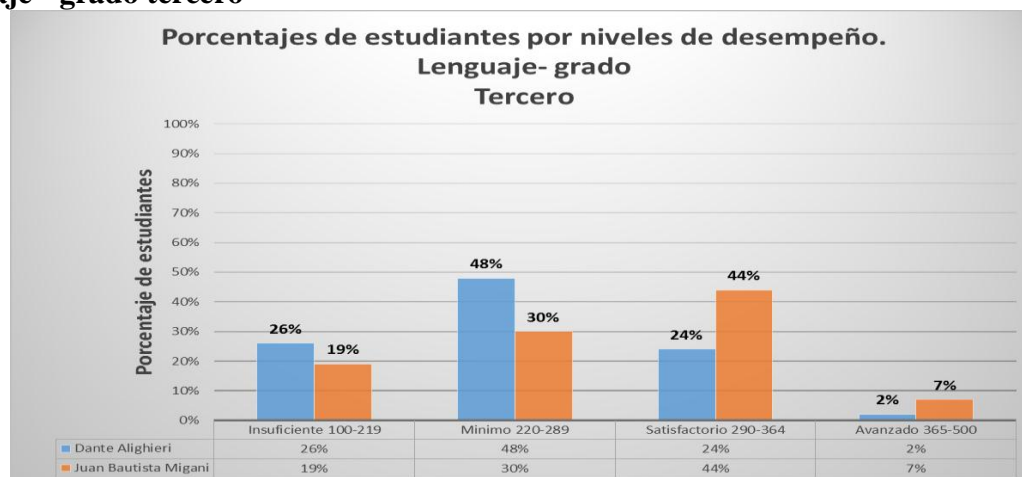
Fuente: (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES, 2011)

Colombia obtuvo 448 puntos quedando por debajo de la media PIRLS que es de 500 puntos; solamente el 1% de los estudiantes alcanzaron el nivel avanzado en competencia lectora, 9% nivel alto, 28% nivel medio, y 34% se ubicó en el nivel bajo. El 28% restante no alcanzó los niveles mínimos quedando nuestro país por debajo del promedio mínimo frente a la mayoría de países participantes. Según la tabla anterior, para el nivel bajo (entre 400 y 475 puntos) el estudiante identifica información explícita del texto; deduciéndose que el 62% de los estudiantes colombianos que participaron en la prueba no alcanzan el nivel de comprensión lectora básico; reafirmando una vez más, la necesidad de desarrollar procesos pedagógicos que fortalezcan las habilidades de competencia lectora en los estudiantes.

Así mismo, dentro del informe socioeconómico realizado en estas pruebas, se muestra que el 55% de los educandos se ubican en la categoría de bajos recursos económicos y en situaciones de *bullying* y *ciber-bullying*. El informe PIRLS (2011), concluye acentuando como causa de los bajos resultados escolares, la falta de acompañamiento eficaz de los padres de familia, la escasez de libros en las instituciones, la poca operatividad de las bibliotecas, el sobrecupo estudiantil y la falta de estrategias metodológicas en los docentes para implementar los contenidos propuestos.

En un tercer momento se presenta el informe del ICFES (2016), a través del examen de la educación media, SABER para los grados tercero (3°), quinto (5°), noveno (9°) y grado once (11°) de todos los departamentos del país, con el objetivo de hacer seguimiento a la educación a través de pruebas estandarizadas que posibilitan monitorear y valorar avances y repliegues educativos en un determinado tiempo; para tomar las medidas pedagógicas pertinentes en pro de la calidad educativa. Por consiguiente, se presentan en la siguiente gráfica los resultados obtenidos en el área de lenguaje, entidades territoriales -ET- Colombia 2016, de los grados terceros de la institución educativa Dante Alighieri en San Vicente del Caguán y Juan Bautista Migani en Florencia, Caquetá.

**Gráfica 1. Porcentajes de estudiantes por niveles de desempeño.
Lenguaje - grado tercero**



Fuente: (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES, 2016)

Se observa, que el porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño, el 74% y 49% de los estudiantes no alcanzaron el nivel satisfactorio en competencia lectora al hacer la sumatoria de los niveles insuficiente y mínimo. Según la guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas saber 3°, 5° y 9°, las preguntas para caracterizar a los estudiantes del nivel de desempeño insuficiente y mínimo corresponden a interrogantes que evalúan la capacidad de identificar información explícita de un texto; en particular, ubicar información local en el tejido textual.

Así mismo, el informe por colegio, Pruebas Saber 2016, expone los bajos resultados obtenidos en la prueba de lenguaje en competencia lectora, donde el 66% de los educandos (promediando las dos instituciones educativas), no identifican la estructura y la información explícita en un texto; haciéndose recurrente la dificultad lectora en comprensión literal; para lo cual, dentro del informe se sugiere realizar acciones pedagógicas para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje en el nivel básico de comprensión textual.

Una vez interpretado los resultados en lenguaje, en las diferentes pruebas aplicadas a nivel internacional, nacional, departamental y local, podemos afirmar que el estado y los establecimientos educativos, tienen la responsabilidad apremiante de realizar acciones

pedagógicas operativas y funcionales que fortalezcan los procesos cognitivos requeridos en competencia lectora, para afrontar las dificultades actuales. Al respecto Perez (2007) identificó algunas problemáticas que afectan los escenarios escolares en el área de lenguaje, como: la falta de actividades de producción textual, el desconocimiento de los diversos tipos de texto, desconocimiento de las normas gramaticales, falta cohesión en los escritos, la dificultad para reconocer el propósito comunitativo de un texto y poder establecer relaciones analogías intertextuales.

Son mucho los condicionantes que influyen negativamente en el rendimiento escolar de los educandos y la adquisición de competencias lectoras, temática en desarrollo. Una causa que acrecienta la problemática, es la preminencia del método tradicional, en el cual el educando es un receptor pasivo, y el docente dueño del conocimiento; método de enseñanza deficiente, ineficaz, que se impone de manera arbitraria en las aulas. La ausencia de metodologías estratégicas pertinentes, sistemáticas, secuenciadas, proyectadas a la consecución de objetivos de aprendizaje contextualizados, que deben emplear los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje; se ostentan contradictoriamente, en procesos de enseñanza rigurosos, ralentizantes, sin una didáctica participativa y unos instrumentos evaluativos pertinentes para el seguimiento de los aprendizajes. (Información obtenida a través de diálogos informales con los docentes y la auto reflexión de nuestro quehacer pedagógico, es decir, derivada de la experiencia propia y de colegas docentes).

Así mismo, la poca participación de los padres de familia en las diferentes actividades de la comunidad educativa, su bajo nivel formativo, que incide de manera negativa en los educandos, que la mayor parte del tiempo permanecen solos, debido a que sus padres laboran entre ocho (8) y más horas diarias en trabajos informales. Situación que revela la falta de acompañamiento eficaz y permanente a sus hijos, haciendo que estos, dediquen muchas horas a la TV y los video juegos sin recibir el debido acompañamiento; a que no tengan un horario

de estudio establecido por sus padres, y a que no dispongan de un lugar propicio para estudiar que redunde en el buen uso del tiempo libre y el hábito lector. Lo anterior, es información obtenida al inicio del año escolar 2017 en la primera asamblea de padres de familia para los educandos de los grados terceros; donde se aplicó el instrumento de caracterización de aula (Ver anexo 8. Encuesta de caracterización de aula).

La relación de causalidad entre familia y escuela es, un factor en el rendimiento académico, Al respecto, Oliva & Palacios (1998) argumentan:

“El contexto familiar del estudiante determina los aspectos económicos, sociales y culturales que llegan a limitar o favorecer su desarrollo personal y educativo (...)

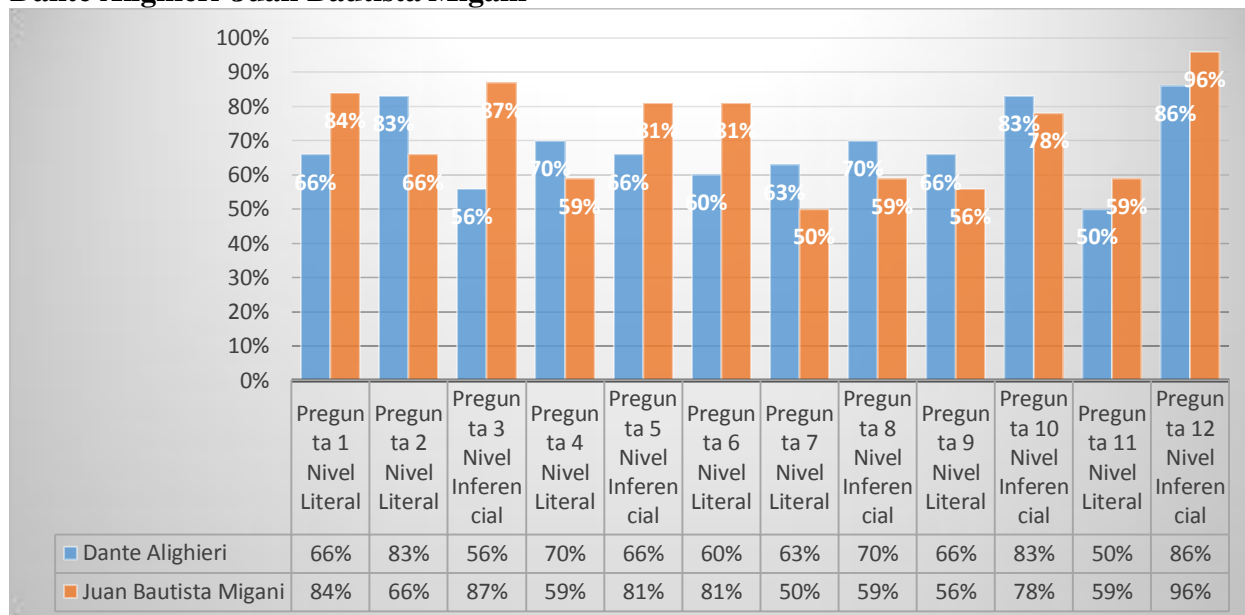
También es relevante la manera en que percibe el estudiante su ambiente familiar, su dinámica, la importancia que sus padres le dan al estudio en casa, a las tareas en equipo, al tiempo que pasa en la escuela, al apoyo familiar, a su percepción acerca de las capacidades y habilidades de los hijos.” (p. 337).

Sin embargo, existen otros factores vinculados al bajo rendimiento y al consecuente fracaso escolar, como son las dificultades académicas con las que llegan los estudiantes del año anterior, evidenciadas en la dificultad para expresarse oralmente y por escrito, la falta de estrategias metodológicas para abordar la lectura y la importancia de relacionar los conocimientos previos con las situaciones nuevas que se les presentan. Lo anterior, soportado en los resultados obtenidos de la evaluación interna, que se realizáron en cada institución educativa, con el propósito de diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de los grados terceros.

Esta prueba se aplicó a través de la lectura de dos textos: “Hola, me llamo Albert Einstein” y “El caimán y las moscas”; el primero tomado y adaptado de la guía del Programa Todos a Aprender-PTA- y, el segundo, por tratarse de un texto breve y agradable para los

estudiantes. Las lecturas se indagaron mediante doce preguntas tipo ICFES, siete (7) de nivel literal y cinco (5) de nivel inferencial.

Gráfica 2. Resultados prueba diagnóstica de comprensión lectora grados tercero I.E Dante Alighieri-Juan Bautista Migani



Fuente: prueba diagnóstica grados terceros. Diseño propio.

El análisis de los resultados permitió reconocer que los estudiantes presentan un desempeño bajo, evidenciado dificultad para reconocer la información explícita aportada en el texto en cuanto a: reconocimiento de algunos elementos del texto como lugares, personajes, acciones y tiempos; describir espacios a partir de información dada de forma explícita; reconocimiento del narrador a partir de la identificación del texto autobiográfico; reconocer expresiones o palabras y cambiarlas por otras sin alterar el sentido del texto; y, establecer las secuencia en el desarrollo de las acciones. Dificultades relacionadas con el manejo de significados literales en comprensión lectora, que corresponden a preguntas básicas como: ¿Qué?, ¿cuál?, ¿cómo?, ¿dónde? y ¿Cuándo? ¿Quién?

Respecto al nivel inferencial, se presentan dificultades para reconocer la relación existente entre los personajes y los roles que estos desempeñan; identificar la característica textual predominante, y la intención comunicativa del texto y de su autor.

Así mismo, para profundizar en el conocimiento de las dificultades y falencias en comprensión lectora de los estudiantes a intervenir, se aplicó una prueba diagnóstica de fluidez de la lectura. El MEN (2003), a través de los tutores del Programa Todos a Aprender 2.0 (PTA) vienen desarrollando evaluaciones periódicas sobre lectura en las instituciones educativas, en las que se considera la prueba de fluidez lectora como parte de la evaluación y en cuyos componentes se tienen en cuenta el automatismo en el reconocimiento de las palabras y la prosodia en la lectura del texto, entendida como la destreza para leer con entonación, acento, pausas, ritmo y velocidad de habla, convirtiéndose (la fluidez lectora) en evidencia que nos informa qué está leyendo el estudiante y cómo lo está leyendo; vínculo existente entre decodificar y comprender.

En este sentido, Calero (2014) define la fluidez lectora como:

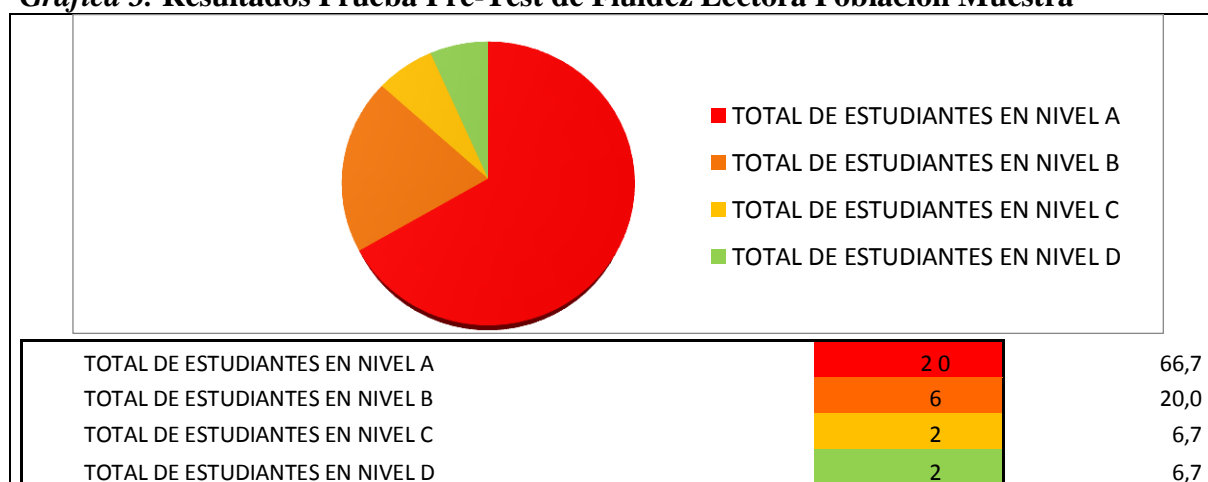
“Aquella lectura fluida que se decodifica sin errores, con ritmo adecuado, entonación y expresión, para encontrar el sentido y la comprensión del texto (...) es el punto en el que la fluidez lectora conecta directamente con la comprensión a través del componente prosódico, como la mejor herramienta estratégica para que el estudiante ponga el foco de atención en el significado a través del fraseo y la expresión adecuada del texto que lee.” (p. 35).

Así mismo, el MEN (2006), en los estándares básicos de competencia de lenguaje, plantea la necesidad de potenciar la competencia de los sistemas simbólicos no verbales, en sus aspectos: proxémicos (manejo del espacio con intenciones significativas), kinésicos (lenguaje corporal) y prosódicos, significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, que forman parte de los procesos comunicativos. (p. 26)

Retomando, la prueba de fluidez lectora se aplicó a treinta (30) estudiantes (población muestra) de las dos instituciones educativas seleccionadas bajo el criterio de haber obtenido los resultados más bajos en la prueba pretest diagnóstica en comprensión lectora ya

mencionada anteriormente; Los resultados obtenidos, revelan un 66,7% de la población con fluidez lectora en nivel A, un 20% en nivel B, y un 6,7% para el nivel C y D; que en sumativa, un total del 87% de los estudiantes de la población muestra de las dos instituciones educativas donde se implementó la propuesta, no alcanzaron el nivel óptimo en fluidez lectora, como lo muestra la siguiente gráfica 4; y la tabla 3, respecto a los criterios de desempeño asignados a cada nivel:

Gráfica 3. Resultados Prueba Pre-Test de Fluidez Lectora Población Muestra



Fuente: Trabajo de investigación

Tabla 3. Criterios de Evaluación en Fluidez Lectora

RASGO	NIVEL
El (la) estudiante lee lentamente luchando con palabras que deben ser familiares, corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo.	A
El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones).	B
En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.	C
El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).	D
Si el (la) estudiante presenta categorías de calidad mixtas, deje la que predomina y acate la instrucción anterior, según el caso.	

Fuente: (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2003)

Los resultados anteriores, muestran las dificultades de fluidez lectora que tienen los educandos, como la dificultad para reconocer palabras y pronunciarlas de manera fluida y en voz alta. Así mismo, se observó durante el ejercicio diagnóstico, que los estudiantes presentan dificultades a la hora de contar lo que han leído, recordando la información suministrada por el texto; presentan un vocabulario limitado en comparación a otros niños de su misma edad, quedando por debajo del nivel de desempeño que sugiere su grado escolar.

Se ha podido observar, que los estudiantes seleccionados por obtener los puntajes más bajos en la pruebas pretest de comprensión lectora, presentan dificultades significativas en la fluidez de la lectura; concibiéndose una relación causal que obstaculiza los procesos de comprensión. Es difícil comprender lo que sucede en una historia cuando toma tanto tiempo entender cada una de las palabras leídas, el lector está tan ocupado decodificando las palabras del texto, que no tiene la posibilidad para descifrar el significado que le presenta el texto.

De la misma forma, y dentro de las diversas situaciones y condicionantes que dificultan el acto de leer y por ende su comprensión, se encuentra la falta de hábito lector en los estudiantes ahondando en la problemática más allá de la simple apatía por la lectura, y que se evidencia en la incapacidad de expresarse de manera elocuente y coherente en una situación comunicativa, la insolvencia para comprender y reflexionar sobre la lectura de un texto, y aún más, emitir algún juicio de lo que leyó. Jolibert (1996) citado en los Lineamientos Curriculares argumenta al respecto “Es leyendo que uno se transforma en lector.” Reyes (1947), enfatiza en la importancia del hábito lector: “El secreto de la enseñanza, aquí como en todo, es el ejercicio. Los libros de recetas no hacen a los buenos cocineros, sino sólo la continua práctica en el fogón” (p.181).

El reconocimiento de las características contextuales de las dos instituciones seleccionadas para la intervención de aula, conllevó al planteamiento de resoluciones inmediatas y estratégicas que atenúen las debilidades concernientes a la necesidad educativa

de cada institución educativa en mención. Una fortaleza de las instituciones educativas Dante Alighieri y Juan bautista Migani, es su enfoque pedagógico consecuente con la pedagogía del lenguaje que se abordó desde la significatividad y la comunicación en situaciones concretas.

Para concluir, las consideraciones anteriormente expuestas, permitieron viabilizar el derrotero a implementar, dando origen a la siguiente pregunta problematizadora:

¿Cómo modelar, adaptar y sistematizar una secuencia didáctica que mediada por la lectura de la fábula contribuya al fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel literal en los estudiantes del grado tercero de las instituciones educativas Dante Alighieri del municipio de San Vicente del Caguán y Juan Bautista Migani de la ciudad de Florencia Caquetá?

1.2 Justificación

Mejorar la calidad de la educación es un reto nacional (Colombia, la más educada para el 2020) donde estar a la vanguardia en cuanto a competencias lingüísticas y comunicativas se refiere, es una de las expectativas y metas en las políticas educativas actuales de nuestro país; competencia imprescindible para la inclusión plena en nuestra actual sociedad.

En este sentido, Merino (2011) afirma:

“La velocidad en la que se suceden los acontecimientos y las informaciones en la sociedad actual, unido al fenómeno de la globalización, hacen más urgente la necesidad de recuperar en la teoría y en la práctica el sentido epistemológico y la praxis organizativa y didáctica de la educación a lo largo de la vida.” (p. 9).

Por consiguiente, avanzar paralelamente a los cambios sociales y culturales que florecen de manera vertiginosa, exige procesos educativos estratégicos que permitan el acceso eficaz al conocimiento y a la cultura, siendo la comprensión lectora, una de las destrezas más

importantes a desarrollar en los educandos para que puedan comprender de manera efectiva e incluyente la realidad con sus diversas situaciones sociales y culturales. Solé (1998) , argumenta al respecto:

“Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar (...) puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje.” (p. 32)

En este sentido, el desafío común a las instituciones educativas, en general, se presenta en el bajo nivel de los educandos en competencia lectora en el área de lenguaje, considerado uno de los problemas frecuentes al momento de confrontar al estudiante con un texto; falencia que no fue ajena a las dos instituciones educativas donde se implementó la propuesta de intervención de aula, cuyas dificultades en comprensión lectora se manifestaron en el nivel literal.

En consecuencia, a la escuela, desde sus especificidades situacionales, le atañe la ardua tarea de implementar estrategias pedagógicas y didácticas que disten de la asignación aburrida y tediosa del acto de leer y del déficit estratégico en los procesos de enseñanza y aprendizaje; reto que fuerza los procesos de enseñanza aprendizaje a maniobras significativas y a que se consideren los nuevos desafíos que se presentan a la escuela.

Considerando lo anterior, se implementa desde un enfoque constructivista, la propuesta y desarrollo de la secuencia didáctica -SD- “Lectores de relieves de la palabra” en base a Camps (1995), a través de acciones lectoras estratégicas que promovieron la interpretación de los textos desde la significación y la comunicación, orientados a la “construcción del sentido en los actos de comunicación” concepción del lenguaje, que dista de la simple transmisión de contenidos y teorías normativas e instrumentales y que respondieron de forma pertinente a las

dificultades encontradas en los educandos respecto a la comprensión lectora, en su nivel básico.

Lo anterior, implicó a los docentes orientadores de la propuesta, realizar acciones de selección de actividades didácticas de enseñanza significativas, que promovieran la apertura de los contenidos y ejes temáticos de forma acertada; como lo fue el uso de la fábula; por su alto grado de aceptabilidad en los estudiantes, debido a su carácter de lectura breve y placentera, y por su conveniencia al proyecto, al ser transmisora de valores, de cultura, de identidad, de exposición de las acciones humanas, que nos aproximan a la realidad y situaciones de contexto. Al respecto Solé (1998) argumenta: “Los objetivos de la lectura son, pues, elementos que hay que tener en cuenta cuando se trata de enseñar a los niños a leer y a comprender.” (p. 18).

En virtud de lo anterior, y corresponsables a los retos educativos contemporáneos, se puede concluir, que la propuesta de intervención pedagógica en la metodología de -SD- fue pertinente y oportuna, no solo por su correspondencia estratégica entre teoría y práctica, sino también, por su comprensión e interpretación de los contextos locales en relación significativa para el educando. Se pretende, que este informe, sirva de referente, al momento de implementar estrategias requeridas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura; y que redunde en permitir que la lectura, en su nivel literal, retome su carácter predominante de antesala, que exige un proceso de reconocimiento y caracterización por parte del lector en cuanto a la identificación de situaciones explícitas, relaciones espaciales, temporales y causales, que el texto manifiesta en forma directa.

Siendo congruentes con la situación caracterizada, la secuencia didáctica, como alternativa estratégica para superar las dificultades en comprensión lectora de los estudiantes de los grados terceros en las Instituciones Educativas Dante Alighieri y Juan Bautista Migani;

indujo a la formalización de pautas claras, encauzando los aprendizajes esperados a los objetivos; presentados a continuación:

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Fortalecer la comprensión lectora en el nivel literal mediante una secuencia didáctica mediada por la fábula, en los estudiantes del grado tercero de las Instituciones Educativas Juan Bautista Migani, y Dante Alighieri.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Identificar las dificultades de comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero por medio de una prueba diagnóstica y una encuesta de caracterización de aula.
- Diseñar e implementar una Secuencia Didáctica (SD) que a través del uso de diversas actividades mediadas por la fábula, contribuya al reconocimiento de la información explícita en el contenido de un texto.
- Sistematizar, comparar y analizar los resultados obtenidos de los estudiantes, una vez implementada y desarrollada la propuesta de intervención pedagógica en modelo de secuencia didáctica.

1.4 Referente Conceptual

Para la realización de la propuesta de intervención de aula, se consideraron concepciones que le dieron soporte teórico y metodológico; como la noción de lenguaje, competencia lingüística y comunicativa, comprensión lectora, proceso lector, momentos de la lectura, niveles de comprensión lectora, fábula, evaluación formativa, y finalmente la noción de secuencia didáctica (SD).

Estos referentes, son tomados en su mayoría de las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, el cual en los últimos años, en su empeño por convertir a “Colombia la más educada para el 2025” ha venido realizando diversas propuestas pedagógicas, manifestadas en documentos orientadores del quehacer educativo como son los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias en lenguaje, matrices de referencia y los derechos básicos de aprendizaje versión uno (1) y dos (2).

El MEN (2006) en los estándares básicos de competencia en lenguaje, plantea la importancia de ser competentes comunicativamente, como una manera de apropiarse conceptualmente de la realidad y representarla a través de los diversos sistemas simbólicos, siendo garante para la participación en los diferentes contextos de la sociedad a modo individual y colectivo, a través de las distintas manifestaciones del lenguaje (verbales y no verbales) logrando desarrollar la capacidad comunicativa del educando, para que pueda interpretar el mundo, transformarlo, construir nuevas realidades, llegar a acuerdos de convivencia y expresar sus sentimientos.

En complementariedad a la noción anterior, Hymes, (1972) (citado en los lineamientos curriculares) plantea desde una perspectiva de la pragmática, la noción de competencia comunicativa referida al uso pertinente del lenguaje en situaciones comunicativas concretas, atendiendo a componentes de orden ideológico, funcional, cognitivo, emocional y cultural.

Una interpretación del lenguaje no solo en términos de significación de los diversos códigos lingüísticos, sino también, en función de ella; concepción del lenguaje desde una perspectiva socio-cultural y de significado “permitiéndole conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de ésta” (MEN, 2007, p. 19)

Así mismo, un componente fundamental en la enseñanza y aprendizaje de la formación en lenguaje es la pedagogía de la literatura que propende según los estándares de competencia de lenguaje, aparte de consolidar el gusto por la lectura en los estudiantes, convertir ese gusto en objeto de comunicación pedagógica, aportando a la comprensión, interpretación y disfrute del texto literario; que permita el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas descritas en los lineamientos curriculares: hablar, escribir, leer y escuchar.

Pero, ¿Cómo relacionar, desde una perspectiva de la significación y la comunicación los procesos de lectura y escritura a la propuesta de intervención de aula? La fábula como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora en el nivel literal.

El MEN (1998) a través de los lineamientos curriculares define el acto de leer como: “Un proceso significativo, semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector (...) de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto” (p. 27).

Así mismo, y en adhesión a la concepción anterior, el MEN (1998) precisa el acto de escribir, no como la simple codificación de significados y reglas lingüísticas, sino, un proceso complejo de producción y representación del mundo, en sus aspectos sociales, individuales y contextuales. Desde estas acepciones, la lectura y la escritura no son solo actos centrados en la codificación y decodificación de signos y palabras, sino que se aborda, como un acto complejo y activo, donde el descifrado del código es inherente a las experiencias,

sentimientos, conocimientos y vivencias del sujeto lector; manifestándose todo un pensamiento cultural e ideológico de una sociedad determinada. Al respecto, Reyes (1947), citado por el MEN (1998) argumenta: “quien escribe o lee, lo hace siempre desde un lugar o punto de vista, desde unas fuentes y desde un cúmulo de experiencias acumuladas” (p. 7).

En este sentido, y adelantándonos un poco al plan textual que se tiene estructurado para el marco conceptual, la secuencia didáctica (SD) como metodología para la propuesta de intervención de aula facilita la puesta en escena de los contenidos en relación a los presaberes del estudiante, permitiendo la vinculación y relación de experiencias vividas a la nueva información, ofreciendo al estudiante una interpretación de los fenómenos socio-culturales que le circundan de manera significativa.

Con lo anterior, podemos concluir que leer y escribir es una práctica cultural, e ideológica, que se da en situaciones específicas entre el lector y el texto; donde el lector no es un producto vacío, ya que interactúa con el texto mediante sus conocimientos previos y el contexto en que se encuentra para construir significados. Al respecto, Solé (2010), citada por Del Valle (2016) expone que, “Leer es un proceso dialéctico entre un texto y un lector, proceso en el que éste aporta su disposición emocional y afectiva, sus propósitos, su experiencia, su conocimiento del mundo y del tema” (p. 92).

El MEN (2006), en los estándares básicos de competencia de lenguaje, considera el acto de leer y escribir como procesos dinámicos; donde se construye significado a través de estrategias cognitivas y metacognitivas, basado en modelos mentales e ideológicos. El lector un agente activo, capaz de expresar juicios, realizar inferencias, predicciones, relaciones e interpretaciones acerca del texto que lee, aportando a la comprensión del mismo. El texto, una unidad compleja que se establece a partir de códigos del lenguaje; de carácter pragmático en relación a la multidimensionalidad de usos que el texto tiene según los objetivos del autor y

del lector; y de carácter sociocultural, en el sentido que refleja un sistema de valores culturales e ideológicos que dan significado al sistema social que lo constituye.

De ahí, que para la enseñanza constructivista, el aprendizaje no es una copia de la realidad, sino una construcción propia del ser humano. Vygotsky (1987) y Ausubel (1976), representantes de los modelos pedagógicos de las instituciones educativas suscritas en la intervención de aula, proponen comprender la realidad en términos de significación y diálogo con los contextos donde se desenvuelve el educando: “un aprendizaje mediado socialmente en la interacción con su medio cultural y su respectiva interiorización individual”, según Vygotsky (1979), citado por Carrera & Mazarella (2001). Así mismo, para Ausubel (1983), el aprendizaje del alumno estriba en los conocimientos previos de su estructura cognitiva, en una relación “no arbitraria” a la nueva información.

En conclusión, lector, texto y contexto, tienen un origen social, leer y escribir, son procesos de construcción de significados complejos, que va desde la concepción lingüística y psicolingüística del lenguaje hasta su concepción sociocultural; siendo núcleo del acto lector la comprensión lectora. según Cassany (2006) “Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socio culturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura” (p. 22).

Para algunos autores la comprensión lectora es la capacidad de entender lo que se lee, no solo en cuanto a la decodificación de las palabras sino también respecto a la comprensión global del escrito. Smith (1984) plantea la comprensión de un texto como dar razón del mismo, mostrando cómo se relacionan sus ideas con el texto a través de procesos cognitivos para llegar a “un estado de no tener preguntas sin responder (...) reduciendo la incertidumbre” (p. 24).

El MEN (1998), define la comprensión lectora como un proceso complejo que se va estructurando a través de operaciones mentales, entre el andamiaje cognoscitivo que posee el

sujeto y la nueva información suministrada por el texto; proceso lector, considerado en dos fases: en la primera fase, el estudiante debe relacionar el texto con el significado de las palabras y sus presaberes, una interacción entre el pensamiento y el lenguaje. En la segunda fase, el estudiante crea nuevas relaciones, aportando su propia interpretación. Dicho en palabras de Solé (1998): “El lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél.” (p. 19)

Comprender es entonces, construir un significado nuevo en nuestras mentes, en esa conexión del saber previo con lo nuevo que aporta el texto. Según Smith (1984) “Cuantos mayores sean los conocimientos previos del lector (...) más rápida y eficazmente se produce esa “negociación” con el texto” (p. 23). Perspectiva interactiva del proceso lector, desde la cual se debe enseñar actividades significativas en el aula, que no busquen el simple entrenamiento mecánico de pregunta/respuesta; sino que promuevan estrategias cognitivas que faciliten los procesos de comprensión de la lectura.

En este sentido, Solé (1995), en conformidad con las orientaciones del MEN (1998), propone tres momentos que se deben tener en cuenta en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lectura, para garantizar su comprensión: antes, durante y después de la lectura. La aplicación de las actividades pre lectoras y lectoras, pretenden crear las condiciones necesarias para centrar y despertar el interés en los estudiantes por medio de la activación de los conocimientos previos y preguntas que permitan la primera aproximación general al contenido de la lectura como son las predicciones; haciendo un reconocimiento en función de los objetivos de la lectura que favorecen situaciones de socialización y diálogo en mutua comprensión.

Posteriormente, la ejecución de las actividades de post lectura pretende reconocer el significado construido por el lector mediante el análisis de sus argumentos y criterios propios, que en palabras de Vygotsky (1979), es cómo el conocimiento pasa del plano social al

individual mediante el proceso de interiorización, dando espacio a la reflexión, creatividad y juicios valorativos como fin último del aprendizaje significativo.

Así mismo, el MEN (1998), presenta los indicadores que miden el estado de la competencia lectora en la básica primaria y secundaria, descritos a continuación:

En un primer momento, el nivel literal. Leer literalmente es reconocer de manera explícita y convencional lo planteado por el texto, centrándose en la información que está expuesta de forma directa. Este nivel presenta dos variantes: la literalidad transcriptiva en cuanto a la discriminación de palabras y su significado, extrayendo la idea tal como la expresa el autor. La literalidad en modo de paráfrasis, donde el sujeto reproduce el pensamiento del autor con sus propias palabras, a modo de parafraseo, glosa o resumen o a través del uso de secuencias gráficas.

Según el MEN (1998), la lectura literal está relacionada a la semiótica denotativa, donde el significado de una expresión es tal como se muestra fuera de cualquier contexto; con carácter de unicidad sin la existencia de un doble sentido “A una determinada expresión correspondería un determinado contenido y no otro” (p. 74). En este sentido, el significado de un objeto o una situación es fácilmente aceptado por muchas personas dentro de un contexto universal. Para Guevara, Guerra, Delgado & Flores (2014), “El nivel de comprensión lectora básico se aprecia cuando el lector puede reconocer y recordar directamente del texto las ideas tal y como las expresa el autor” (p. 4).

En este sentido, el desarrollo de la SD, como opción metodológica de la enseñanza y aprendizaje de la lectura estuvo enfocado en la recuperación de la información explícita en el contenido de los textos narrativos en modelo de la fábula, identificando detalles y características de lugares, personajes y cosas, reconociendo las acciones que realizan los personajes, identificando la información puntual del texto, la voz que narra la historia,

recordar pasajes y detalles del texto, identificar sinónimos y las relaciones secuenciales de los distintos momentos.

Es de resaltar, que la lectura básica no es una asimilación pasiva de información, ya que el educando está llamado a transformar y estructurar dicha información desde sus conocimientos previos. Aún lo literal, implica una interpretación del texto ya que no solo se trata de comprender el significado de los vocablos, sino de encontrar el concepto correcto de una palabra en relación al significado total de la frase, párrafo, capítulo y texto, en el cual se halla inserto.

En un segundo momento, está el nivel inferencial, en la que se establecen relaciones de correspondencia entre los personajes, las acciones que realizan y los contextos en que se encuentran, identificando su estructura textual en relación a sus características, proponiendo títulos, prediciendo resultados e interpretando su lenguaje y propósito comunicativo. Asociaciones y relaciones, que conducen a procesos dinámicos de pensamiento como lo son las deducciones, presuposiciones y completaciones de las propiedades del texto (cohesión, coherencia, intencionalidad, situacionalidad, intertextualidad). Al respecto, Peirce (1987), citado por el MEN (1998), afirma: “La asociación de ideas consiste en que un juicio ocasiona otro juicio, del cual es signo. Ahora bien, esto no es nada más ni nada menos que la inferencia.” (p. 82)

Para finalizar, se presenta el nivel crítico-intertextual. En este nivel de comprensión, el lector emite un juicio valorativo consistente, proveniente de interpretaciones diversas que al final convergen en una opinión personal acerca de lo que se lee, una vez confrontado el significado del texto con sus saberes y experiencias, opiniones que se dan a modo de conjeturas y refutaciones. Se trata de disponer de la mayor cantidad de premisas observacionales de aquello que dice el texto, para juzgar su contenido y la actuación de los personajes, para distinguir un hecho de una opinión, contrastando, evaluando y/o

actualizando; a lo que Eco (1987), citado por el MEN (1998) identificó como los “descubrimientos revolucionarios” propio de la abducción creativa, propiciadores de cambios en los paradigmas establecidos por la sociedad.

Abordado en pretensión, los niveles de competencia en comprensión lectora desde las orientaciones del MEN (1998); se hace pertinente traer a colación la metáfora en la se considera los niveles de lectura como “llaves cuyo uso es indispensable para pasar de un nivel a otro en simultaneidad; siendo el nivel literal, la primera llave para entrar en el texto”. Desde esta perspectiva, la apropiación de las habilidades y destrezas de la comprensión lectora en el nivel literal es un paso ineludible para franquear los otros niveles; objetivo particular de la presente propuesta de intervención de aula.

Dichos procesos de prácticas lectoras asociadas a los niveles y diversos usos sociales del lenguaje, circunscriben la existencia de múltiples textos que conllevan a la necesidad del uso de géneros discursivos como punto de referencia en la literatura. Según Garrido (1988) funcionan como “horizontes de expectativa» para los lectores, y como «modelos de escritura» para los autores” (p. 23); es el recurso retórico (oral/escrito), la acción comunicativa utilizada en las diferentes actividades pedagógicas atendiendo a su contenido y desde una disciplina específica que delimita a toda una comunidad discursiva (Cassany, 2006).

Bajtín, (1982) clasifica los géneros discursivos en primarios, que se manifiestan en los usos del lenguaje cotidiano; y secundarios, mucho más elaborados, se crean a partir de los géneros primarios, son complejos, y en su mayoría son escritos que contienen todo un proceso de planificación, como son los géneros literarios que a su vez, se clasifican generalmente en tres grandes grupos: lírico, dramático y narrativo. El género lírico, busca transmitir sentimientos y emociones respecto a una persona, como es el caso del poema. El género dramático, cuyo objetivo del autor es llevar las acciones a la representación escénica a

través del diálogo; y el género narrativo, de uso didáctico en la presente propuesta, presenta historias en una sucesión lógica y causal de hechos que experimentan los personajes.

Bal. Mieke(1990) en su libro: “Teoría de la Narrativa”, describe los elementos del texto narrativo y cómo las relaciones entre ellos, generan significados: un texto narrativo es aquel en el que se puede encontrar tres características en conjunto: la primera, dos tipos de portavoz: el escritor se aparta de la narración, apoyándose en un portavoz ficticio (narrador); que en muchas ocasiones no relata continuamente, transfiriendo su función a uno de los personajes de la narrativa. Aún, según Bal (1990) si fuese autobiografía, el narrador es la misma persona pero, en otro momento y en otra situación distinta de cuando experimentó los acontecimientos.

La segunda característica, es que es posible distinguir tres estratos en un texto narrativo: la fábula, la historia y el texto. La fábula, entendida como la forma en que se ordenan los acontecimientos: primero, luego, al final. Es la lógica de los acontecimientos en relación a las acciones de los personajes que se manifiestan en un tiempo y en un lugar; y que se organizan estratégicamente para producir efectos revulsivos, estéticos, para conmover, para convencer en una historia; personajes, acontecimientos, tiempo y lugar constituyen los elementos de la fábula. La historia, es la forma como se presentan los acontecimientos: al principio, en medio de la historia, o por el final; dotando a los actores y espacios, de características distintivas y relaciones necesarias entre ellos. Una “fábula” ordenada en una “historia”. El texto, como versión de una historia, distintas versiones en las que se relata la misma historia.

Así mismo, en base a Bal (1990), un texto narrativo también presenta fragmentos que necesariamente no son relatos. Por ejemplo, cuando se describe un lugar o un personaje. Si bien una narración está compuesta por un conjunto de características que la definen en una modalidad, es común que los narradores entrelacen una multiplicidad de particularidades permitiendo que se pueda hablar de narración informativa, narración científica, narración

técnica, y la más usual la narración literaria, por ser parte de la cultura de todas las sociedades, entre ellas, el cuento, la leyenda, el mito, la novela y la fábula, que se abordará más adelante, por ser el instrumento de mediación lectora para la secuencia didáctica implementada. Finalmente, la tercera característica, planteada por Bal (1990), es el contenido, como la serie de acontecimientos interrelacionados causados o experimentados por los actores.

Para una comprensión con sentido, se prepondera el género narrativo como componente significativo en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y del fortalecimiento de la competencia textual en el educando, entendida según el MEN (2006), como la capacidad de organizar y producir enunciados según reglas estructurales del lenguaje (coherencia, cohesión etc.) en pertinencia a un tipo particular de texto; entendiendo el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Desde esta perspectiva, la Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa (2010) considera que: “los ejercicios progimnasmáticos de carácter narrativo deberían estar encaminados a corregir los defectos estructurales y a la consecución de las tres virtudes propias del relato: claridad, concisión y verosimilitud.” (p. 27).

Conservando los aspectos expuestos anteriormente, se retoma el tema de la fábula, como instrumento de uso lector en la SD implementada, desde la narratología, por ser un subgénero de ella. Según Dido (2009), la fábula es un texto literario breve, vinculado desde sus orígenes con la idiosincrasia de los pueblos; una composición literaria propia de la vida cotidiana y social de las diversas culturas, “nada humano le es ajeno (...) la fábula es un poco la vida de la humanidad”. (Dido, 2009, p. 8).

Así mismo, expone cómo la fábula se desarrolló en doble vía; por un lado la fábula popular, cuya constante transformación a través de la tradición oral se asió de forma anónima a las sociedades; por otro, la fábula literaria, que se fue consolidando en una

estructura propia, encontrando en todas las épocas escritores que la “renovaban” con sus aportes; fortaleciéndose de éste modo su identidad con respecto a las características propias de su género.

Dido (2009), expone unas características específicas de este género como lo es su estructura binaria, desde el título, encontramos oposición entre dos personajes confrontados y en desigualdad social: “Uno de ellos plantea una situación; el otro presenta una resistencia y, de esa tensión, surge el desenlace. Dichos personajes, están delegados a los animales como recurso literario, y mecanismo de crítica política y social en forma “velada” en razón de ciertas “virtudes” o “vicios” que caracterizan a los animales (sentido arquetípico).

Las acciones, presentadas como acción/reacción, actos de los personajes que son mínimos, haciendo parte de lo que caracteriza a éste género; los objetos demostrativos que son el centro del conflicto (núcleo de la fábula) y que pueden ser objetos u otros personajes; y por último, la moraleja, expresada en un juicio moral, que puede presentarse de manera explícita o tácita revelando la intención del autor.

En este sentido, Beristáin (1995) en su diccionario de Retórica y Poética indica que “se trata de un género didáctico mediante el cual suele hacerse crítica de las costumbres y de los vicios locales o nacionales, pero también de las características universales de la naturaleza humana en general.” (p. 207). En esta misma dirección, Rodríguez (2010) describe la fábula como un “breve relato literario ficticio, en prosa o verso, con intención didáctica, frecuentemente manifestada en una moraleja final” (p. 19). De ahí, que es común vincular la fábula con la moral. Autores como Jean de La Fontaine, Esopo, Samaniego, y Rafael Pombo, se presentan en esta propuesta de intervención de aula, en la que se evidencia la intención moralizante de sus escritos; reafirmando y configurando la fábula a un tipo de lectura

didáctica pertinente a la formación de los educandos, quienes manifiestan además, un alto aprecio por éste género de literatura infantil.

Es de aclarar, que el objetivo del uso de la fábula no es establecer normas de conducta para ser acogidas; sino, que desde la lectura de la misma, fortalecer la comprensión lectora en el nivel literal, identificar, reconocer, organizar y producir enunciados según reglas estructurales del lenguaje, propósitos comunicativos e interpretación con sentido en anuencia a los planteamientos del MEN (1998).

Tal complejidad en la adquisición de las diversas competencia del lenguaje, demandan el uso de estrategias pedagógicas que faciliten la comprensión y asimilación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de un sistema de acciones interrelacionadas e intencionadas, en función de las necesidades de aprendizaje determinadas y de alcanzar los objetivos educacionales que se persiguen, haciendo más efectivo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Picardo, Escobar, Valmore, & Cardoza (2004) definen la estrategia pedagógica como:

“Un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales. Es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje y facilite el crecimiento personal del estudiante.” (p. 161).

Desde esta perspectiva, se plantea la ejecución de una estrategia pedagógica concretada en la implementación de una Secuencia Didáctica (SD) titulada “lectores de relieves de la palabra” en base a Camps (1995), quien la presenta como una unidad de enseñanza, en el sentido que se aborda a partir del planteamiento de unos propósitos de aprendizaje hasta la confirmación de los mismos; objetivos que se llevan a cabo a través de un conjunto de acciones intencionales, relacionadas entre sí, con carácter constructivista, y con una estructura general que se desarrolla en tres fases: preparación, producción y evaluación.

Para la fase de preparación, se suscita al interés, se presentan los objetivos de aprendizaje y se promueve el reconocimiento de los presaberes en los estudiantes; la fase de producción, presenta características variadas según el tipo de secuencia, su objetivo es la contrastación, estructuración y aplicabilidad de los presaberes con los nuevos contenidos. La fase de evaluación, basada en los objetivos planteados, permite el reconocimiento de lo aprendido y la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con lo anterior, se desarrolló un conjunto de actividades, a través de la selección y uso de lecturas de fábulas, en autores como Jean de La Fontaine, Esopo, Samaniego y Rafael Pombo; partiendo de la observación de situaciones presentadas en el contexto escolar, condicionando a los docentes orientadores de la propuesta, a prever acciones estratégicas como la selección de contenidos pertinentes, secuenciales, planeados intencionalmente en función al fortalecimiento de competencias en lenguaje, específicamente al eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos propuestos por el MEN (1998) en los lineamientos curriculares.

Así mismo, la -SD- está ligada a los planteamientos teóricos del aprendizaje significativo Ausubel (1976) y el aprendizaje mediado en la interacción social Vygotsky (1979); donde el estudiante es un agente activo del aprendizaje, el docente un guía en los procesos de enseñanza, y las actividades articuladas entre sí, un sistema de acciones conjuntas relacionadas desde los contextos socioculturales del estudiante. En este sentido, Pérez & Rincón (2006) argumentan: “Las secuencias didáticas trabajan desde situaciones discursivas que otorgan sentido a la enseñanza y el aprendizaje (...) no de manera abstracta y atomizada” (p. 17).

De ahí, que la construcción de un texto (oral o escrito) en base a la propuesta de Camps (1995), tenga sentido desde una situación discursiva real, en cuanto a que “texto y contexto son inseparables” (p. 23). Para el caso de los estudiantes participantes de la presente propuesta,

la construcción de un texto narrativo en modelo fábula, concretó las experiencias recopiladas por ellos a través de la interacción con aquellos contextos de su vida escolar. Camps (1995) plantea: “la parte final del trabajo es la formalización de la actividad de escritura, entendida esta, como un proceso de composición en el aula que se convierte en un taller de escritura” (p.42).

Finalizando, los actuales modelos de educación no están interesados en imponer conocimientos en forma arbitraria a los educando; modelos aplicados de manera inapropiada en la educación tradicional. Por el contrario, la directriz frecuente para los procesos de enseñanza y aprendizaje, es que se vincule directamente al estudiante en la construcción de sus saberes, mediante estrategias pedagógicas y didácticas que respondan a las necesidades de su contexto.

1.5 Referentes Metodológicos

La propuesta de intervención de aula implementó a treinta (30) estudiantes, población muestra de los grados terceros, de las instituciones educativas Juan Bautista Migani y Dante Alighieri, en edades entre los 8 y 9 años; de los cuales dieciséis (16) son niñas y catorce (14) niños, que vienen completando su primer ciclo de básica primaria, según el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media -SIMAT (2017).

Estudiantes en su mayoría de familias de estrato uno (1) y (2) que viven en general en barrios aledaños a cada institución educativa. Su estructura es en un 95% nuclear (viven con padre y madre). El grupo, en conjunto, se destacan por ser espontáneos, expresivos, con una gran capacidad de escucha y de análisis, hábiles en el uso de la tecnología, y un interés general por aprender.

La propuesta de intervención de aula, surgió a partir del análisis hecho a los bajos resultados obtenidos por los estudiantes descritos anteriormente, en la prueba saber 2016 y pruebas diagnósticas, adaptadas del Programa Todos a Aprender” del MEN; proponiéndose como respuesta a las dificultades encontradas en competencia de lectora, la ejecución de una propuesta pedagógica en la metodología de secuencia didáctica (SD), titulada “lectores de relieves de la palabra” en base a Camps (1995), planteada desde el eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos propuestos por el MEN (1998) en los lineamientos curriculares, desde los estándares de competencia en lenguaje, derechos básicos de aprendizaje (DBA), y matriz de referencia en lengua castellana para el grado tercero; como orientaciones sobre qué enseñar y que aprender. (Ver anexo 12. Planeación de la SD)

Así mismo, la selección del género discursivo, como unidad de trabajo didáctico se realizó a través de una evaluación-encuesta, donde se les preguntó a los estudiantes una vez desarrollados los contenidos del plan de estudio, qué tipo de texto les gustaba leer más y qué modelo específicamente; obteniendo que el 95% de los estudiantes optaron por los textos narrativos en modelo de la fábula. El considerar la dimensión emocional del educando, frente a sus gustos y preferencias fue pertinente desde la significatividad y la pedagogía del lenguaje.

Para la sistematización de las actividades se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de la información como: la entrevista grupal (guía de caracterización de aula), la encuesta (cuestionario escrito) datos secundarios (resultados pruebas Pisa, Saber), la observación directa (portafolio, lista de chequeo, diario de campo), y una entrevista semiestructurada abierta postest (guía de entrevista) para conocer los aspectos positivos y negativos percibidos por los estudiantes y padres de familia.

2. SISTEMATIZACIÓN

2.1 Descripción de la ruta de la Secuencia Didáctica

La Secuencia Didáctica (SD) “lectores de relieves de la palabra” se ejecutó en sus tres fases, en el periodo comprendido entre febrero de 2017 a junio de 2018, al interior de las Instituciones educativas Juan Bautista Magani y Dante Alighieri, implementándose a la totalidad de los estudiantes del grado tercero de básica primaria, de la cual se tomó como muestra representativa, un grupo de quince (15) estudiantes por institución, siendo treinta el total de estudiantes seleccionados, en referencia al bajo nivel de desempeño obtenido en comprensión lectora, respecto a las pruebas diagnósticas pretest realizadas. Puntualizando, la SD se desarrolló en tres (3) fases, descritas a continuación: (Ver anexo 1 Ruta de la Secuencia Didáctica)

2.2 Fase de Preparación

La selección de las actividades pedagógicas para la SD, se definieron en razón de los resultados obtenidos, en un primer momento, de una prueba diagnóstica (pretest) tipo Icfes, aplicada mediante la lectura de dos textos: “Hola, me llamo Albert Einstein” y “El caimán y las moscas”; el primero tomado y adaptado de la guía del Programa Todos a Aprender (PTA), y el segundo un texto breve y sencillo para los estudiantes. Prueba realizada durante la tercera semana de agosto de 2017, con una duración de sesenta (60) minutos. (Ver anexo 2. Prueba diagnóstica de Comprensión Lectora).

El objetivo, fue identificar dificultades de comprensión lectora en los estudiantes de los grados terceros de las instituciones educativas Dante Alighieri y Juan Bautista Migani, en

correspondencia a las dificultades encontradas en las Pruebas Saber 2016 en esta competencia. Para su interpretación y análisis, se tuvo como criterio la rúbrica evaluativa del programa todos a aprender (PTA), donde se clasifican las preguntas de nivel literal e inferencial. (Ver anexo 3. Resultados Pruebas Saber por colegio 2016 y Rubrica de evaluación prueba de comprensión lectora).

Una vez, confrontada, tabulada y analizada la prueba diagnóstica (pretest) de comprensión lectora por parte de los docentes encargados, se clasificaron las dificultades con mayor porcentaje de error en los estudiantes como: las dificultades lectoras que tienen para reconocer la información explícita aportada en el texto en cuanto a reconocimiento de sus elementos como: lugares, personajes, acciones y narradores; describir espacios y personajes a partir de información dada de forma explícita; reconocimiento del narrador a partir de la identificación del texto autobiográfico; reconocer expresiones o palabras para cambiarlas por otras sin alterar el sentido del texto; y, establecer las secuencia en el desarrollo de las acciones. Todas estas dificultades se relacionan con el manejo de aspectos literales en comprensión lectora que corresponden a preguntas básicas como: ¿qué?, ¿cuál?, ¿cómo?, ¿dónde? ¿cuándo?

En cuanto al nivel inferencial, se presentan dificultades para reconocer la relación existente entre los personajes y los roles que estos desempeñan; identificar la intención comunicativa del texto y de su autor y; el reconocimiento del tipo de texto en relación con su intención comunicativa. Lo anterior, corrobora los bajos resultados obtenidos en las pruebas saber 2016, cuya dificultad común fue que los estudiantes no identifican información explícita del texto. Es de aclarar, que se seleccionó como objetivo de mejoramiento específico el nivel de comprensión literal por ser esa “primera llave” para pasar de un nivel a otro, una vez clasificada las dificultades más relevantes en comprensión lectora. (Ver anexo 4 y 5. Resultados por niveles de aciertos y clasificación de las dificultades en comprensión lectora).

En un segundo momento, se aplica una prueba diagnóstica de fluidez lectora con una intensidad horaria de dos (2) horas en total, durante la semana del 14 al 18 de agosto de 2017. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de los tutores del PTA 2.0 vienen desarrollando evaluaciones periódicas sobre lectura en las instituciones educativas; en las que se considera la fluidez lectora como un componente del proceso lector, en cuyos criterios evaluativos se tiene en cuenta, el automatismo y la prosodia en la lectura del texto, categorizándolos por niveles de la (A) a la (D). (Ver anexo 6. Criterios de evaluación para la fluidez lectora).

Una vez, calificada y confrontada la prueba de fluidez lectora (según criterios sugeridos por el PTA 2.0), el resultado general, para las dos instituciones educativas, arrojó que de una población de 62 estudiantes de grado tercero, el 62% de su población se encuentra en el Nivel (A). Recopilados los resultados respecto a las dos pruebas realizadas, los docentes clasificaron los estudiantes que mayor dificultades presentaron en las prueba de comprensión y de fluidez lectora; resultando una muestra representativa de treinta (30) estudiantes (15/15) seleccionados por obtener los desempeños más bajos. (Ver anexo 7. Resultados Prueba Inicial (pretest) Comprensión y Fluidez Lectora, Población Muestra).

De los treinta (30) estudiantes, el 66.7% se encuentran en nivel de fluidez lectora muy lento (Nivel A) y el 20% con desempeño lento (nivel B), presentando dificultades manifestadas en una lectura silabeada, el educando corta las unidades de sentido y lee sin pausas, ni entonación. Para concluir, el 86.7% de los estudiantes de la población muestra de las dos instituciones educativas, no alcanzan el nivel óptimo esperado en fluidez lectora. (Ver grafica 4. Resultados prueba Pretest de fluidez lectora población muestra).

En un tercer momento, se confronta, analiza y se socializa la información obtenida de la encuesta institucional, “instrumento de caracterización de aula” aplicada a los de padres de familia, de los estudiantes de los grados terceros de las dos instituciones mencionadas

anteriormente al comienzo del año escolar 2017 en la primera asamblea. El objetivo, es conocer el contexto familiar en que se desenvuelven los estudiantes e identificar contextos perjudiciales que afectan su vida escolar, esto, mediante preguntas realizadas a los padres de familia a modo de conversatorio. Así mismo, concientizar a los padres de familia para que acompañen los procesos educativos de sus hijos en forma eficiente y permanente a través de sugerencias hechas por los docentes participes de la reunión.

En el proceso de cotejo de la información (de las dos instituciones educativas), se pudo evidenciar que pocos padres de familia son profesionales; la mayoría depende de trabajos informales, no terminaron el bachiller, pasan mucho tiempo fuera de la casa dejando el cuidado de sus hijos a los abuelos (a) o parientes cercanos. Por su parte, los estudiantes no leen en su tiempo libre, no tienen un horario de estudio establecido por sus padres, ni disponen de un lugar adecuado para estudiar; dedican muchas horas a la TV y video juegos, sin recibir el debido acompañamiento en las tareas escolares asignadas. Situaciones que en sumativa, afectan el buen rendimiento académico de los estudiantes, y que, para el proceso de recolección de información, fue pertinente en el sentido que esclarece en profundidad las causas de las dificultades mencionadas precedentemente.

El proceso de selección de la tipología textual, se hizo a través de una *Evaluación-Encuesta* aplicada a los estudiantes de los dos grados de tercero, donde se preguntó (una vez desarrollada la temática de tipologías textuales, del plan de estudios) qué tipo de texto le gustaba leer y qué modelo específicamente. De los treinta y dos (32) estudiantes del grado 301 de la institución educativa Juan Bautista Migani en Florencia Caquetá, veinticuatro (24) estudiantes seleccionaron la fábula, cinco (5) estudiantes canciones, dos (2) estudiantes la novela, y un (1) estudiante, leyendas. Así mismo, los estudiantes del grado tercero de la institución educativa Dante Alighieri en San Vicente del Caguán Caquetá: cinco (5)

estudiantes, seleccionaron la leyenda, seis (6) estudiantes, la canción, cuatro (4) estudiantes los cuentos y quince (15) estudiantes, la fábula.

Los estudiantes de las dos instituciones educativas, optaron por los textos narrativos como preferencia; manifestándose a conformidad, lo que dice Ramirez (2012) “Nos gusta la narrativa, porque somos seres narrativos ¿quién soy yo? respuesta: soy el narrador (...) vamos contando nuestra vida a los demás y a nosotros mismos” (p.1) (Ver anexo.9 Evaluación-Encuesta sobre preferencia de tipología textual y resultados)

A modo de conversatorio, se les preguntó a los estudiantes, el por qué la opción por los textos narrativos, manifestando en anuencia, que les gusta mucho la fantasía, que cuando leen se imaginan todo lo que están leyendo, que se sienten identificados con los personajes que aparecen en las historias. Concretamente en la fábula, manifestaron, su gusto por esta tipología en correspondencia a su empatía por los animales, por ser historias breves, porque las podían en dibujos animados en la internet, y porque les dejaba una enseñanza para la vida; incorporándose dicha preferencia textual, como instrumento didáctico pertinente para la apropiación de las destrezas lectoras. Solé (1995, pág. 4), argumenta al respecto: “La enseñanza de la lectura no debe hacer que su aprendizaje constituya una carga abrumadora para el niño (...) ya que para muchos niños y niñas, la lectura es algo mágico”

No se trata de leer por leer, es leer con gusto; es crear las condiciones para el lector aprenda sin que exista discrepancias entre la lectura por información, y la lectura por placer; haciendo su acercamiento interesante, atractivo, incluyente al éxito escolar en cuanto a la actitud que se toma frente al acto de leer, como lo es la disposición al aprendizaje.

La fase de Preparación, se socializa con los estudiantes y padres de familia el día viernes 18 de agosto de 2017 los resultados de la prueba diagnóstica de comprensión y fluidez lectora; realizándose a la vez, una retroalimentación de lo analizado en la caracterización de aula desarrollada con los padres de familia a comienzo del año lectivo.

Durante la socialización los padres de familia manifestaron haber puesto en práctica las recomendaciones sugeridas por el docente, como el de adecuar un sitio exclusivo y una hora específica para estudiar, haciendo comentarios anecdóticos de cómo sus hijos “bautizaron” y adaptaron en compañía de ellos, un lugar específico de la casa como sitio de estudio; idea que los motivó al punto de asignarles nombres propios al lugar seleccionado, por medio de letreros como: Sólo para estudio, lugar de estudio, silencio, solo para estudiar etc. Empero, manifestaron la dificultad de acompañar permanentemente a sus hijos en las asignaciones académicas por razones laborales.

Durante el desarrollo de la socialización, se explicó qué es una secuencia didáctica, qué son estrategias pedagógicas, cuáles eran los niveles de comprensión lectora y en qué nivel deberían estar los estudiantes mínimamente; qué es fluidez lectora y que elementos la componen. Para motivarlos en éste aspecto, los docentes de manera lúdica realizaron una parodia acerca de una persona que no cuenta con la fluidez para leer. Dramatizado que causó hilaridad en los estudiantes y padres de familia, pero, que fue motivo de concientización, ya que, desde las intervenciones de los padres de familia y de sus hijos, manifestaron lo “aburridor” que es escuchar a una persona que lea deficientemente, y “como la persona que lee de este modo ni entiende, ni se hace entender”.

De igual modo, se les exhortó a diligenciar el documento de “consentimiento informado” presentándoles un prototipo del documento, explicándoles que en él, aceptan y autorizan la participación de sus hijos en el proyecto de intervención como el uso de videgrabaciones y fotografías en el desarrollo de la propuesta pedagógica; quedando como compromiso su diligenciamiento a más tardar terminada la cuarta semana de agosto, como soporte legal de participación voluntaria y evidencia de que conocen y comprenden los objetivos de la propuesta de intervención (Ver anexo 10 y 11 Socialización de dificultades académicas, estudiantes terceros y documento de consentimiento informado).

Una vez explicado los conceptos propios a la intervención de aula, y expuestas con evidencias concretas las dificultades halladas en los estudiantes; se sugirió la ejecución de la secuencia didáctica (SD) a través de un conjunto de acciones pedagógicas y didácticas; proponiéndose como objetivo para su implementación, el fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel literal, en respuesta a las falencias halladas. A modo de resumen, el desarrollo de la primera fase, se consolidó en la siguiente tabla:

Tabla 4. Consolidado Fase 1

	Acciones	Fecha De Implementación
Inicio	1-Encuesta “Caracterización de Aula” grados terceros y análisis de los resultados pruebas saber 2016	1-Febrero 16 de 2017 Horas: 2
	2-Encuesta sobre tipología textual de preferencia (Marzo 2017)	2-Marzo de 2017 Horas: 1
	3-Aplicación prueba diagnóstica de comprensión lectora. -Aplicación prueba diagnóstica de Fluidez lectora. -Confrontación y análisis del instrumento “caracterización de aula”	Del 14 al 18 de Agosto de 2017 con intensidad horaria. Horas: 2:30 h.
Población a la que se implementó la Propuesta Pedagógica	Estudiantes población muestra de los grados terceros de B/P de las Instituciones Dante Alighieri y Juan Bautista Migani.	
Lugar	Institución Educativas Dante Alighieri en San Vicente del Caguán Caquetá y, Juan Bautista Migani en Florencia Caquetá.	
Horas en total:	5 horas y 30 minutos	
Materiales pedagógicos	Fotocopias, hojas de respuestas tipo ICFES, cronometro, instrumentos evaluativos (rejillas estandarizadas).	
Objetivo:	Identificar las dificultades de comprensión lectora en los estudiantes de los grados terceros, jornada tarde.	
¿Cómo se evaluó?	Mediante adaptación de un instrumento estandarizado propuesto por el PTA 2.0	
Resultados encontrados	<ul style="list-style-type: none"> -Los estudiantes no responden a preguntas literales hechas a partir de la lectura de un texto. -Los discentes no identifican los elementos de la narración, ni la estructura del texto. - Los estudiante, no reconocen la relación existente entre los personajes y los roles que estos desempeñan, ni la intención comunicativa del texto y de su autor. (Nivel inferencial) -los educandos no cuentan con un lugar específico de estudio en sus hogares, no tienen hábito lector ni una hora concreta para estudiar. Además, no reciben el acompañamiento continuo de sus padres por razones laborales. 	
Finalización	<ul style="list-style-type: none"> -Socialización de los resultados de la Etapa 1 a los padres de familia y estudiantes. -Tarea: diligenciamiento del documento de “consentimiento informado” 	
Fecha	18 de agosto de 2017	
Lugar	Instituciones Educativas Dante Alighieri en San Vicente del Caguán Caquetá y, Juan Bautista Migani en Florencia Caquetá.	
Tiempo	90 minutos	

Materiales pedagógicos	Video Beam, Tablero.
Objetivo:	Socializar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes de los grados terceros de las instituciones educativas Dante Alighieri y Juan Bautista Migani por medio de un conversatorio grupal con los padres de familia, que propicie la implementación de acciones pedagógicas
Conclusiones	Es prioritario la implementación de estrategias pedagógicas específicas que respondan a las dificultades académicas de los estudiantes fortaleciendo el nivel literal de comprensión lectora.
Evidencias	-Registro fotográfico, Documento de Consentimiento Informado. -Instrumento de caracterización de Aula. -Instrumentos evaluativos. -Registro fotográfico.
Fecha de diligenciamiento	25 de Agosto de 2017

Fuente: Elaboración Propia.

2.3 Fase de Producción

La implementación de la fase de producción, se realizó de forma simultánea en los grados terceros de cada institución educativa, por los docentes titulares. Todos los estudiantes de los dos grados, participaron en el desarrollo de la SD; pero, para efectos de sistematización se tuvo en cuenta a una población muestra de 30 estudiantes (15 estudiantes de cada institución) seleccionados por obtener los resultados más bajos en las pruebas diagnósticas (pretest) y pruebas saber 2016.

El proceso de ejecución de la Fase de Producción, se emprende, una vez se consolida el plan de acción, donde se valoraron y clasificaron las preguntas de las pruebas diagnosticas pre-tes según los resultados de porcentajes más altos en dificultades de comprensión lectora; realizándose la debida interpretación y las posibles acciones de mejora, presentada en la siguiente tabla:

Tabla 5. Plan de Acción

Niveles de Comprensión Lectora	I.E. Dante Alighieri	No. de pregunta/ Dificultad	Acciones de Mejora	Recursos	Area/Tiempo
	I.E. Juan Bautista Migani				
NIVEL LITERAL	20/30 (66%)	1-No identifican información puntual del texto	-Lectura de Texto Narrativo: Fabula. -Actividades de lectura para el econocimiento de información puntual del texto. (Exploración) -Lectura previa -Sistematización de las tapas de lectura. -Sopa de letras -Juegos sintácticos	-Fotocopias -Video beam -colores -Resaltador	2:30 horas por semana
	27/32 (84%)				
	25/30 (83%)	2- No identifica las acciones que realizan los personajes en un texto.	-Qué son Verbos -Juego de roles -Ordenar un texto dado en desorden o completarlo. (Asimilación). -Identificar que sienten los personajes	Fotocopias -Video beam -colores -Resaltador	2:30 horas por semana
	21/32 (66%)				
	21/30 (70%)	4- No identifica las características de un lugar, personas, cosas explícitas del texto	-Actividades de expresión escrita: describir, resumir, completar	Fotocopias -Video beam -colores -Resaltador	2:30 horas por semana
	19/32 (59%)				
	18/30 (60%)	6-No identifica el narrador y /o personajes del texto (elementos del texto narrativo	-Taller del texto narrativo y sus elementos Actividades de reconocimiento (Exploración) -Activar conocimientos previos.	Fotocopias -Video beam -colores -Resaltador	2:30 horas por semana
	26/32 (81%)				
Niveles de Comprensión Lectora	I.E. Dante Alighieri	Número de pregunta Dificultad	Acciones de Mejora	Recursos	Area/Tiempo
	I.E. Juan Bautista Migani				
NIVEL INFERENCIAL	17/30 (56%)	3- No reconoce las característica actitudinales y físicas de los personajes	-Aplicar la técnica del recuento. (Asimilación). -Describir las características de un personaje en la lectura o de una situación presentada. -Elaboración de resumen en forma parafraseada -Actividades de asimilación y estructuración.-Relaciones intertextuales (Transferencia)	- Fotocopias -Video beam -colores -Resaltador	2:30 horas por semana
	28/32 (87%)				
	26/30 (86%)		-Talleres de lectura para la organización de secuencias de acciones. -Abordar textos icónicos	Fotocopias -Video beam -colores -Resaltador	2:30 horas por semana

Niveles de Comprension Lectora	I.E. Dante Alighieri	No. de pregunta/ Dificultad	Acciones de Mejora	Recursos	Area/Tiempo
	I.E. Juan Bautista Migani				
	31/32 (96%)	12-No reconoce la estructura de un texto narrativo	en desorden y asignar un número a cada viñeta. -Reconocer el orden lógico y cronológico de las acciones. (Asimilación)		
FLUIDEZ LECTORA	20/30 (67%) MUESTRA	-De los estudiantes población muestra de las dos instituciones; presentan dificultades en fluidez lectora con resultados de lectura muy lenta.	-Ejercicios de lectura cronometrada en grupo. -Seguimiento de la lectura en voz alta y demarcación de la palabra. -Localización de figuras	-Cronometro -Fotocopias -Recurso humano	30 minutos por semana
ESCRITURA	30/30 (100%) MUESTRA	-Escritura confusa -No existe coherencia -Mala ortografía -Dificultad para escribir sus ideas -No hay secuencia de ideas escritas. -No se evidencia la estructura del texto.	-Completar texto con el conector apropiado. -Expresión escrita de acontecimientos en imágenes mudas. -Escribir dentro de un texto estructurado.	Fotocopias -Video beam -colores -Resaltador -DBA 1-2	1 horas por semana

Fuente: Elaboración propia

La fase de producción, tuvo una duración de 6 semanas, representadas en seis sesiones (1 por semana); su planeación y estructuración surgieron de la extrapolación y adaptación del “Formato Único de Planeación - Secuencias Didácticas” del PTA 2.0, el esquema general propuesto por Camps (1995): preparación, producción y evaluación, y, el proceso lector en base a Solé (1994), donde se proponen acciones pre lectoras, lectoras, y post lectoras, como etapas de la lectura, a través de un conjunto de actividades didácticas, desarrolladas con una intensidad horaria de 2 horas y 30 minutos para cada semana, durante el III y IV periodo académico de 2017.

La fase de preparación de cada sesión, tuvo como objetivo indagar sobre los saberes previos de los estudiantes, creando las condiciones necesarias para el abordaje de las temáticas a desarrollar. Fue la etapa exploratoria, acompañada de estrategias pre lectoras

como: actividades de retroalimentación, de preparación anímica, de formulación de hipótesis, y de activación de saberes previos.

Una etapa motivacional y diagnóstica en esencia; crucial, en el sentido que identifica los presaberes de los estudiantes, para hacer las respectivas actualizaciones y empalme con las temáticas a desarrollar; procedimiento determinante para que el estudiante pueda interactuar con la nueva información y comprender en forma significativa los procesos de enseñanza y aprendizaje permitiendo su participación activa y dialógica, enriqueciendo los procesos diagnóstico- evaluativos a través de la evocación de experiencias vividas, sean estas grupales, familiares o individuales. Ausubel, (citado en Moreira, 1997b) expone que el educando hace una lectura análoga donde relaciona lo que interpreta del texto con otra información extraída de otro texto o de la vida real con temas símiles.

Un segundo momento, fue la ejecución de la fase de producción para cada sesión. Comprende la aplicación de actividades lectoras, en función de la comprensión y la construcción de significados. Esta fase está dividida en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, pilares de la educación, referidos por Delors, (2008) en su informe a la Unesco, en cuanto a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser; (pág. 34) sobre los cuales se planearon las actividades de enseñanza- aprendizaje, bajo criterios de secuencialidad, interrelación, contexto y enlace significativo con los presaberes del estudiante, respondiendo a la pregunta ¿Qué enseñar?

En este sentido, los contenidos conceptuales, corresponden a la competencia del Saber-Saber: información, datos, conceptos, que se presentaron de forma secuencial, a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) lográndose su aprendizaje, no desde la simple asimilación memorística de la información, sino en las interrelaciones análogas de los saberes previos de los estudiantes con los nuevos saberes, transformándose los contenidos conceptuales en la base para producir nuevos conocimientos.

Los contenidos procedimentales, representan la competencia del saber-hacer, que asociada a lo conceptual, capacita al estudiante para responder a situaciones reales, llevando los conceptos a la práctica, por medio de acciones como modelar, ejercitar y comparar. Algunos conceptos y estrategias se asimilaron a través de la repetición, hasta lograr una habilidad básica que le permitiera al estudiante avanzar cómodamente y darle sentido a otras situaciones similares.

Los contenidos procedimentales se ejecutaron en tres momentos tenidos en cuenta en la planificación de cada una de las sesiones de la secuencia: exploración, aclaración y aplicación. Para la fase de exploración se aplicaron actividades de “encuentro inicial” en búsqueda de información, identificando y abstrayendo ideas que fueran relacionables con el objetivo de aprendizaje. En la fase de aclaración, los estudiantes guiados por el profesor ejecutan actividades de comprensión de los saberes, poniendo en evidencia sus aprendizajes en forma concreta. Para la fase de aplicación, los educandos son retados a través de desafíos diversos en los que comparan, clasifican, razonan, inventan, recrean y toman decisiones independientes y autónomas que evidencian el desarrollo de sus habilidades; sea el objetivo específico de la clase.

Respecto a los contenidos actitudinales, se plantearon situaciones propiciando modos diversos de reaccionar en los estudiantes, que favorecieron la participación en cuanto a la reflexión y opiniones, frente a hechos presentados, que dieron cuenta de las experiencias, juicios valorativos, valores, creencias y modos de convivir de los estudiantes. Es de detallar, que los contenidos actitudinales fueron pensados en relación con los contenidos conceptuales, y viceversa. Así mismo, los tres (3), convergen simultáneamente de forma estratégica para favorecer los procesos orientadores de la enseñanza y el aprendizaje.

Un tercer momento de la etapa de producción en cada sesión, es la fase de evaluación; para esta fase, se aplicaron diversos instrumentos evaluativos recopilando las ideas y

conceptos principales del eje temático en cada sesión, y que en su mayoría fueron aplicadas en forma grupal, siendo objeto de análisis y socialización al final de cada jornada pedagógica. Para el reconocimiento de las dificultades presentadas en los estudiantes, se realizaron las respectivas aclaraciones y correcciones en forma oportuna, consecuentes con la filosofía de la evaluación formativa y lo planteado por la Agencia de la Calidad de la Educación (2017) citando a Heritage (2010), quien indica que “No puedes enseñar efectivamente si no sabes dónde se encuentran tus estudiantes respecto al desarrollo de sus habilidades y conocimiento” (p. 10). En resumen, durante el desarrollo de las actividades en cada sesión, se efectuó un seguimiento continuo de los procesos, que permitieron constatar los avances y dificultades en cada situación presentada, realizándose en forma oportuna las debidas correcciones y acciones de superación a cargo de los docentes orientadores; imprimiéndole a la –SD- en cada sesión, una estructura dinámica y flexible.

2.3.1 Sesión 1: Tipologías Textuales.

La sesión uno (1), se realizó simultáneamente al interior de las Instituciones Educativas Juan Bautista Magani y Dante Alighieri, durante las fechas comprendidas entre Agosto 22 y Agosto 25 de 2017, con una duración de 140 minutos; implementándose en la totalidad de los estudiantes del grado tercero de básica primaria, sin olvidar que se tomaron como muestra representativa, un grupo de quince (15) estudiantes por institución, siendo treinta el total de estudiantes seleccionados en virtud a su bajo nivel de desempeño en las pruebas diagnósticas pretest como se ha venido manifestando en reiteradas oportunidades.

El propósito para la primera sesión, fue que los estudiantes identificaran los diversos tipos de textos, el concepto de narración y los géneros narrativos, como conocimiento básico para el desarrollo secuencial de las otras sesiones. Para la fase de preparación, se activaron

los conocimientos previos a través de unas preguntas a modo de plenaria con el propósito de conocer qué tanto sabían los estudiantes respecto al tema, y a la vez, generar información previa como base fundamental para el desarrollo de la temática.

En la fase de producción se explicó los conceptos inherentes a la tematica a través de videos explicativos de *You tube*, que se concretaron en la lectura en voz alta de cinco (5) textos cortos (narrativo, descriptivo, dialogo, expositivo, argumentativo), los cuales en trabajo colaborativo se clasificaron según sus características, completando los datos sugeridos por la tabla expuesta en el tablero; esta actividad se realizó nuevamente en los grupos con lecturas diferentes para ser clasificadas en una tabla de datos (material impreso) que se les entregó previamente y que se socializó en conjunto presentando optimos resultados de aprendizaje. Posteriormente, se solicita a los estudiantes, organizarcen en grupos de tres (3) y, a partir de la lectura “la gallina de los huevos de oro” del autor Esopo, contar cuantas palabras sus compañeros pueden leer en un minuto, haciendo uso del cronometro que con antelacion se les sugirió llevar a la clase. El propósito de la actividad fue mostrar a los educandos que leer, no es sinónimo de velocidad.

Para terminar, la fase de producción presenta el desarrollo de los contenidos actitudinales, donde se proyectó un vines titulado “no necesito tu aprobación” referido a las múltiples diferencias que existen entre los seres humanos; con el objetivo de que los niños mejoren la convivencia escolar. Finalmente, para la fase de evaluación, los estudiantes participaron de la dinámica llamada “la pesca milagrosa” en la que cada estudiante escogió la figura de un pez, leyendo al reverso y en voz alta una oración corta, que clasificó según la tipología textual presente en la oración, ubicándola en la tabla graficada en el tablero. El público aprobaba o desaprobaba la respuesta mostrando tarjetas de colores verde o roja. Asi mismo se realizó una auto-evaluación donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de calificar en los niveles excelente, bueno y malo el desarrollo de la clase, su metodología,

comprensión del tema e interacción con sus compañeros de clase, asignando una puntuación de 30/30 en el nivel excelente.

Durante el desarrollo de la primera sesión, se trabajó en fortalecer el estándar referido a la comprensión e identificación de textos con diferentes formatos y finalidades, leer fábulas, cuentos poemas, relatos mitológicos, leyendas o cualquier otro texto literario, los cuales se potenciaron y se vivenciaron durante el desarrollo de toda la sesión, mejorando notoriamente las dificultades en este tema. (Ver Anexo 13. Planeador Sesión 1 y Evidencias fotográficas)

2.3.2 Sesión 2: La fábula y sus características.

La segunda sesión se implementó con los 30 estudiantes, población muestra, durante las fechas comprendidas entre el 28 y el 31 de agosto del año 2017 con una duración de 120 minutos; el tema abordado fue la fábula: Características, estructura, elementos, y, diferencia entre fábula y apólogo. Durante la fase de preparación se realizó una retroalimentación del tema anterior retomando algunos conceptos como tipologías textuales, narración y género narrativo, esta actividad se realizó por medio de preguntas orales sobre el tema anterior. Seguidamente se activaron los pre saberes a través de la lectura de dos fábulas: “Los dos amigos” y “El perro y el cocodrilo”; realizada en grupos de (3) estudiantes, que a modo de plenaria se respondieron a preguntas como: quienes eran los personajes, el inicio de la historia, las situaciones problemáticas presentadas, el final de la historia, relaciones con situaciones vividas, y las diferencias relevantes entre las dos lecturas.

Para la fase de producción, se exponen los conceptos referidos a la fábula, sus características y elementos, y la diferencia entre fábula y apólogo, mediante la proyección de cortos videos en *You Tube*. Seguidamente, los educandos, siguiendo la lectura realizada por el (la) docente en voz alta, subrayaron los personajes y lugares de la fábula como ejercicio

exploratorio. Como actividad aclaratoria, se completa una tabla de datos de forma colectiva de acuerdo a los textos leídos; una vez completada la tabla se socializó y se hicieron las respectivas aclaraciones. Para la actividad de aplicación, se tomó como referencia las lecturas: “La tortuga y el águila” y “Los dos amigos y el oso”; lectura realizada por un padre de familia, quien realizó la lectura en voz alta, mientras los estudiantes en simultaneidad seguían el proceso lector mentalmente en la fotocopia distribuida para cada uno al inicio de la actividad. Por medio de la estrategia de palitos sacados al azar con los nombres de los estudiantes se seleccionaron los estudiantes para responder y completar la información requerida en una tabla de datos presentada en el tablero. Seguidamente, como desarrollo del contenido actitudinal se proyectó un video sobre la importancia de trabajar en equipo haciendo las respectivas analogías con situaciones cotidianas.

Para finalizar la fase de producción, se invita a los estudiantes a realizar el ejercicio de cronolectura de la fábula “Los dos amigos y el oso” teniendo en cuenta velocidad, entonación y precisión de las palabras leídas; la meta propuesta que el estudiante leyera 89 palabras en un minuto con fluidez.

Para la fase de evaluación, se aplicó una rejilla a grupos de dos (2) estudiantes, donde marcaron como verdadero (v) o falso (f) según consideraron las afirmaciones que se les presentó. Posteriormente se hizo la socialización de los resultados como evaluación formativa al proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se realizó la auto evaluación a través de una rejilla que constaba de cuatro (4) indicadores referidos al desarrollo óptimo de la clase; valorados mediante la representación gráfica de tres (3) caritas.

Los resultados arrojados se evidenciaron en la participación activa de los estudiantes, la asertividad de las respuestas a los cuestionarios formulados, y la observación atenta de los videos; mostrando interés y comprensión respecto a los temas abordados. (Ver anexo 14. Planeador Sesión 2, y evidencias fotográficas)

2.3.3 Sesión 3: Elementos de la Fábula.

La tercera sesión se realizó con los 30 estudiantes de las dos instituciones focalizadas, desde el 04 al 08 de Septiembre de 2017, con una duración de 120 minutos. El propósito para esta sesión fue la identificación del narrador, los personajes y sus acciones. Para la fase de preparación, se realizó la respectiva retroalimentación de la clase anterior, a través de preguntas grupales, como mecanismo diagnóstico para evaluar la apropiación de los aprendizajes adquiridos. Una vez realizada la retroalimentación, se procedió a reconocer los pre saberes de los estudiantes, mediadas por preguntas transversales al área de naturales y orientadas a la comprensión de la lectura de la fábula “El renacuajo paseador” de Rafael Pombo; donde se les invitó a dibujar los personajes representado alguna acción.

Para la fase de producción, se aclararon conceptos como: la voz que narra la historia, personajes principales, secundarios y las acciones que estos realizan, a través de la proyección de videos cortos de *You Tube*. Para el desarrollo de los contenidos procedimentales se presentan imágenes de diferentes momentos de los personajes, a modo exploratorio, cuestionando a los estudiantes sobre la acción que están realizando. Así mismo, se sugiere que los discentes participen contestando el tipo de narrador propuesto en los textos de los video proyectados y completen una tabla de datos sobre las acciones de cada personaje y la razón que los motivó a proceder de esa manera. Para finalizar, se realizó con los estudiantes la dinámica “el semáforo” cuyo propósito fue propiciar la comprensión de las normas de convivencia como promotoras del respeto, la tolerancia y la práctica de los derechos y deberes.

La fase de evaluación, consistió en dramatizar los personajes de la historia, las acciones que cada uno realizó y ser la voz del narrador. Para esta actividad, los estudiantes se

organizaron en equipos, escogiendo un representante para tomar un palito de paleta donde tenía escrito la acción y el personaje que debía dramatizar en forma de mimo, el equipo tenía la misión de descifrar el personaje dramatizado por el estudiante. Finalizada la actividad se entregó a cada estudiante fotocopia con seis (6) lecturas cortas, respondiendo acerca del tipo de narrador. Finalmente, se realiza la auto-evaluación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de tarjetas con preguntas relacionadas al desarrollo de la clase, arrojando resultados positivos. En este sentido, la Auto-evaluación propició la generación de conciencia reflexiva, donde el estudiante evaluó sus propios avances académicos frente a la dinámica del trabajo en equipo y en confrontación al ejercicio pedagógico desarrollado por sus docentes orientadores.

Para concluir, cada actividad estuvo ponderada bajo la perspectiva de evaluación formativa; a aquellas falencias presentadas en los estudiantes se aplicó de manera oportuna los correctivos pertinentes en el marco de mejoramiento continuo y permanente. Así mismo, la dinámica de trabajo en equipo presentó excelentes resultados: los estudiantes socializan, comparten, debaten sus opiniones en forma activa y participativa; haciéndose relevante la inclinación por parte de los educandos a actividades académicas no convencionales, quienes muestran motivación por todo aquello que parezca innovar el contexto educativo. (Ver anexo 15. Planeador sesión 3, y evidencias fotográficas)

2.3.4 Sesión 4: El Adjetivo Calificativo.

La cuarta sesión se realizó en las dos instituciones educativas focalizadas con un grupo de 30 estudiantes, desde el 11 al 15 de septiembre del 2017, con una duración de 120 minutos. Para esta sesión, la temática desarrollada fue “la descripción”, y como subtemas, los

sustantivos y adjetivos. Para la fase de preparación se retomó la clase anterior con el propósito de evaluar el nivel de apropiación de aprendizajes adquiridos frente a los temas como fábula, personajes, narradores y acciones. Realizado el proceso de *Feed-* se activaron los conocimientos previos por medio de preguntas sobre el tema a tratar dando lugar a la participación, al compartir las opiniones y respuestas en colectivo.

Para la Fase de producción, los docentes explicaron los conceptos de sustantivo y adjetivo calificativo a través de ejemplos sencillos en textos cortos, presentados en la sala de sistemas de cada institución educativa; profundizando en la temática y aclarando dudas al respecto una vez que se presentaban (los estudiantes que exhibían sus tarjetas rojas o amarillas indicando que no comprendían). Como actividad exploratoria, los se proyectó un texto multimodal, donde se presenta la imagen de Cristóbal Colón rodeado de una tribu indígena y su descripción; texto que es leído en voz alta por el (los) docente quien al terminar la lectura motiva a responder a quien describe Colón en ese texto, presentándoles cuatro (4) opciones de respuesta, que los estudiantes exhiben mediante tarjetas de colores previamente elaboradas con las letras A, B, C, D, argumentando su respuesta; siendo la opción D, la respuesta correcta, y la alternativa elegida por la mayoría de los estudiantes.

Como actividad aclaratoria, se entrega a cada estudiante una fotocopia de la fábula “El zorro y el cuervo” en la que se invitó a un padre de familia para leer el texto en voz alta. Por medio de la estrategia del palito con nombre se seleccionó al estudiante que debía continuar la lectura. Seguidamente los estudiantes de forma grupal, resaltaron sustantivos, adjetivos y verbos en el texto completando una tabla de datos que posteriormente se socializó. Para el ejercicio de aplicación, se les entregó a los estudiantes una ficha de una persona, animal, lugar y objeto en forma de silueta, cuyo reto fue, escribir detalles que no se observan en la imagen presentada, debiendo hacer uso de sus presaberes. Así mismo, para el desarrollo de los contenido actitudinales, se organizaron los estudiantes en mesa redonda, ubicándose en su

centro grupo de fichas de cartulina, en cuyo respaldo se encontraba inscrito un tipo de emoción, que al ser seleccionada al azar fue asociada por cada alumno a una situación vivida describiendo su reacción y asignándole un valor a su comportamiento de uno (1) a cinco (5) según su criterio.

Para finalizar la etapa de producción se invitó a los estudiantes a realizar el ejercicio de la cronolectura, a través del texto “La gallina de los huevos de oro” de Esopo; haciendo énfasis en el uso de la entonación y la precisión de las palabras leídas, y como estrategia para el éxito de la actividad la sugerencia de leer varias veces el texto sobre todo en las palabras que causan dificultad lectora.

La fase de Evaluación, tuvo como propósito reconocer los adjetivos calificativos en un texto escrito, y utilizando un lenguaje adecuado al describir las características de una persona, animal, lugar u objeto para lo cual se realizó una prueba donde los estudiantes completaron oraciones, seleccionaron el adjetivo calificativo correspondiente uniendo con flechas los sustantivos con los adjetivos, y describiendo de forma narrada una imagen que se proyectó. Para la auto-evaluación cada estudiante valoró el desarrollo de la clase y su metodología, coloreando de verde (bien), naranja (regular) y rojo (mal) las preguntas presentadas.

Para esta sesión se evidenciaron múltiples estrategias didácticas promoviendo la motivación y el interés por la clase, contribuyendo positivamente a la obtención de resultados satisfactorios, donde se evidenció en los educandos claridad en los conceptos, estableciendo paralelos comparativos y diferenciales entre sustantivos y adjetivos y su aplicación en la cotidianidad. (Ver anexo 16. Planeador sesión 4, y evidencias fotográficas).

2.3.5 Sesión 5: La Información Explícita del Texto.

La sesión número cinco (5) se implementó en las dos instituciones focalizadas con un total de 30 estudiantes, del 18 al 22 de septiembre del 2017, con una duración de 120 minutos. El propósito de esta sesión fue que los estudiantes respondieran a preguntas como: ¿Qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Para qué? ¿Cuándo? ¿Cuántos? ¿Cuál es? Identificando información explícita de un texto, a través del reconocimiento de los elementos de la narración, sucesos, personajes, lugares y acciones.

Para la fase de preparación, se recordó el tema anterior por medio de la visualización y descripción de una gráfica, identificando sus características de forma voluntaria, para responder preguntas acordes a lo observado. Así mismo, una vez identificado los presaberes de los estudiantes, se les incitó a deducir que es la información explícita, a través de preguntas orientadoras extraídas desde la observación de una imagen que se proyectó; llegando a la conclusión a modo grupal, que la información explícita era “la información que se encontraba de manera fácil en el texto”.

La fase de producción, se realizó en un primer momento, con la explicación de los contenidos conceptuales a través de videos cortos de *YouTube*, en relación a conceptos como: qué es la información puntual de un texto, qué son ideas principales y secundarias, qué es el nivel literal en la comprensión lectora. En segundo momento, para el desarrollo de los contenidos procedimentales se invitó a los estudiantes a observar una imagen alusiva a la fábula “La zorra y las uvas” interpretando de manera espontánea lo que creían ellos, que estaba sucediendo. Acto seguido, se invitó a los discentes, a escuchar la fábula leída por un padre de familia, comentando si acertaron acerca de lo que sucedía en la imagen, una vez realizada la lectura. Como actividad de aplicación los educandos se organizaron en grupos de 3 para completar la información requerida ayudando a la zorra a alcanzar las uvas.

En un tercer momento, se realizó una dinámica consistente en sacar al azar de una bolsa, una carita que representa una emoción, para elegir al compañero de aula que por su

personalidad refleja continuamente dicho sentimiento. El propósito de la actividad fue que los estudiantes identificaran a sus compañeros de aula según lo que leen en sus expresiones corporales. Se finaliza la fase de producción, organizando a los educandos en grupos de dos (2) fuera del aula, para realizar el ejercicio de fluidez lectora. Se orientó al uso del cronómetro, y se hizo énfasis en leer el texto con entonación precisión y velocidad adecuada; practicando la lectura varias veces antes de su registro, como estrategia para un resultado óptimo en el registro de la lectura realizada por su par.

Para la fase de evaluación, cada estudiante recibió una prueba impresa, que constaba de 2 puntos, en el primero, organizar secuencialmente el orden de las acciones de la fábula y en el segundo, escribir la palabra apropiada para darle sentido a las frases, completando las oraciones. Esta actividad tuvo como propósito, fortalecer la capacidad lectora en el nivel literal mediante la localización de palabras puntuales, para completar la información requerida. Seguidamente, a través de un instrumento auto evaluativo, planteado en seis (6) descriptores y con valoración: Nada, Poco, Suficiente y Mucho, cada estudiante marcó con una (X) el enunciado según su criterio valorativo; promoviéndose para ésta actividad, la generación de procesos metacognitivos en cuanto al el reconocimiento de logros alcanzados por cada estudiante.

Para concluir, durante el desarrollo de las diferentes actividades, los estudiantes participaron en forma activa, y cada sesión realizada hasta el momento, ha motivado en mayor grado a los participantes, quienes ahora se muestran más comprometidos, y entusiastas durante los encuentros. El nivel de competitividad despertado al interior del grado, hace que cada uno de sus integrantes se esfuerce cada día por ser mejor. Se mantienen óptimos niveles de disciplina, y las relaciones interpersonales han mejorado notoriamente manifestadas en el respeto, y la escucha como elementos constitutivos que forman parte actual del ambiente de aula. (Ver anexo 17. Planeador Sesión 5, y evidencias fotográficas)

2.3.6 Sesión 6: Producción Textual.

La sesión seis (6) se implementó en las dos instituciones focalizadas, a los 30 estudiantes población muestra, del 25 al 29 de septiembre de 2017; con una duración de doscientos (200) minutos. La temática para esta sesión fue de uso pragmático (producción textual), apoyado en subtemas como conectores, estructura de la fábula y elaboración del plan textual. El objetivo, estuvo orientado al fortalecimiento de la competencia textual a través de la producción escrita entendida desde la perspectiva del MEN (1998), como la capacidad para producir enunciados, basados en reglas estructurales del lenguaje, características específicas del texto, y el reconocimiento del acto comunicativo.

Para la fase de preparación, se realizó el proceso de retroalimentación de los temas anteriores con el propósito de evaluar el nivel de apropiación del aprendizaje respecto a temas relacionados con la identificación y reconocimiento de la información explícita. Una vez realizado el proceso de *Feed-Back*, se realizó en forma dialógica un cuestionario conducente hacia la introducción de temas centrales a tratar durante la presente sesión; con el propósito de activar los pre saberes respecto a cómo liderarían y planearían hipotéticamente, un paseo de campo con sus padres; supuesto, que fue relacionados de manera análoga con los procesos de producción textual. Acto seguido, con la orientación de sus Docentes, los estudiantes dibujaron el lugar donde querían ir a pasear. El propósito de esta actividad fue lograr que los estudiantes mediante el ejercicio hipotético de planeación de un paseo, consiguieran de manera deductiva aproximarse al concepto de producción textual.

Para el desarrollo de la Fase de Producción, el objetivo general fue que el educando aprendiera a planear escritos a partir de tres elementos: propósito comunicativo, mensaje y destinatario; utilizando esquemas sencillos que el (los) docente explicó a través de videos cortos de *YouTube*, siendo relacionados de forma reiterativa, con la actividad de planeación

del paseo en familia. Como etapa exploratoria y de aclaración a los contenidos procedimentales, un padre de familia realizó en voz alta, la lectura: “El Asno y el Cochino” de Samaniego, mientras los estudiantes la seguían, identificando términos desconocidos, proponiendo un título y una moraleja para el texto, y, completando una tabla, tomada de los derechos básicos de aprendizaje (DBA) numeral ocho (8). Realizada la actividad, cada grupo designó a un integrante en representación, para la pertinente socialización de sus respuestas, actividad que se hizo en forma grupal a través de la técnica de mesa redonda.

Para el desarrollo de los contenidos actitudinales, se sugiere a los educandos observar en casa, acompañado de sus padres, la película “Cadena de Favores” de la cineasta norteamericana *Catherine Ryan Hyde*, en respuesta al objetivo de la competencia ciudadana integradora para la convivencia y la paz, el ítems nueve (9): “Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas; manifiesto satisfacción al preocuparme por sus necesidades”. Película, que en mesa redonda, se sugieren y describe: Título, personaje, lugar, nudo, acciones, solución, qué quiere comunicar el texto, para qué lo quiere comunicar, a quién se lo quiere comunicar.

La aplicación de la fase de producción, finaliza con el ejercicio de fluidez lectora, organizados en grupos de tres (3) fuera del aula para leer el texto “El caballo y el gorrión” de Rafael Pombo, sugiriéndose el uso del cronómetro, y, enfatizando en los componentes de la fluidez lectora (entonación, precisión y velocidad) para el ejercicio asignado.

Para la fase de evaluación, se planteó la producción de un escrito apoyado en el plan textual, donde se tomó como referencia una situación conflictiva suscitada en el aula de clases. Una vez elaborado el plan, los estudiantes narraron la situación, que junto con el (los) docente y la ayuda de sus padres ajustaron. Realizadas las correcciones, los docentes, proponen reemplazar los protagonistas por animales y convertir el escrito en una fábula.

Este punto específico de la fase evaluativa, representó para los estudiantes un momento dilucidante en materia de comprensión lingüística de la fábula, convirtiéndose en la forma más práctica y didáctica para que el educando comprendiera de manera fácil, lo que representa socioculturalmente los escritos en modelo de fábula; al reconocer, que los animales, protagonistas de las historias, realmente representan las diversas actitudes y comportamientos del ser humano en sociedad.

El objetivo para esta actividad, fue la concreción de todo el proceso pedagógico desarrollado en la secuencia didáctica “Lectores de relieves de la palabra” representado en la producción de un escrito situacional y en contexto. En este sentido, los educandos, avanzaron progresivamente en relación a su capacidad en comprensión lectora, mediante el reconocimiento de conceptos, estructura textual, elementos del texto narrativo, características y acciones de los personajes; concernientes a la interpretación de textos y contextos dados a través de la aplicación práctica de los contenidos curriculares; mejorando las falencias en materia de comprensión lectora en su nivel literal específicamente, y que fueron proyectadas, en algunos momentos, de forma pertinente a otros niveles lectores durante el transcurso de la aplicación de la SD. (Ver anexo 18. Planeador sesión 6, y evidencias fotográficas)

2.4 Fase de Evaluación

Para esta fase, se ponderó los resultados de la aplicación de la SD “Lectores de relieves de la palabra” a través del análisis comparativo entre la prueba diagnósticas pretest y prueba final post test en comprensión lectora realizada en las instituciones educativas Dante Alighieri y Juan Bautista Migani a una muestra representativa de estudiantes de los grados terceros de básica primaria con dificultades de comprensión lectora específicamente en el nivel literal.

El objetivo, fue medir el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes población muestra, en comprensión lectora. Para el logro de este propósito, nos remitimos al diagnóstico inicial de la prueba pretest en comprensión, realizada en la segunda semana de agosto de 2017, prueba que se aplicó a través de la lectura de dos textos: “Hola, me llamo Albert Einstein” y “El caimán y las moscas”; donde se indagó por su contenido mediante doce preguntas tipo ICFES, siete (7) de nivel literal y cinco (5) de nivel inferencial.

Los resultados obtenidos en esta prueba diagnóstica fueron negativos, presentando un desempeño bajo, evidenciado en la dificultad para reconocer información explícita e implícita aportada en el texto respecto a la identificación de algunos elementos de la narración como lugares, personajes, tiempo y narrador; reconocer espacios a partir de información dada de forma explícita; comprender expresiones o palabras y cambiarlas por otras sin alterar el sentido del texto, reconocer la relación existente entre los personajes y los roles que estos desempeñan, establecer las secuencia en el desarrollo de las acciones; y, reconocer el tipo de texto en relación con su intención comunicativa. Dificultades que se relacionan con el manejo de aspectos literales de la comprensión lectora correspondientes a preguntas básicas como: qué, cuál, cómo, dónde y cuándo. Falencias, que además, repercutieron de forma directa y negativa en la comprensión del texto en el nivel inferencial, por ser el nivel literal esa “primera llave que permite el paso de un nivel a otro” como lo manifiesta el MEN (1998) en sus lineamientos curriculares.

Una vez implementada la propuesta de intervención de aula, en la metodología de SD, como estrategia pedagógica para superar las dificultades encontradas inicialmente respecto a la comprensión lectora, se aplicó la prueba posttest, en la última semana de septiembre de 2017, en la que se evaluó por el nivel de apropiación de los educandos, a través de la lectura del texto “Los ratones y las comadrejas” de Esopo, mediante diez (10) preguntas tipo ICFES, cinco (5) de nivel literal y cinco (5) de nivel inferencial en correspondencia a la prueba

pretest. El propósito de la prueba post-test, fue medir el efecto obtenido tras la aplicación de la SD, analizar aspectos relevantes, referidos al grado de adquisición de los desempeños esperados en comprensión lectora, determinando el nivel de conveniencia de las acciones implementadas en forma estratégica. (Ver anexo 19. Prueba post test en comprensión lectora y tabla de resultados)

Confrontados los resultados de la prueba inicial diagnóstica (pretest) con los resultados de la prueba posttest, se exponen en la siguiente tabla, los desempeños y resultados previstos en los niveles de comprensión lectora que los educandos son capaces de realizar:

Tabla 6. Resultados comparativos prueba inicial-prueba final (Consolidado)

<i>Indicador de Nivel de Competencia Comprensión Lectora</i>					
<i>Pregunta No.</i>		<i>Desempeños Nivel Literal</i>	<i>Resultados Prueba Pretest</i>	<i>Resultados Prueba Postest</i>	<i>Nivel de Dominio</i>
<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>				
1	1	-Identifica las características de un lugar , personas, cosas explícitas del texto.	17%	97%	Avanzado
2	2	-Identifican las acciones que realizan los personajes en un texto.	10%	80%	Satisfactorio
4	3	-Identifica información puntual del texto.	17%	87%	Avanzado
6	6	-Identifica la voz que narra una historia.	20%	93.3%	Avanzado
7 9	7	-Determinar el significado de palabras conocidas y familiares a partir de las claves que entrega el texto.	36.5	97%	Avanzado
11	10	-Establece relaciones secuenciales y realiza conexiones mediante sinónimos o analogías a partir de ideas explícitas del texto.	37%	97%	Avanzado
<i>Pregunta No.</i>		<i>Desempeños Nivel Inferencial</i>	<i>Resultados Prueba Pretest</i>	<i>Resultado Prueba postest</i>	<i>DESCRIPCION</i>
<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>				
3 10 12	4 9	-Infiere información a partir de conexiones sugeridas por el texto estableciendo relaciones de correspondencia entre los personajes, las acciones que realizan y los contextos en que se encuentran.	20%	97%	Avanzado
5	5	-Reconoce el propósito comunicativo del texto literario.	13%	95%	Avanzado
8	8	-Reconoce las características del texto clasificándolo según su tipo. -Reconoce la estructura del texto que lee.	30%	97%	Avanzado

ESCALA DE VALORES			
<i>Insuficiente</i> 0-59	<i>Mínimo</i> 60-79	<i>Satisfactorio</i> 80-85	<i>Avanzado</i> 86-100
INDICADOR DE NIVEL DE DOMINIO			
No supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.	Supera con dificultad las preguntas de menor complejidad de la prueba.	Muestra un desempeño lector adecuado en los componentes semántico, sintáctico y pragmático de comprensión lectora.	Muestra un desempeño lector sobresaliente en los componentes semántico, sintáctico y pragmático de comprensión lectora.

Fuente: Archivo personal.

A partir del contraste de los desempeños relacionados en la tabla anterior como componentes relevantes de la propuesta de intervención al logro de los objetivos, y los resultados de dominio presentados para cada nivel de desempeño en comprensión lectora, se puede determinar como el grupo de educandos, población muestra, antes de la aplicación de la propuesta de intervención, presentó dificultades en la capacidad de comprensión lectora específicamente en el nivel literal y lo que ocurre una vez que la formación ha tenido lugar.

Aplicada la propuesta de intervención, el grupo experimental obtuvo resultados significativos en referencia al fortalecimiento de comprensión lectora, desde el uso de textos narrativos en modelo de la fábula; superando las dificultades, no solo las referidas al reconocimiento de la información explícita del texto, sino también, a aquellas preguntas que requerían relacionar información correspondiente a su estructura y propósito comunicativo del mismo, realizando inferencias a partir de sus presaberes y logrando la interpretación de lo que implícitamente el texto le presentaba.

Es de resaltar, los aportes del Programa Todos a Aprender (PTA) respecto las actividades desarrolladas en fluidez lectora, que fueron pertinentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura (desde los componentes de automatismo y prosodia), relaciones de causalidad atribuibles a los cambios generados en referencia al nivel óptimo de adquisición de la comprensión lectora en los educandos, descritas a continuación:

El diagnóstico inicial (pretest) se realizó el 16 de agosto con la lectura en voz alta del texto “Hola me llamo Albert Einstein” tomado del programa PTA 2.0 del MEN, y finaliza el

6 de octubre, con la actividad de lectura “Cutufato y su gato” de Rafael Pombo, en las aulas de cada institución educativa donde se implementó la propuesta de intervención pedagógica.

Las actividad diagnóstica, se realizó en grupos de tres (3) estudiantes, bajo las orientaciones de los docentes, desplegándose a partir del análisis de bajos resultados, diversas actividades lectoras sencillas y didácticas, como: la lectura coral, el modelado (siguiendo la voz del docente o padre de familia), la identificación de palabras claves en el texto, la repetición de palabras que presentaban dificultad en su pronunciación, el uso adecuado de la entonación y reglas ortográficas, la lectura por turnos, donde quien retoma la lectura es el educando que va en simultaneidad con el lector una vez la lectura ha sido pausada, los ejercicios de expresividad (cambio de voz, representación escénica), la relectura para ser interpretada ante el grupo de manera fluida, y la lectura coevaluativa en pares como proceso metacognitivo que los concientizó de sus fortalezas y debilidades a través del uso de rubricas evaluativas sencillas, que ofrecieron a su vez retroalimentación al educando respecto a su progreso.

Por lo anterior, se le permitió al estudiante en cada sesión de la SD, realizar de forma espontánea la relectura del texto una y más veces con antelación, en diferentes ambientes (escolar y familiar), antes de su registro y sistematización final; ejercitándose el uso adecuado de la entonación, acento, pausas, ritmo, velocidad de habla y expresividad en relación a los criterios indicados en el instrumento evaluativo propuesto por el PTA 2.0 del MEN. Una vez confrontados los resultados de la prueba inicial diagnóstica con los resultados finales, se sintetizaron en la siguiente tabla:

Tabla 7. Comparativo pruebas pretest/postest en Fluidez lectora

CALIDAD	FLUIDEZ	No. de Estudiantes Resultados	
		Prueba Inicial (Pretest)	Prueba Final (Postest)
El (1a) estudiante lee lentamente luchando con palabras que deben ser familiares, corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo.	A	20	-----

El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones).	B	6	9
En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.	C	2	11
El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respetar las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).	D	2	10

Fuente: Adaptación PTA (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2003)

El impacto de las prácticas de fluidez lectora fueron pertinentes, encontrándose efectos positivos sobre la comprensión, que resultaron coherentes a lo planteado por el MEN a través del Programa Todos a Aprender 2.0 y lo argumentado por Calero (2014), citados con anterioridad de manera asertiva en cuanto al efecto que tuvo en la comprensión de los textos asignados, lográndose evidenciar, que el estudiante leía progresivamente con mayor habilidad, expresión y familiaridad, concentrando su atención en el significado del texto mediante la expresión adecuada de la lectura como “evidencia que nos informa qué está leyendo el estudiante y cómo lo está leyendo, en ese vínculo existente entre decodificar y comprender”.

Es de resaltar, además de la evolución general de los estudiantes en cada uno de los elementos ejercitados en fluidez lectora, que en el componente “hace o no autocorrección” en la prueba pretest, se interpretó la autocorrección del estudiante, en un primer momento, como consecuencia del mismo silabeo en su calidad lectora. En la prueba post test, se interpreta, ese componente de autocorrección de la lectura como destreza metacognitivas del estudiante, que da cuenta del reconocimiento y apropiación del texto en su sistema lingüístico; señal de control sobre la comprensión de lo que está leyendo, en adhesión a lo planteado por el MEN (1998) en sus lineamientos curriculares, al eje referido a los procesos de construcción de

sistemas de significación, numeral cuatro uno (4.1). (Ver también Anexo 20. Resultados prueba Postest en Fluidez Lectora).

Con lo anterior, se reafirma lo expuesto por (Calero, 2014b) en referencia a la lectura fluida que facilita el sentido de lo que se está leyendo, ubicando el automatismo y la prosodia en la lectura al servicio de la comprensión lectora. Para ejemplificar, y a modo de anécdota, traemos a colación una situación que se presentó en los dos grupos de estudiantes población muestra una vez confrontadas y socializadas la primera experiencia en clase, donde el estudiante (E7) y (E21) preguntan al docente orientador: ¿-por qué será profesor que cuando usted o un padre de familia realiza la lectura yo la entiendo fácilmente, y por qué cuando yo leo no entiendo nada?

Lo anterior, contribuyó a inferir, desde los fundamentos teóricos en que nos hemos basado, cómo el ser humano construye significados en los diferentes discursos y contextos situacionales, a partir de los rasgos prosódicos del habla; deducción pertinente al discurso apologético del porqué de las actividades de lectura fluida en función de la comprensión lectora; como actividad estratégica, necesaria y pertinente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura planteada en un comienzo desde la acepción de “leer es comprender” (Solé 1992b).

De igual importancia, y en relación a los óptimos resultados esperados, se destaca los aportes de Solé (1998) respecto al proceso de aprendizaje lector, que contribuyó a superar el acercamiento superficial de los textos y permitió que los educandos dieran cuenta de los detalles que lo enriquecen, construyendo su propia interpretación del mismo, a través de la reflexión y expresión de juicios valorativos como fin último del aprendizaje significativo. Así mismo, los momentos que se deben tener en cuenta en el uso de estrategias lectoras desde un antes, un durante y un después del acto de la lectura, garantizaron de manera prescriptiva la comprensión de las lecturas realizadas.

El proceso de selección de la tipología textual de preferencia (fábula) como estrategia didáctica aplicada en los educandos, permitió trasponer ese gusto lector en objeto de comunicación pedagógica, aportando a la comprensión e interpretación y del texto literario; para que la enseñanza de la lectura “no constituya una carga abrumadora” para el educando como lo sugiere Solé (1995).

La metodología implementada en base a Camps (1995) a través de una SD como unidad de enseñanza, facilitó responder a la problemática evidencia en comprensión, mediante el planteamiento de unos propósitos de aprendizajes hasta la confirmación de los mismos, a través del diseño de actividades relacionadas entre si; objetivos que se convirtieron en criterios de evaluación para cada una de las fases de la secuencia didáctica.

Siendo el objetivo final de la SD la producción de un texto oral o escrito en contexto, según lo propuesto por Camps (1995), la actividad de producción textual en modelo de fábula desde el contexto donde se desenvuelve el educando fue pertinente a la pedagogía del lenguaje implementada en la presente propuesta de intervención de aula orientada a los usos sociales del lenguaje en situaciones reales de comunicación.

De igual manera, los aportes del MEN, a través de documentos pedagógicos orientadores (lineamientos curriculares, estándares de competencia en lenguaje, mallas de aprendizaje, derechos básicos de aprendizaje, etc.) en cuanto a la concepción de lenguaje y su enseñanza pedagógica, en paralelo a los fundamentos teóricos de Ausubel y Vigotsky, referidos al aprendizaje significativo en la interacción con los demás; fueron el punto de partida y base de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, estableciendo vínculos interpretativos, que posicionaron al educando en un nivel óptimo de desempeño frente a la comprensión lectora desde una perspectiva de la significación y la comunicación.

Para concluir, la adquisición de las destrezas y habilidades en comprensión lectora, fue un proceso desarrollado paulatinamente durante la ejecución de la SD, logrando que los

estudiantes de manera gradual, aprendieran el uso de estrategias para identificar la información explícita de un texto y responder asertivamente a inferencias sencillas que se presentaron durante la dinámica de la propuesta, permitiendo que los estudiantes, alcanzaran un buen manejo del nivel literal, evidenciado en el reconocimiento de la información explícita en el contenido de un texto narrativo (fábula), la identificación de las características del texto, acciones de los personajes, y la descripción de lugares, animales y cosas. Además, que se avanzara en la identificación del propósito comunicativo del autor y la aplicación de saberes en la producción textual de textos literarios, creando personajes para sus historias, describiendo cómo son, dónde viven, qué problemas deben enfrentar y cómo los solucionan.

Lo anterior, ratifica una vez más, la importancia en la implementación de múltiples estrategias al servicio de los procesos de construcción y producción de significados con origen social a partir de situaciones presentes en el aula.

2.5 Recomendaciones

Es pertinente, incluir desde la reflexión y la trascendencia de los procesos de enseñanza aprendizaje, algunas sugerencias de mejora que permitan complementar la experiencia pedagógica. Partiendo del postulado que para lograr una apropiación óptima en lectura y escritura (como procesos complejos), es necesario el uso frecuente de múltiples propuestas de estrategias de comprensión y producción textual, se sugiere como extensión a la propuesta, el uso de la música, en modelo narrativo, y cuyo eje central sea la producción textual. Así mismo, adicionar actividades secuenciadas y estratégicas de animación a la lectura, en articulación con las bibliotecas, donde se ejercite además la fluidez lectora desde el automatismo y la prosodia.

Para concluir, los resultados alcanzados, incentivan a continuar trabajando ante la difícil tarea de educar integralmente a nuestros discentes. Esta experiencia del proceso formativo para acceder al título de magister, no solo representó un nuevo título que se suma a la hoja de vida; significó avanzar hacia un nivel educativo en el que el compromiso de exigencia en materia de calidad educativa, se gesta desde una actitud crítica y un espíritu reflexivo de los procesos pedagógicos que diariamente se viven en el aula, y que fueron posibles de realizar gracias a la existencia de programas como: Becas Para la Excelencia Docente del MEN, y a la Universidad del Cauca por su constante entrega a la misión educativa bajo el principio de educabilidad.

3. ANÁLISIS ARGUMENTATIVO

La presente propuesta de intervención de aula, pretende ser una contribución al fortalecimiento de los procesos de lectura referidos a la comprensión, específicamente en el nivel literal, en la metodología secuencia didáctica -SD- implementada con base a la propuesta de Camps (1995) como estrategia de enseñanza y aprendizaje. La conclusión central de la propuesta en mención según resultados obtenidos respecto al logro de los objetivos planteados, permite observar que una de las causas más relevantes de los problemas presentados en los educandos en referencia a la comprensión lectora, sin desconocer múltiples factores condicionantes (la capacidad de atención del educando, su contexto familiar, social, histórico, logístico, de procesamiento sintáctico etc.) se debe al déficit estratégico de una pedagogía y didáctica del lenguaje específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

En este sentido, la propuesta en mención fue pertinente, respondiendo de forma directa a las falencias pedagógicas presentadas en los procesos de enseñanza en el aula; proyectándose la enseñanza y aprendizaje de la lectura desde un enfoque constructivista y desde la concepción del lenguaje de la significación y la comunicación, MEN (1998).

Desde esta perspectiva (de la significación y comunicación) se consideró al estudiante como un agente activo del aprendizaje, el docente un guía en los procesos de enseñanza, y las actividades articuladas entre sí, como un sistema de acciones conjuntas imbricadas en un marco sociocultural de la didáctica de la lengua; donde lectura y escritura no son solo actos centrados en la codificación y decodificación de signos y palabras, sino que se aborda, como un acto complejo y activo, inherente a las experiencias, sentimientos, conocimientos y vivencias del sujeto lector; manifestándose todo un pensamiento cultural e ideológico de una sociedad determinada.

Con lo anterior, se puede afirmar que los cambios paradigmáticos sobre las prácticas pedagógicas aplicadas a la propuesta de intervención de aula, permitió la apropiación y fortalecimiento en los educandos de habilidades y destrezas requeridas en la comprensión lectora específicamente en el nivel literal, como un paso ineludible para franquear los otros niveles de comprensión. Desde esta perspectiva, es fundamental que los docentes reflexionen de manera continua sobre la forma como se construye el conocimiento en el aula, proponiendo estrategias didácticas que favorezcan el mejoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo corresponsables y actores directos de cambios sustanciales en su quehacer pedagógico desde un enfoque pragmáticos que vaya más allá de la estricta enseñanza normativa e instrumental.

En este sentido, y frente a la experiencia de formación recibida en la maestría, ésta se presentó como la oportunidad para adquirir los conocimientos y competencias en la comprensión de situaciones contextuales y la correcta aplicación de estrategias y técnicas pedagógicas para superar las dificultades encontradas; construyendo de este modo, nuevos niveles de interacción social en el contexto educativo, mediante la apropiación de constructos teóricos y sus “mejores” postulados relacionados a la pedagogía, aplicados en forma pertinente.

Con humildad reconocemos, como uno de nuestros más grandes triunfos, es el sentirnos competentes para presentar un informe de intervención pedagógica a la altura del nivel de maestría que perfila la universidad. Es a partir de este referente, que valoramos de forma significativa los procesos de enseñanza y aprendizaje que hemos realizado con nuestros educandos y la interacción docentes/padres de familia para el desarrollo de las diversas actividades pedagógicas contenidas en este proceso formativo, cuya metodología empleada en modelo de SD, favoreció el proceso de enseñanza y aprendizaje de los discentes;

construyendo entre todos, alternativas de solución aplicables dentro de un estratégico plan de mejoramiento.

De igual importancia, y en coherencia al primer párrafo del presente capítulo, es necesario mencionar la socialización del impacto generado en la comunidad educativa con la implementación de la presente propuesta de intervención de aula; en el sentido de fomentar espacios de acercamiento y promoción de la experiencia significativa vivida, evidenciada en los resultados significativos que deben ser considerados, ya que es la forma pertinente de validar los procesos de formación impartidos a través de estrategias pedagógicas significativas que conllevan la responsabilidad ética y social de transferir dichas experiencias, en pro de aportar nuevos elementos que redunden en una educación de calidad con el convencimiento de haber logrado los objetivos propuestos, de haber generado un efecto positivo en los educandos, padres de familia, institución educativa y en nuestra persona; consecuentes a lo planteado en esta propuesta de intervención, abordada desde un enfoque pragmático de la significación y la comunicación. (Ver Anexo 21. Socialización de la propuesta de intervención de aula a los docentes de las instituciones educativas Dante Alighieri y Juan Bautista Migani).

Para concluir, los resultados positivos en cuanto a las metas alcanzadas, incentivan a continuar trabajando de forma estratégica y creativa, ante la difícil tarea de educar integralmente a nuestros discentes. Esta experiencia del proceso formativo para acceder al título como magister, no solo representó un nuevo título personal para sumar a la hoja de vida; significó avanzar hacia un nivel educativo altamente cualificado en el que el compromiso de exigibilidades en materia de calidad educativa, se gesta desde una actitud crítica y un espíritu reflexivo de los procesos educativos que diariamente se viven en el aula.

CONCLUSIONES

En esa relación de causalidad entre la implementación de la -SD- y el logro de los objetivos alcanzados, es importante mencionar algunas conclusiones extraídas del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en pro al fortalecimiento de la comprensión lectora:

-La metodología implementada en el modelo de secuencia didáctica, y los contenidos impartidos a través del uso de actividades estratégicas antes, durante y después del proceso lector, facilitaron la adquisición de las habilidades básicas en comprensión lectora y de producción escrita, evidenciadas en un nivel óptimo de apropiación de los educandos, ante respuestas congruentes el uso del lenguaje propio y coherente de sus escritos, el conocimiento y aplicación de distintas estrategias posibles para extraer la información requerida, expresarse apropiadamente en forma oral y escrita ante una situación dada, y, el interés general, por el diálogo y la interacción efectiva con los demás.

-La ejercitación de la fluidez lectora como actividad estratégica del “antes” en el proceso lector, permitió al educando centrar su atención en el texto, así mismo, las actividades durante y después de la lectura permitieron corregir errores de comprensión y distinguir la información relevante del texto; razón por la cual su fomento didáctico se hace imprescindible a la hora de proponer estrategias en pro de la comprensión.

-Acercar estratégicamente a los educandos a la literatura, interesándose en conocer las temáticas y géneros literarios de preferencia, generó que la propuesta de intervención de aula fuera atractiva y pertinente.

-La apropiación de estrategias de acercamiento inicial al texto, de vocabulario, de reconocimiento estructural del texto y su propósito comunicativo; garantizaron el éxito en la comprensión lectora. La enseñanza y aprendizaje de los contenidos, desde el saber, saber

hacer, saber ser y saber convivir; redundaron en la propiciación de espacios ideales de relación y comunicación entre los educandos.

-Siendo el aprendizaje continuo, la evaluación formativa fue una actividad pertinente para orientar las actividades, en la medida que se fueron alcanzando o no los objetivos; realimentando los procesos instructivos y regulando adecuadamente los ritmos de aprendizaje en los educandos.

- La enseñanza tradicional de la lectura bloquea el desarrollo de las habilidades lectoras en los educandos; las falencias en los procesos de enseñanza aprendizaje se deben a las formas en que se ejecutan métodos de enseñanza deficientes de la lectura y la escritura, basados en la idea errónea de creer que primero se lee y luego se comprende. Por tanto, a los docentes les atañe la responsabilidad de implementar múltiples y variadas estrategias pertinentes a las especificidades requeridas, para resolver las dificultades que ralentizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las disciplinas del saber.

Alcanzar que la totalidad de los educandos logren mejorar sus niveles de comprensión lectora no fue una tarea fácil; en esa práctica debemos seguir trazando rutas de perfeccionamiento continuo, ¡que están a nuestro alcance! Se comprende, que participar activamente de estos procesos demanda tiempo, la preparación exige responsabilidad y compromiso. Empero, la experiencia de participar en procesos pedagógicos de intervención de aula, favoreció la apropiación de competencias para formular y desarrollar propuestas educativas basadas en SD, que permitieron conocer la dinámica de una investigación, establecer diagnósticos iniciales, detectar las dificultades académicas existentes, sistematizar la información obtenida, y, avanzar hacia la solución de las mismas mediante la apropiación de constructos teóricos y sus “mejores” postulados de pedagogía, que fueron aplicados de forma pertinente y contextualizada, propiciando la cualificación de los procesos de lectura y escritura en los educandos.

A nivel institucional, el impacto generado desde la perspectiva de maestría y la experiencia de intervención de aula, incidieron de manera notoria al interior de las instituciones educativas objeto de intervención de aula, generandose un efecto altamente positivo, a la luz de los cambios aptitudinales de los estudiantes, como el incremento en la participación masiva, el gusto por aprender, la apropiación e implementación de conocimientos y técnicas referidas a aprender a aprender; en correspondencia a la metodología no tradicional de enseñanza adoptada por los docentes orientadores del proceso y por supuesto en el mejoramiento de la comprensión lectora.

REFERENTES

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). *Guía de uso: evaluación formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*. Santiago de Chile: Evaluación Formativa. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Agencia%20de%20Calidad%20de%20la%20Educaci%C3%B3n_%202017.pdf
- Ausubel, D. (1976). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Editorial Trillas. Obtenido de <http://www.ctascon.com/Teoria%20del%20Aprendizaje%20Significativo%20de%20Ausubel.pdf>
- Bajtín, M. (1982). *El problema de los géneros discursivos*. (s. v. editores, Ed.) Obtenido de Estética de la creación Verbal: http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/202_-_BAJTIN%20cap.%20G%C3%A9neros%20Discursivos25_copias.pdf
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra Ediciones. Obtenido de https://issuu.com/eduardourias/docs/teoria_de_la_narrativa._una_int_-_b
- Beristáin, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética* (7 ed.). México D.F.: Editorial Porrúa S.A. Obtenido de <http://www.maraserrano.com/MS/articulos/Helena-Beristain.pdf>
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *ISL*, 33-48. Obtenido de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-FluidezLectoraYEvaluacionFormativa-5085475.pdf>

- Camps, A. (1995). *Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela*.
Obtenido de La secuencia didáctica como unidad de enseñanza aprendizaje de la composición escrita en la escuela.:
<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expresioescrita/haciaunmodelodeensenanza delacomposicionescrita.pdf>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *EDUCERE Revista Venezolana de Educación*, 41-44. Obtenido de
<http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Cassany, D. (2004). Lectura y vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 279-294. Obtenido de <http://www.oei.es/historico/n9624.htm>
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*, 21-43.
Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Colomber, T., & Camps, A. (1991). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste MEC.
- Comision Iberoamericana de Calidad Educativa. (12 de marzo de 2010). *Manual de Estrategias Didacticas*. Obtenido de
<http://comisioniberoamericana.org/gallery/manual-estrategias-didacticas.pdf>
- Del Valle, M. (enero de 2016). El acto de leer: una experiencia en educación primaria. *EDUCERE Revista Venezolana de Educación*, 91-98. Obtenido de
<http://www.redalyc.org/pdf/356/35646429010.pdf>
- Dido, J. (2009). *Teoría de la fábula*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.
Obtenido de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/152405.pdf>
- Durkheim, E. (2013). *Las formas de la vida religioso. El sistema totémico en Australia y otros escritos sobre religión y conocimiento*. México D.F.: Fondo de Cultura

Económica. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=i-89AwAAQBAJ&pg=PT156&lpg=PT156&dq=cultos+zool%C3%A1tricos&source=bl&ots=jCRj-O1H56&sig=U2QdC9ZV99fAEiJw7Us83hIoegk&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiB6budnavYAhUKwiYKHYW9Au8Q6AEIJzAA#v=onepage&q=cultos%20zool%C3%A1tricos&f=f>

Eco, U. (1987). *El lector modelo*. Barcelona: Lumen.

Edwards, D., & Mercer, N. (1989). Reconstructing Context: the conventionalization of classroom knowledge. *Discourse Processes*(12), 91-104.

Garrido, G. (1988). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=7528>

Guevara, B., Guerra, G., Delgado, S., & Flores, R. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 113-121. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v17n2/v17n2a12.pdf>

Heritage, M. (2010). Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity? *CCSSO*, 1-24. Obtenido de https://www.michigan.gov/documents/mde/formative_assessment_next_generation_heritage_338483_7.pdf

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. *Sociolinguistics*, 269-293.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES. (15 de julio de 2011). *Estudio del Progreso Internacional en competencia Lectora (PIRLS)*. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de COLOMBIA EN PIRLS 2011: <http://www2.icfes.gov.co/item/1947-evaluaciones-internacionales>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES. (15 de diciembre de 2016). *Publicación de resultados Saber 3°, 5°, 9° y 11° Institución Educativa Dante*

- Alighieri*. Recuperado el 28 de octubre de 2017, de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionListaInstituciones.jspx>
- Jolibert, J. (1996). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Medina, R. (2014). *A leer se aprende leyendo*. Madrid: Colección Galeras y Píxeles.
- Obtenido de <https://es.scribd.com/document/312934593/A-LEER-SE-APRENDE-DIGITAL3-pdf>
- MEN. (Julio de 2015). *Derechos Basicos de Aprendizaje*. Obtenido de Lenguaje Grado 3: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_1_g3.pdf
- Merino, J. (2011). La Educacion a lo Largo de la Vida. *Revista Quadernsanimacio.net*(14), 1-16. Obtenido de <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/catorce/Merino.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN. (8 de marzo de 2003). *Programa para la transformación de la calidad educativa “Todos a aprender”*. Recuperado el 7 de marzo de 2017, de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-299245_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Musitu, O., & Martínez, F. (2009). Familia y escuela. Una complicidad necesaria en la prevención de las drogodependencias. *Congreso Hablemos de drogas* (pág. 12). Barcelona: Cosmo Caixa. Obtenido de <https://www.uv.es/lisis/belen/congreso-drogas.pdf>
- Oliva, A., & Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. Rodrigo, *Familia y desarrollo humano* (págs. 333-349). Madrid: Alianza Editorial.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO.

(19 de agosto de 2016). *La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.*

Recuperado el 20 de octubre de 2016, de <http://es.unesco.org/news/dos-nuevas-recomendaciones-unesco-relativas-educacion>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *PISA: Comprensión lectora*. Madrid: ISEI-IVEI.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE. (2016). *PISA 2015.*

Resultados clave. Madrid, España: OCDE. Obtenido de

<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

Peirce, C. (1987). *Hombre. un signo*. Barcelona: Editorial Crítica.

Pérez, A. (22 de agosto de 2007). *Evaluación de competencias en comprensión de textos*

¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? Recuperado el 25 de octubre de 2017, de

[https://sistemasquimica.wikispaces.com/file/view/Evaluacion_competencias_compreesion_textos+\(1\)Mauricio+Perez.pdf](https://sistemasquimica.wikispaces.com/file/view/Evaluacion_competencias_compreesion_textos+(1)Mauricio+Perez.pdf)

Pérez, A. (2014). *Leer y escribir comprensivamente en la escuela III: La descripción y la*

narración en el aula (Trabajo de grado de Psicopedagogía). Pereira, Colombia:

Universidad Tecnológica de Pereira. Obtenido de

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4457>

Pérez, A., & Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para*

comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.

Bogotá D.C.: Secretaría de Educación Distrital. Obtenido de

https://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_1_cerlalc.pdf

- Pérez, M., & Rincón, G. (2006). *La pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica como tipos de configuración didáctica*. Bogotá D.C.: CERLALC. Obtenido de https://issuu.com/cslozano/docs/actividad-secuencia_did__ctica-proy
- Picardo, O., Escobar, J., & Valmore, R. (2004). *Diccionario Enciclopédico de ciencias de la educación*. San Salvador: Centro de Investigación Educativa. Obtenido de <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>
- Prados, M., & Cubero, P. (2005). Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la Universidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 141-153. Obtenido de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/viewFile/1247/1112>
- Ramírez, A. (3 de enero de 2012). *Por qué nos gusta Leer*. Obtenido de <https://www.escriitores.org/recursos-para-escriitores/colaboraciones/5608-por-que-nos-gusta-leer?format=pdf>
- Reyes, A. (mayo-junio de 1947). Cursos y conferencias sobre lectura. *Revista del Colegio Libre de Estudios Superiores*, XXI, 181-182.
- Rodríguez, R. (noviembre de 2010). La Fábula en la Educación Primaria. *Pedagogía Magna - Dialnet*(5), 19- 26. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaFabulaEnLaEducacionPrimaria-3391385%20(1).pdf
- Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media -SIMAT. (22 de noviembre de 2017). *Registro de matrícula*. Obtenido de <https://www.sistemamaticulas.gov.co/simat/app>
- Smith, F. (1984). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México D.F.: Editorial Trillas.

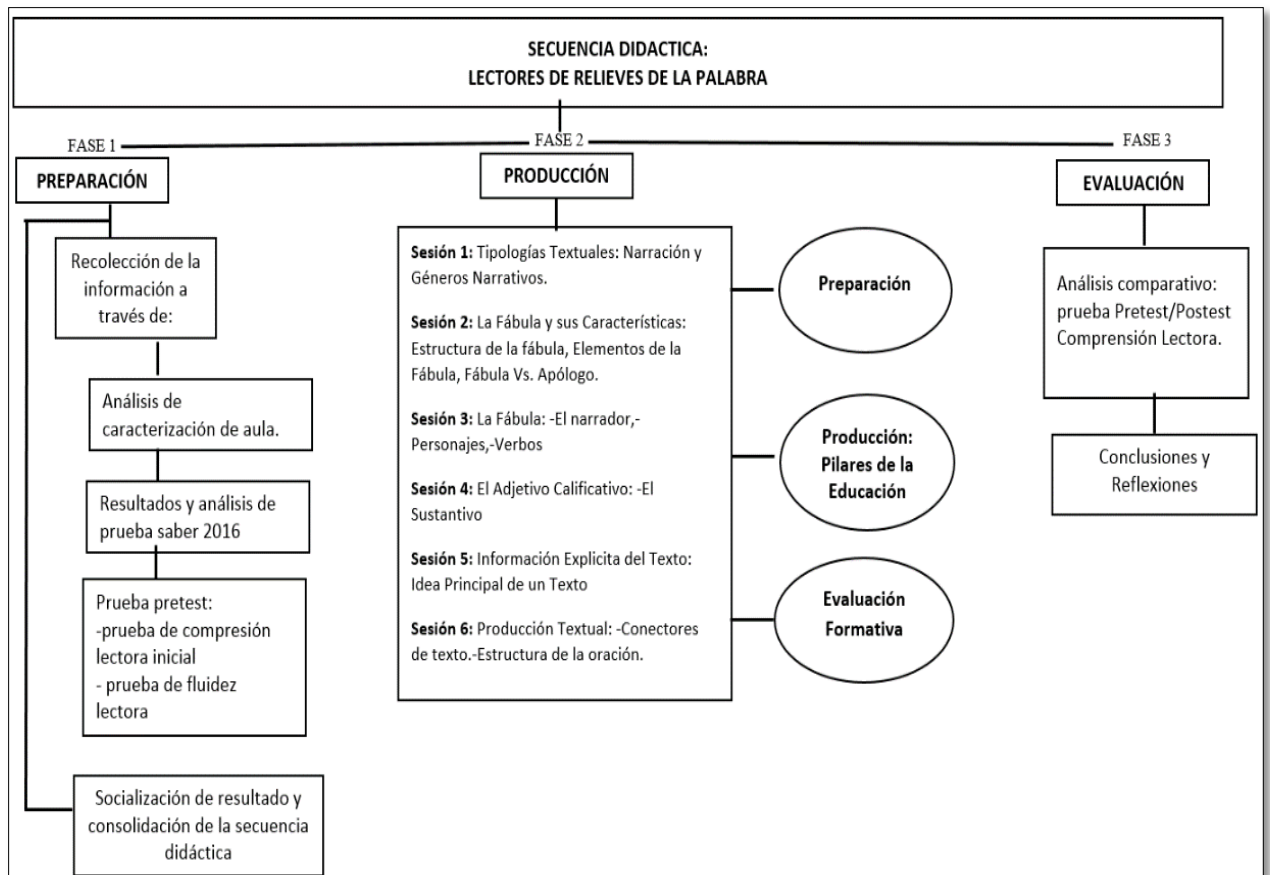
- Solé, I. (1994). Para Comprender: Antes, durante y después de la lectura. En I. Solé, *Estrategias de Lectura* (págs. 89 -165). Barcelona: Grao.
- Solé, I. (Septiembre de 1995). Lectura y Vida. El Placer de Leer. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 1-8. Obtenido de <http://www.actiweb.es/lenguajeinicial/archivo8.pdf>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (5 ed.). Barcelona, España: Graó. Obtenido de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Solé, I. (2010). Docentes. *Publicaciones del Ministerio de Educación de España*, 9. Obtenido de Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes: http://leer.es/documents/235507/242734/ep_eso_prof_8preguntas_lectura_isabelsole.pdf
- Sopón, C. (2014). *Fábula como herramienta para fortalecer la comprensión lectora (Tesis de Licenciatura en Pedagogía)*. Tenango: Universidad Rafael Landívar. Obtenido de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/09/Sopon-Vivian.pdf>
- Vargas Llosa, M. (7 de Diciembre de 2010). *Elogio de la Lectura y la Ficción*. Obtenido de Discurso ante la Academia Sueca: http://estaticos.elmundo.es/documentos/2010/12/07/vargas_llosa.pdf
- Vera, D. (2011). *Propuesta metodológica para mejorar la comprensión de lectura en el grado tercero mediante el uso del texto narrativo - fábula. (Trabajo de grado de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura)*. Florencia: Universidad de la Amazonia. Obtenido de <https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/PROPUESTA+METODOLOGICA+PARA+MEJORAR+LA+COMRENSI%C3%93N+DE+LECTURA+EN+EL+GRADO+TERCERO+MEDIANTE+EL+USO+DEL+TEXTO+NARRATIVO++FABULA.pdf>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje* (2 ed.). Buenos Aires, Argentina: La Pléyade Ediciones.

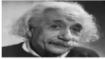
ANEXOS

Anexo 1. Ruta, Secuencia Didáctica




Fuente: Elaboración propia

Anexo 2. Prueba diagnóstica de Comprensión Lectora

Para entregar estudiante (lector)			
PROCOLO DEL LECTOR			
Nombre del estudiante: _____			
Grado escolar: _____			
Institución educativa: _____			
 <p>TEXTO: Hola, me llamo Albert Einstein. En Italia transcurrió una de las épocas más felices de mi vida. Pavia, cerca de Milán, era un lugar precioso con una gran plaza y muchos palacios medievales. Estaba junto al Ticino, un río tranquilo y navegable. Aquí, mi padre y mi tío habían construido una nueva central de energía eléctrica. También seguía estudiando matemáticas por mi cuenta, reflexionaba y me hacía preguntas sobre cosas que me inquietaban, como, no sé, por ejemplo, qué pasaría si uno pudiera cabalgar sobre un rayo de luz o viajar a la velocidad de la luz, y cuestiones por el estilo. (Tomado y adaptado de: Cugota, Luis y Roldán, Gustavo (2008). <i>Me llamo... Albert Einstein</i>. Bogotá: Norma).</p>		<p>1. Ubican información puntual del texto. (Lugar) Según el texto, ¿qué era el Ticino?</p> <p>A. Un castillo medieval. B. Un río apacible. C. Una gran plaza. D. Una central eléctrica.</p>	<p>2. Ubican información puntual del texto. (Acciones) Según el texto, ¿qué estudiaba Albert Einstein por su cuenta?</p> <p>A. La velocidad de la luz. B. Los ríos de Pavia. C. Las matemáticas. D. Las centrales de energía eléctrica.</p>
<p>7. Ubica información puntual del texto. Léxico En la expresión: "un río tranquilo y navegable" la palabra subrayada, se puede cambiar por:</p> <p>A. Apacible B. Turbulento C. caudaloso D. Turbio</p>		<p>3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído. Según el texto, Albert Einstein se caracterizaba por</p> <p>A. sus constantes viajes por Italia. B. su curiosidad e imaginación. C. sus habilidades como electricista. D. su amor por la familia.</p>	<p>4. Ubican información puntual del texto (Descripción) Según el texto, cómo era Pavia:</p> <p>A. Un río cerca al Ticino B. El nombre de un Pavo C. Un lugar precioso con una gran plaza y muchos palacios medievales D. El lugar donde Albert Einstein fue Muy feliz.</p>
		<p>5. Evalúan y reflexionan sobre el propósito del texto. El autor del texto tiene la intención de</p> <p>A. describir las características de la luz. B. explicar qué son las centrales de energía. C. informar sobre el río Ticino. D. narrar un fragmento de su vida.</p>	<p>6. Ubica información puntual del texto. (Personajes) En el texto leído, quien cuenta la historia es:</p> <p>A. El tío de Albert Einstein. B. Albert Einstein. C. El padre de Albert Einstein D. Luis, Roldan, Gustavo</p>
		<p>8. Reflexionan sobre el tipo de texto que lee. El texto leído es narrativo porque:</p> <p>A. Narra las características de la luz. B. Cuenta una parte de la vida del autor C. Informa sobre la vida del autor D. Cuenta como se cabalga sobre un rayo.</p>	<p>9. Ubica información puntual del texto. tiempo La palabra "Transcurrió" en qué tiempo verbal se encuentra:</p> <p>A. Presente B. Mañana C. Pasado D. Hoy</p>

Fuente ICFES (Adaptación)

Para el (la) docente evaluador	
Nombre del estudiante: _____	Ficha de observación y registro del dominio de la comprensión
Grado escolar: _____	Cuando el estudiante finalice la lectura, el (la) docente formula las siguientes preguntas para que el niño o la niña puedan responder. El (la) estudiante puede volver sobre el texto si lo considera necesario
Institución educativa: _____	
<p>TEXTO:</p> <p style="text-align: center;">EL CAIMAN Y LAS MOSCAS</p> <p>"Venid a chupar gratis "El néctar de mi boca "Y a tertuliar en ella holgadamente" Grita un Caimán a un nubarrón de Moscas.</p> <p>Las Moscas acudieron, Pues el yantar de gorra, Aunque de indigestión, nunca lo excusan Los prójimos de la orden chupadora.</p> <p>Acaso algunas ya hartas Irian de curiosas, O por no desairar a un personaje, Que tan liberalmente se comporta.</p> <p>Abrió el Caimán las fauces, Cual libro de dos hojas, y ya que estaban cujaditas, negras, Cerró, ¡y adiós! desaparecieron todas.</p> <p>¡Cuidado con ofertas De ganancias inmodicas! Hay mil hombres caimanes que no viven Sino atrapando y engullendo moscas.</p> <p style="text-align: right;">Rafael Pombo.</p>	<p>10. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído. "El caimán y las moscas" es una fábula porque:</p> <p>A. Narra una historia B. Está escrita en versos. C. Los animales tienen características humanas D. informa sobre los animales y las moscas</p> <p>11. Ubica información puntual del texto. El texto compara la boca del caimán con:</p> <p>A. Una chupadora B. Moscas C. Gorra D. Libro de dos hojas</p> <p>12. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído Representa la estructura de un texto narrativo:</p> <p>A. Invitación a comer, aceptación de la invitación, muerte de las moscas. B. grito del caiman, muertes de las moscas, descanso del caiman C. Invitación a cenar, vuelo de las moscas. D. Acercamiento de las moscas, invitación a cenar, caiman abre us fauces.</p>

Fuente: Adaptación ICFES

Anexo 3. Resultados pruebas Saber por Colegio 2016

Prueba: Lenguaje Competencia: Lectora Inst. Educativa Dante Alighieri	Prueba: Lenguaje Competencia: Lectora Inst. Educativa Juan Bautista Migani
3. Aprendizajes	3. Aprendizajes
El de los estudiantes no identifica la estructura explícita del texto (silueta textual).	El de los estudiantes no identifica la estructura explícita del texto (silueta textual).
El de los estudiantes no identifica la estructura implícita del texto.	El de los estudiantes no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.
El de los estudiantes no recupera información explícita en el contenido del texto.	El de los estudiantes no recupera información explícita en el contenido del texto.
El de los estudiantes no recupera información implícita en el contenido del texto.	El de los estudiantes no identifica la estructura implícita del texto.
El de los estudiantes no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	El de los estudiantes no reconoce información explícita de la situación de comunicación.

Fuentes: Resultados Pruebas Saber

Rubrica de Evaluacion, Comprensión Lectora.

Para el (la) docente evaluador
Ficha de observación y registro del dominio de la comprensión
CLAVES
1. (B) - 2. (C) - 3. (B) - 4. (C) - 5. (D) - 6. (B) - 7. (A) - 8. (B) 9- (C) 10- (C) 11- (D) 12- (A)
Si el estudiante responde adecuadamente las preguntas 1, 2, 4, 6, 7, 9, 11 puede extraer información explícita de un texto. De no ser así, realice actividades con sus estudiantes en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde indague por: qué, cómo, dónde, cuándo, por qué.
Si el estudiante responde la tercera (3) y quinta (5) pregunta adecuadamente, el estudiante puede extraer <i>información implícita</i> de un texto y reconocer su contexto comunicativo. En caso contrario, realice actividades en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde relacione y puntualice diferentes partes del texto para deducir información. Por ejemplo: el título y el texto, las imágenes con el texto, etc.
Si el estudiante presenta dificultades al responder la pregunta número cinco (5), ocho (8), diez (10) y doce (12), es importante trabajar actividades donde se indague por el tipo de texto y modelo que se lee, estructura, y el contexto comunicativo del texto. Por ejemplo: quién lo escribe, para quién, con qué intención fue escrito, etc.
<i>Fuente: Programa Todos a Aprender 2.0 (PTA) Adaptación.</i>

Anexo 4. Resultados por niveles de aciertos. Prueba Diagnóstica de Comprensión lectora

Institución Educativa Dante Alighieri y Juan Bautista Migani

NÚMERO DE PREGUNTA: Hola, me llamo Albert Einstein												El caimán y las Moscas			Literal	
No.	Apellidos	Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOT AL	Inferencial
1	ALVIS VARGAS	YHOSNEIDER				X			X	X				X	4	
2	ANDRADE COLONIA	YEFERSON ARLEY		X				X					X		3	
3	ARTUNDUAGA TOVAR	SHARY STEFANNY	X		X		X		X		X				5	
4	BORRERO VAQUIRO	ANGGIE KATHERINE						X		X		X			3	
5	CAMPIÑO GRAJALES	JHOAN SEBASTIAN		X			X			X			X	X	5	
6	CHIMBACO CARVAJAL	JHOWERSSON			X	X									2	
7	COLLAZOS IMBAHÍ	YUREINY							X			X		X	3	
8	DUARTE VALLEJO	DEVINSON ARLEY			X	X	X			X	X				5	
9	GARZÓN VALENCIA	KAREN MARCELA			X		X		X	X			X		5	
10	GIRALDO ALVAREZ	ALICIA	X		X			X				X	X		5	
11	GÓMEZ RUIZ	CRISTIAN CAMILO	X			X					X			X	4	
12	GUZMÁN ORTÍZ	DIDIER FABIÁN	X		X				X	X					4	
13	MARTÍNEZ TORRES	RONAL CAMILO			X		X				X		X		4	
14	MEDINA CELIS	DEIVIT TAZIR						X				X	X		4	
15	MOSQUERA HERRERA	YESSICA ALEJANDRA	X	X	X				X	X	X				6	
16	NORIEGA GUALTERO	ANDRÉS	X				X					X	X		4	
17	PALACIOS IGLESIAS	IVÁN DARÍO	X		X			X		X	X				6	
18	RAMIREZ PÉREZ	GEINER DABIAN				X	X		X				X		4	
19	RAMÓN PATIÑO	BRAYAN STIVEN			X			X					X		4	
20	RAYO VAQUIRO	KAROL LIZETH	X						X		X				3	
21	RIOS MURCIA	YUDY ALEJANDRA				X		X					X		4	
22	RIVERA PARADA	VALENTINA			X		X	X	X		X		X		7	
23	ROJAS GONZÁLEZ	INGRITH YULIETH	X					X		X					3	
24	ROJAS ROA	LUIS ALBERTO		X	X				X						4	
25	ROJAS VARGAS	CARLOS EDUARDO	X			X		X			X		X		5	
26	SALCEDO MORENO	ROSALBA			X		X		X						4	
27	TABORDA CARVAJAL	ANA YELY		X			X	X					X		5	
28	TOVAR CASTAÑO	DANNA VALENTINA				X									2	
29	VANEGAS CARRILLO	JHON ERIC											X		1	
30	VARGAS GUTIERREZ	LAURA CAMILA				X		X					X		3	
TOTAL			10	5	13	9	10	12	11	9	10	5	5	4		
PORCENTAJE NO CONTESTARON			66%	83	56%	70	66	60	63	70	66%	83	50%	86%		

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Institución Educativa Juan Bautista Migani Hola, me llamo Albert Einstein												El caimán y las Moscas			
No	Apellidos	Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total Aciertos
1	ACEVEDO GOMEZ	SHIRLEY STEFANIA							X						1
2	ARTUNDUAGA BURGOS	EDWAR STEVEN							X						1
3	CACHAYA PEREZ	JUAN JOSE	X		X					X	X				4
4	CARDOSO RAMIREZ	NATHALY XIOMARA		X					X	X	X				4
5	CHACÚA ROSERO	CAMILO ANDRES	X			X	X		X	X	X				6
6	CHAVARRO RAMIREZ	JOSE MANUEL							X						1
7	DAVID GONZALEZ	JUAN		X	X	X			X		X		X		6
8	FAJARDO RUMIQUE	OSCAR ANDRES								X	X				2
9	FLOREZ LAVAO	LAURA SOFIA				X									1
10	GALLEGO DIAZ	JUAN CAMILO	X	X				X	X	X	X			X	6
11	GAVIRIA BARROS	ANGIE DANIELA		X	X					X			X		4
12	GIRALDO MURILLO	JUAN CAMILO							X		X				2
13	GONZALEZ MARTINEZ	AYELEN DANIELA							X				X		2
14	GUZMAN TOVAR	MICHELLE SOFIA				X									1
15	GUZMAN CAMACHO	SARAY MANUELA			X				X	X	X		X		6
16	MORALES BORRERO	JOHAN SNEIDER	X			X		X		X	X				5
17	MOSQUERA LOZADA	SADY MAR		X		X			X	X	X				5
18	MURCIA ALVAREZ	VALERI SOFIA							X	X					2
19	ÑAÑEZ FAJARDO	GERSON FERNANDO									X	X	X		3
20	ORDOÑEZ RUEDA	KRINSLEY DAYANNA							X			X			2
21	PLAZA COLLAZOS	HEIDY JOHANNA		X					X		X		X		4
22	PLAZA COLLAZOS	LAURA VANESSA				X		X		X					3
23	PLAZAS LOSADA	LAURA VALENTINA		X				X		X	X				5
24	RAMIREZ OROZCO	JUAN CAMILO		X		X	X		X	X	X				6
25	REALPE MOLINA	THOMAS	X										X		2
26	RIVERA HURTADO	JOHAN SEBASTIAN											X		1
27	SANCHEZ MONTOYA	JUAN PABLO		X		X		X	X						4
28	SILVA HERNANDEZ	YAROLS ALEXANDER		X		X	X					X	X		5
29	SOTO GARZON	NICOLAS		X		X	X	X				X	X		6
30	TABARES RUANO	HEIDY JULIANA				X	X					X	X		4
31	TORRES GUTIERREZ	SARA										X	X		2
32	VALENCIA JIMENEZ	DARLY MARIANA				X	X					X	X		4
TOTAL		/32 estudiantes	5	11	4	13	6	6	16	19	14	7	13	1	
PORCENTAJE NO CONTESTARON			84 %	66 %	87 %	59 %	81 %	81 %	50%	59 %	56 %	78 %	59 %	96%	

Fuente: Diseño propio.

Anexo 5. Clasificación de las dificultades de Comprensión Lectora

Niveles De Comprensión Lectora	I.E. Dante Alighieri	DIFICULTADES	INTERPRETACION
	I.E. Juan Bautista Migani		
NIVEL LITERAL	20/30 (66%)	Pregunta 1: -No identifican información puntual del texto	El estudiante no logra obtener información puntual del texto ni sabe utilizar la información ajustándola a sus necesidades. Lo anterior, referido a la capacidad lectora para recordar escenas tal como aparecen en el texto, los detalles, identificación de los elementos del texto narrativo y secuencias de acontecimiento que respondan a preguntas básicas como: ¿Qué?, ¿cuál?, ¿cómo?, ¿dónde? ¿Cuándo?
	27/32 (84%)		
	25/30 (83%)	Pregunta 2: -No identifican las acciones que realizan los personajes en un texto.	
	21/32 (66%)		
	21/30 (70%)	Pregunta 4: No identifica las características de un lugar, personas, cosas explícitas del texto	
	19/32 (59%)		
	26/30 (86%)	Pregunta 12: -No reconoce la estructura de un texto narrativo (96%)	
	31/32 (96%)		
NIVEL INFERENCIAL	17/30 (56%)	Pregunta 3: - No reconoce las característica actitudinales de los personajes.	Los estudiantes del grado 3 no recuperan información que se encuentra implícita en el texto. Este nivel es también importante desarrollarlo en los estudiantes porque ellos van más allá del texto y lo completan con el ejercicio de su pensamiento. En este nivel los estudiantes deben predecir, deducir características, enseñanzas, mensajes, proponer títulos, inicios, problemas, finales, hechos lugares, narrador; elaborar gráficos, resúmenes, entre otras cosas.
	28/32 (87%)		
	18/30 (60%)	Pregunta 6: - No identifica el narrador y las relaciones existentes entre los personajes del texto.	
	26/32 (81%)		
FLUIDEZ LECTORA (PTA 2.0) MUESTRA NO PROBABILISTICA	20/30 (67%) MUESTRA NO PROBABILISTICA	De los estudiantes población muestra de las dos instituciones; presentan dificultades en fluidez lectora con los siguientes resultados: lectura silabeada donde se corta las unidades de sentido, se lee sin pausas, ni entonación, lectura muy lenta. Según instrumento evaluativo estandarizado del programa todos a Aprender (PTA)	La falta del hábito lector y la práctica de la lectura oral influye en los resultados que se obtienen en la comprensión lectora; haciéndose relevante la precisión en la lectura, el conocimiento de las palabras y la expresividad.

Diseño propio

Anexo 6. Criterios de Evaluación para la Fluidez Lectora

Para el (la) docente evaluador
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA

Nombre del (de la) estudiante: _____
 Grado escolar: _____
 Institución educativa: _____
 Día ____ Mes ____ Año ____
 Hora de inicio _____ Hora de terminación de la lectura del texto _____

Pídale al estudiante QUE EMPIECE A LEER EL TEXTO EN VOZ ALTA. ACTIVE EL CRONÓMETRO EN EL MISMO MOMENTO EN QUE EL ESTUDIANTE INICIA LA LECTURA. Mientras él o la estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

RASGOS EN EL TEJIDO DE LA LECTURA	Número de palabras	Omisiones de letras	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Faltas de pausas**	Hace o no autocorrección
Hola, me llamo Albert Einstein	5					
En Italia transcurrió una de las épocas más felices de mi vida.	12					
Pavía, cerca de Milán, era un lugar precioso con una gran plaza y muchos palacios medievales.	16					
Estaba junto al Ticino, un río tranquilo y navegable.	9					
Aquí, mi padre y mi tío habían construido una nueva central de energía eléctrica.	14					
También seguía estudiando matemáticas por mi cuenta, reflexionaba y me hacía preguntas sobre cosas que me inquietaban,	17					
como, no sé, por ejemplo,	5					
qué pasaría si uno pudiera cabalgar sobre un rayo de luz	11					
o viajar a la velocidad de la luz, y cuestiones por el estilo.	13					
Total:	102					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde.
 Ejemplo: Pavía, el estudiante lee "Pavía" con el acento en la primera A.
 **Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

Para el (la) docente evaluador
FICHA DE CALIFICACIÓN DE LO OBSERVADO

-Velocidad: de acuerdo con el total de palabras leídas por minuto, sitúe al estudiante en el rango que le corresponde y mencione las anomalías encontradas.

NIVELES	NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO	OBSERVACIONES
RÁPIDO	Por encima de 89	
ÓPTIMO	Entre 85 y 89 palabras por minuto	
LENTA	Entre 61 y 84	
MUY LENTA	Por debajo de 60	

-Calidad: señale con una X la lectura que hace el niño o la niña, según los rasgos, y ubique el nivel en el que se encuentra el lector:

RASGO	NIVEL
El (la) estudiante lee lentamente, corta las unidades de sentido, lee sin pausas ni entonación; prima el silabeo.	A
El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones).	B
En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.	C
El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).	D

-SI EL (LA) ESTUDIANTE PRESENTA CATEGORÍAS DE CALIDAD MIXTAS, DEJE LA QUE PREDOMINA Y ACATE LA INSTRUCCIÓN

Fuente: PTA 2.

Anexo 7. Resultados Prueba Inicial (pretest) Comprensión Lectora, Población Muestra

		Juan Bautista Migani										Dante Alighieri			
No. DE PREGUNTA: Hola, me llamo Albert Einstein												El caimán y las Moscas			
No.	Apellidos	Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOTAL
1	ACEVEDO GOMEZ	SHIRLEY STEFANIA							X						1
2	ALVIS VARGAS	YHOSNEIDER				X			X	X				X	4
3	ARTUNDUAGA BURGOS	EDWAR STEVEN							X						1
4	BORRERO VAQUIRO	ANGGIE KATHERINE						X		X		X			3
5	COLLAZOS IMBAHÍ	YUREINY							X			X		X	3
6	CHAVARRO RAMIREZ	JOSE MANUEL							X						1
7	FAJARDO RUMIQUE	OSCAR ANDRES								X	X				2
8	FLOREZ LAVAO	LAURA SOFIA				X									1
9	GARZÓN VALENCIA	KAREN MARCELA			X		X		X	X			X		5
10	GIRALDO MURILLO	JUAN CAMILO							X		X				2
11	GONZALEZ MARTINEZ	AYELEN DANIELA							X				X		2
12	GUZMÁN ORTÍZ	DIDIER FABIÁN	X		X				X	X					4
13	GUZMAN TOVAR	MICHELLE SOFIA				X									1
14	MARTÍNEZ TORRES	RONAL CAMILO			X		X				X		X		4
15	MOSQUERA HERRERA	YESSICA ALEJANDRA	X	X	X				X	X	X				6
16	MURCIA ALVAREZ	VALERI SOFIA							X	X					2
17	ÑAÑEZ FAJARDO	GERSON FERNANDO									X	X	X		3
18	ORDOÑEZ RUEDA	KRINSLEY DAYANNA							X			X			2
19	PALACIOS IGLESIAS	IVÁN DARÍO	X		X			X		X	X	X			6
20	PLAZA COLLAZOS	LAURA VANESSA				X		X		X					3
21	RAMÓN PATIÑO	BRAYAN STIVEN			X			X					X		4
22	RAYO VAQUIRO	KAROL LIZETH	X						X		X				3
23	REALPE MOLINA	THOMAS	X										X		2
24	RIVERA HURTADO	JOHAN SEBASTIAN											X		1
25	ROJAS ROA	LUIS ALBERTO		X	X				X			X			4
26	SALCEDO MORENO	ROSALBA			X		X		X			X			4
27	TABORDA CARVAJAL	ANA YELY		X			X	X					X		4
28	TORRES GUTIERREZ	SARA										X	X		2
29	VANEGAS CARRILLO	JHON ERIC											X		1
30	VARGAS GUTIERREZ	LAURA CAMILA				X		X					X		3
TOTAL ERRORES			25	27	22	25	26	24	15	21	23	22	19	28	
PORCENTAJE NO CONTESTARON			83%	90%	73%	83%	87%	80%	50%	70%	77%	73%	63%	93%	

Fuente: Diseño propio

Resultados prueba Inicial de Fluidez Lectora (Muestra representativa)

“Hola, me llamo Albert Einstein”

Prueba inicial de Fluidez Lectora			No. de Palabras en un minuto	Omisiones de letras	Cambios de palabras	Anomalías De Acento	Falta de Pausas	Hace o no Auto corrección
No.	Apellidos	Nombre						
1	ACEVEDO GOMEZ	SHIRLEY STEFANIA	57	x	x	x	x	x
2	ALVIS VARGAS	YHOSNEIDER	39	x	x	x	x	x
3	ARTUNDUAGA BURGOS	EDWAR STEVEN	51	x	x	x	x	x
4	BORRERO VAQUIRO	ANGGIE KATHERINE	25	x	x	x	x	x
5	COLLAZOS IMBAHÍ	YUREINY	43	x	x	x	x	x
6	CHAVARRO RAMIREZ	JOSE MANUEL	39	x	x	x	x	x
7	FAJARDO RUMIQUE	OSCAR ANDRES	34	x	x	x	x	x
8	FLOREZ LAVAO	LAURA SOFIA	37	x	x	x	x	x
9	GARZÓN VALENCIA	KAREN MARCELA	30	x	x	x	x	x
10	GIRALDO MURILLO	JUAN CAMILO	30	x	x	x	x	x
11	GONZALEZ MARTINEZ	AYELEN DANIELA	41	x	x	x	x	x
12	GUZMÁN ORTÍZ	DIDIER FABIÁN	34	x	x	x	x	x
13	GUZMAN TOVAR	MICHELLE SOFIA	43	x	x	x	x	x
14	MARTÍNEZ TORRES	RONAL CAMILO	36	x	x	x	x	x
15	MOSQUERA HERRERA	YESSICA ALEJANDRA	44	x	x	x	x	x
16	MURCIA ALVAREZ	VALERI SOFIA	33	x	x	x	x	x
17	ÑÁÑEZ FAJARDO	GERSON FERNANDO	35	x	x	x	x	x
18	ORDOÑEZ RUEDA	KRINSLEY DAYANNA	11	x	x	x	x	x
19	PALACIOS IGLESIAS	IVÁN DARÍO	22	x	x	x	x	x
20	PLAZA COLLAZOS	LAURA VANESSA	36	x	x	x	x	x
21	RAMÓN PATIÑO	BRAYAN STIVEN	16	x	x	x	x	x
22	RAYO VAQUIRO	KAROL LIZETH	32	x	x	x	x	x
23	REALPE MOLINA	THOMAS	45	x	x	x	x	x
24	RIVERA HURTADO	JOHAN SEBASTIAN	31	x	x	x	x	x
25	ROJAS ROA	LUIS ALBERTO	33	x	x	x	x	x
26	SALCEDO MORENO	ROSALBA	39	x	x	x	x	x
27	TABORDA CARVAJAL	ANA YELY	36	x	x	x	x	x
28	TORRES GUTIERREZ	SARA	22	x	x	x	x	x
29	VANEGAS CARRILLO	JHON ERIC	23	x	x	x	x	x
30	VARGAS GUTIERREZ	LAURA CAMILA	33	x	x	x	x	x

Fuente: Diseño propio

Anexo 8. Encuesta Caracterización de Aula

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA MUNICIPAL INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN BAUTISTA MIGANI – FLORENCIA Conformada mediante Decreto 161 del 17 de Diciembre 2003	
CARACTERIZACIÓN DE GRUPO	
DOCENTE: EDINSON ZAMBRANO Grado 301 Fecha 16-02-2017	
Apreciado titular de grupo: la información que se solicita en este formato, constituye el principal insumo para la valoración del grupo y la toma de decisiones relacionadas con la evaluación. Es importante que se observe al grupo y se registren los datos de manera gradual. El tiempo establecido para diagnóstico previo es de un mes a partir de la asignación provisional del grupo para inducción. La información reunida deberá ser entregada al titular definitivo.	
1- ASIGNATURAS ORIENTA EN SU GRUPO A CARGO: B/P	
2- N° ESTUDIANTES: INICIAN 32 FINALIZAN ____ EDADES: MENOR: 6 MAYOR: 8 EDAD PROMEDIO 7 MUJERES 18 VARONES 16 NUEVOS 3 ANTIGUOS 29 REINICIANTES ____ GRUPO ÉTNICO: NEGRITUDES INDÍGENAS DESPLAZADOS 1 NEE: (2); TIPO NEE: TOTAL FINALIZAN: PRUEBAN REPRUEBAN	
3- ESTRUCTURA FAMILIAR: VIVEN CON: A. PADRES PROPIOS 26 B. SUSTITUTO (A) PADRE ____ MADRE 4 C. UN SOLO PADRE 3 (P_x_M ____) D. ABUELOS 1 E. OTROS ESPECIFIQUE: 1 Tío	
4- OCUPACIÓN PADRES: Docente-Moto taxi (Mayoría)-Militar-Pastor-enfermero	
5- OCUPACIÓN MADRES: Ama de casa-comerciante-empleada	
6- NIVEL DE ESTUDIO	
NIVEL DE ESTUDIOS	
PADRE	MADRE
Ninguno: 0	Ninguno: 0
Básica Primaria completa: 6	Básica Primaria completa: 7
Básica Primaria incompleta: 3	Básica Primaria incompleta: 4
Secundaria Completa (9): 6	Secundaria Completa (9): 4
Secundaria Incompleta: 3	Secundaria Incompleta: 2
Educación media (10-11): 7	Educación media (10-11): 8
Educación Media incompleta: 3	Educación Media incompleta: 0
Profesional: 4	Profesional: 7
7-PROCEDENCIA: A. INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Confamiliar (Neiva)-Sueños y Aventuras (Florencia)-La Alegría de Vivir (Florencia) B-RESIDENCIA (BARRIO/SECTOR): Américas, Atalaya, Ciudadela, Chapinero, Galán, Guamal, Jesús Ángel, Lenin, Palmeras, Pueblo Nuevo, Torasso, Torres de Andalucía, Tovar Zambrano, Vega, Ventilador, Victoria.	
8-BITACORA ACADEMICA: a-Qué actividades extraescolares realizan los niños en el tiempo libre? R/Juegan en la calle con sus amigos (20) Ver TV (32) Jugar Video Juegos (15) Practican futbol y patinaje (3) b-Existe una hora establecida para que los niños realicen sus tareas escolares? R/ Por las mañana pero no hay una hora fija. c-Dispone de un lugar de estudio específico designado en las casa para realizar las tareas escolares? R/ No. El Comedor (13) la sala (18) sala de estudio (1) D-Cuanto tiempo sus hijos ven TV/Video juegos diariamente? R/ De tres horas diarias en adelante	
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA MUNICIPAL INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN BAUTISTA MIGANI – FLORENCIA Conformada mediante Decreto 161 del 17 de Diciembre 2003	
e- Acompaña a sus hijos en la realización de las tareas escolares? R/ Siempre (5), Casi siempre (6), Algunas veces (21). Los padres de familia manifiesta que por cuestiones laborales pasan el mayor tiempo fuera de casa y cuando llegan es a descansar.	
9-PROBLEMAS O NECESIDADES IDENTIFICADAS EN EL GRUPO, QUE REQUIEREN LA MEDIACIÓN DE LA DEPENDENCIA DE ORIENTACIÓN:	
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de escucha. • Agresión física y verbal • Juego brusco 	

Fuente: Archivo Institucional.

Anexo 9. Evaluación-Encuesta sobre preferencia de tipología textual y resultados

EVALUACION ENCUESTA INDIVIDUAL

Nombre y Apellido (S): _____

Institucion Educativa: _____ Grado: _____ Año: _____

```

    graph TD
      A[TIPOLOGÍAS TEXTUALES] --> B[DESCRIPCIÓN]
      A --> C[ARGUMENTACIÓN]
      A --> D[NARRACIÓN]
      A --> E[DIÁLOGO]
      A --> F[EXPOSICIÓN]
    
```

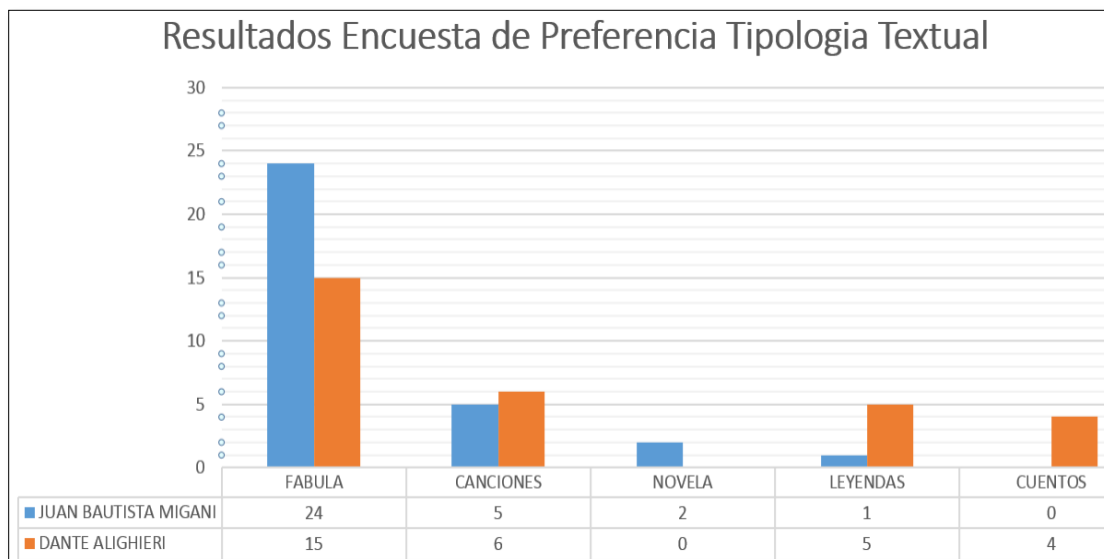
A-Coloca el número de la situación presentada según el tipo de texto que corresponde

- 1-Convencer al rector del colegio de aumentar el descanso en 10 minutos-
- 2-Mis compañeros de 301 necesitan saber qué día habrá clase de español y de ciencias.
- 3-Explicar a la mamá como jugar piedra, papel y tijera.
- 4-Decirle a la policía como era el ladro que se llevó la bicicleta.
- 5-Contarle a mis compañeros del salón la experiencia tan bonita que viví en San Andrés isla.
- 6-Dialogar un rato con mi mejor amiga del salón.

B- De las tipologías textuales (5) ya trabajadas en clase cual es la que más te gusta leer?

C- Qué modelo de tipología textual escogerías para leer en clase y en casa y socializar con tus compañeros de aula. Enciérralo en un ovalo.

M O D E L O S	NARRATIVO	DESCRIPTIVO	DIALOGA DO	EXPOS ITIVO	ARGUMENTATIVO
	-Novelas -Cuentos -Fábulas -Mito -Leyenda -Canciones -Anécdota	-Guías de Viajes -Cuentos -Novelas	-Piezas teatrales -Narraciones en Diálogo -Entrevistas	-Libros de textos -Textos Científicos -Artículos	-Artículos de opinión -Críticas...



Anexo 10. Socialización de las dificultades académicas encontradas a padres de familia, estudiantes grados terceros

Evidencia fotográfica



Anexo 11. Modelo de Documento, Consentimiento Informado



INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN BAUTISTA MIGANI
Decreto de conformación 161/17-12-2003 de la Secretaria de
Educación Municipal
FLORENCIA-CAQUETÁ

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES
DEL GRADO 301

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y en razón a que su hijo hace parte de la Propuesta Pedagógica de Aula “La fábula como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora en el nivel literal” en las que se realizarán grabaciones o fotografías durante el desarrollo de la propuesta, comedidamente solicitamos en forma consciente y voluntaria, autorice la realización de imágenes o video grabaciones que será utilizadas con fines estrictamente académicos.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mí (nuestro) hijo(a) en la grabación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en esta propuesta de intervención pedagógica y resultados obtenidos por el docente, no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en la propuesta no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mí (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos académicos y como evidencia de la práctica educativa del docente.
- Las entidades a cargo y el docente evaluado garantizará la protección de las imágenes de mí (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso del desarrollo de la propuesta Pedagógica.

Dada en Florencia Caquetá, a los 21 días del mes de agosto de 2017

[] DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO
 Para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la grabación del video de práctica educativa del docente Edinson Zambrano, en las instalaciones de la Institución Educativa Juan Bautista Migani.

 FIRMA MADRE/PADRE/REPRESENTANTE LEGAL

CC.

Cel.

Email:

Anexo 12. Planeación de la Secuencia Didáctica (SD)

LECTORES DE RELIEVES DE LA PALABRA									
ESTABLECIMIENT O EDUCATIVO: -Dante Alighieri -Juan Bautista Migani	CÓDIGO DANE: 183001001598/18375300029 9	DOCENTES: YERILZA FONSECA DE LA HOZ EDINSON ZAMBRANO RODRIGO MENDOZA ORTIZ	PLAN DE SECUENCIA DIDACTICA						
	GRADOS: Terceros (3)								
Número de Sesiones:		<table border="1"> <tr> <td>S1</td> <td>S2</td> <td>S3</td> <td>S4</td> <td>S5</td> <td>S6</td> </tr> </table>		S1	S2	S3	S4	S5	S6
S1	S2	S3	S4	S5	S6				
Número de actividades de refuerzo:		<table border="1"> <tr> <td>ACT.1</td> <td>ACT.2</td> <td>ACT.3</td> <td>ACT.4</td> </tr> </table>		ACT.1	ACT.2	ACT.3	ACT.4		
ACT.1	ACT.2	ACT.3	ACT.4						
Total Semanas: Seis (6)	Horas: 2:30m /Semana	Fecha de inicio 22-08-2017	Fecha finalización 3-11-2017						
OBJETIVO Reconocer la información explícita en el contenido de un texto narrativo (fábula) identificando las características y sus elementos para el fortalecimiento de la comprensión lectora.									
Objetivos Específicos: -Comprender e identificar textos que tienen diferentes formatos y finalidades -Identifica información puntual del texto narrativo y su estructura. -Lee en voz alta y con fluidez (Automatismo y Prosodia) - Reconoce las acciones y característica de los personajes, lugares, animales y cosas, explícitas del texto. -Identifica la voz que narra una historia. -Reconoce las características estructurales de la fábula y su propósito. -Crea personajes para sus historias y describe cómo son, dónde viven, qué problemas deben enfrentar y cómo los solucionan. -Construye planes textuales para sus escribir textos literarios.									
EJE TEMÁTICO: La comprensión lectora (literal) de texto narrativo (fábula).									
Sub-ejes: -Tipologías textuales, La fábula y sus características, elementos de la fábula, la descripción, identificar información puntual, producción escrita (plan textual)									
REFERENTES									
ESTANDARES BASICOS DE COMPETENCIA LENGUAJE		DBA V 1-2							
LITERATURA -Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica Subproceso Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario. - Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones. -Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.		1- Lee en voz alta, con fluidez (dicción y velocidad) y con la entonación adecuada según el mensaje del texto. 2- V1 Sabe qué son los sustantivos y adjetivos y los utiliza en sus producciones orales o escritas.							
INTERPRETACIÓN TEXTUAL		8- V1 -Planea sus escritos a partir de tres elementos: propósito comunicativo ¿Qué quiero decir y para qué lo quiero decir? mensaje y destinatario, utilizando							

<p>Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.</p>	<p>esquemas sencillos: ¿Qué quiero comunicar? ¿Para qué quiero comunicarlo? ¿A quién se lo quiero comunicar? ¿Qué información tengo?</p>
<p>Subproceso - Identifico la silueta o el formato de los textos que leo. - Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.</p>	<p>10-V1 -Escribe textos de mínimo dos párrafos, de tipo informativo y <u>narrativo</u> realizando la planeación sugerida por el docente. Título, personajes, lugares. Acciones.</p>
<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.</p>	<p>11-V1 Realiza intervenciones orales sobre un tema tratado en clase, una lectura o un evento significativo, en las cuales contesta, pregunta o da su opinión.</p>
<p>Subproceso -Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi Propósito en diferentes situaciones comunicativas. -Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervengo. • Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada. • Describo eventos de manera secuencial. • Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones.</p>	<p>3-V2 -Reconoce algunas características de los textos narrativos tales como el concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y disfrute de los mismos.</p>
	<p>4-V2 -Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses.</p>

MATRIZ DE REFERENCIA	
COMUNICATIVA/Proceso de lectura	COMUNICATIVA/Proceso de Escritura
<p>COMPONENTE PRAGMÁTICO Aprendizaje: -Reconoce información explícita de la situación de comunicación Evidencia: -Relaciona un enunciado con marcas de Enunciación.</p>	<p>COMPONENTE PRAGMÁTICO Aprendizaje: Prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto. Evidencia: - Identifica el propósito que debe tener el texto y su posible lector.</p>
<p>COMPONENTE SEMANTICO Aprendizaje: -Recupera información explícita en el contenido del texto Evidencia: -Ubica en un texto escrito información puntual sobre ¿qué?, quiénes?, ¿cuándo?, dónde?, ¿por qué?, ¿cómo?</p>	<p>COMPONENTE SEMANTICO Aprendizaje: -Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito. Evidencia: -Reconoce la información que le permite abordar un tema</p>
<p>COMPONENTE SINTACTICO Aprendizaje: - Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual). Evidencia: - Identifica el armazón o estructura del texto.</p>	<p>COMPONENTE SINTACTICO Aprendizaje: - Prevé el plan textual Evidencia: - Identifica el tipo de texto que debe escribir</p>
FASES DE LA SD	
	<p>-En esta fase se activan los conocimientos previos de los estudiantes, preparando los nuevos conocimientos que se han de adquirir, como</p>

<p>PREPARACIÓN</p>	<p>criterios que guiaran el desarrollo de la fase de producción. -Se motiva a los estudiantes hacia un nuevo aprendizaje frente a la temática y la actividad a realizar pensada desde plenarias o juegos donde se examina los pre-saberes a con preguntas orientadoras. Estrategias como la presentación de una imagen, un video, preguntar por el título del texto o las características descritas por el autor, de un acontecimiento, personaje, lugar o cosa; era actividades sobre las cuales se iniciaba a indagar por la idea que evocaba en ellos, o a hacer predicciones sobre el tema. Estrategias que permiten a los docentes tener un diagnóstico básico de los conocimientos y la comprensión de los estudiantes frente al nuevo aprendizaje, lo cual le brinda pautas para desarrollar la actividad y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>
<p>PRODUCCIÓN</p>	<p>Para esta fase se tiene en cuenta los contenidos como base sobre la cual se programa las actividades de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las habilidades como leer, escribir y relacionar significados en contexto. En esta fase se desarrollan tres momentos: 1-Contenidos conceptuales: presentación y explicación de conceptos que los estudiantes pueden “aprender” y que son importantes para avanzar en el proceso. 2-Contenidos procedimentales: referidos a las acciones que facilitan el logro de un fin propuesto y se aplican de forma secuencial y sistemática: exploración-aclaración-aplicación; es decir se abordan diferentes estrategias para garantizar la apropiación de las ideas o conceptos que son transferidos a través de actividades de aplicación. 3-Contenidos actitudinales: tienen que ver con los patrones de comportamiento, de buen criterio ante situaciones diversas, y disposición ante las actividades del aula que se proponen realizar a favor de la comprensión lectora. En este momento los estudiantes transfieren sus saberes tanto teóricos como metodológicos en el abordaje de las actividades o tareas a situaciones concretas de la realidad.</p>
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>EVALUACION FORMATIVA: En correspondencia con el proyecto educativo institucional (PEI), el modelo pedagógico crítico social (Vygotsky) y el aprendizaje significativo (Ausubel), la evaluación se concibe como formativa y se desarrolla a partir de tres formas: Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación por medio de talleres, rubricas, test, reactivo falso/verdadero, dramatizados, lectura de imágenes y videos, participación, respeto a las diferencias. Para ser coherentes con la propuesta de evaluación, según la política ministerial, se asumen los criterios considerados en la matriz de referencia para el grado 3, en lo que respecta a la lectura y producción escrita; por ser elementos de referencia que aportan a los procesos de planeación y desarrollo de la evaluación formativa. Estos criterios son: -Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual) (Comp. Sintáctico) -Identifica el tipo de texto que debe escribir (Escritura/sintáctico) -Recupera información explícita en el contenido del texto (Comp. Semántico) -Reconoce información explícita de la situación de comunicación (Comp. Pragmático)</p>
<p>METODOLOGIA</p>	

<p>Se realizó una Secuencia Didáctica (SD), en seis (6) sesiones sucesivas y cuatro (4) actividades de refuerzo durante 10 semanas (22 de agosto al 3-Noviembre de 2017) con una duración cada una de ciento cincuenta (150) minutos, estructurada en tres fases: de preparación, de producción y de evaluación. En cada una de las sesiones y actividades de refuerzo, se realizaron evaluaciones diagnósticas de diferentes tipos, donde su análisis, fue determinante en la toma de decisiones para la siguiente sesión y para las actividades de refuerzo.</p> <p>Durante el desarrollo de la SD se emplearon técnicas didácticas como la lectura de fábulas, selección que fue acorde a la edad y a los intereses de los estudiantes fortaleciéndose constantemente la comprensión semántica por medio de imágenes, videos, dinámicas, y grafías. Fue recurrente el uso del texto en físico, la proyección de videos sobre fábulas leídas, las prácticas de lectura en voz alta, debate y la discusión, estudio de caso, los mentefactos, el parafraseo, ubicación de palabras claves, la escritura, la personificación, el trabajo colaborativo, describir y explicar, el sociodrama, exposición, dinámicas, el dibujo y la producción textual a través de estrategias didácticas como el autoaprendizaje y el aprendizaje interactivo y colaborativo.</p>
PRODUCTO FINAL
<ul style="list-style-type: none"> -Estructuración de una SD que permitiera abordar los problemas de comprensión lectora en el nivel literal, del texto narrativo, fábula. -Elevar el nivel de comprensión lectora, en los estudiantes del grado tercero de las instituciones educativas Dante Alighieri, en San Vicente del Caguán y Juan Bautista Migani en Florencia Caquetá. -Llevar a los estudiantes hacia la articulación de los procesos lecto-escriturales mediante la producción escrita de una fábula <p>resultados que se logran con el proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Batería de instrumentos que permiten evaluar la comprensión lectora en el nivel literal. -Conjunto de estrategias y técnicas seleccionadas para mejorar la enseñanza de la lectura y a su vez, mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.
RECURSOS
Portafolio, fotocopia, cronómetro, Diccionario, colores, regla, lápiz, lapicero, resaltador, Video Beam, Salas TIC
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS
<p>Agencia de Calidad de la Educación. (2017). <i>Evaluación formativa</i>. Obtenido de Agencia de Calidad de la Educación: http://www.evaluacionformativa.cl/centro-de-recursos/centro-recursos/</p> <p>Cassany, D. (1995). <i>La cocina de la escritura</i>. (ANAGRAMA, Ed.) Obtenido de Juegos sintácticos: http://www.centrode maestros.mx/bam/bam-cocina-escritura-cassany.pdf</p> <p>M.E.N. (s.f.). <i>Colombia aprende</i>. Obtenido de Derechos básicos de aprendizaje: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349446.html</p> <p>Todos a Aprender 2.0. (s.f.). <i>Alianza Educativa</i>. Obtenido de Grado Tercero. Unidad 8: La Narración.: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Unidad_8_3ro.pdf</p> <p>Todos a aprender 2.0. (s.f.). <i>Todos a aprender</i>. Obtenido de ANEXO 1.1. Guía Docente Taller Grado 3ro: https://pumarejopta.files.wordpress.com/2017/03/anexo-1-1-guc3ada-docentes-taller-grado-3ro.pdf</p>

Tomado y adaptado de apoyo plan de aula. Todo a aprender 2.0, y SD según Camps (1995)

Anexo 13. Planeador Sesión 1

TEMA: Tipologías textuales	SUBTEMA: -La Narración (Concepto) -Géneros narrativos.	Fecha: 22 al 25 Agosto de 2017 TIEMPO: 120 Minutos
PROPÓSITO: -Comprender e identificar textos que tienen diferentes formatos y finalidades. -Comprender las características de un texto, cuyo propósito es narrar un hecho o expresar ideas, sentimientos o emociones. -Leer fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.		
MATERIALES: Portafolio, dado de cartulina, regla, lápiz, lapicero, resaltador. fotocopias		
<p style="text-align: center;">PREPARACIÓN:</p> -Se inicia con la indagación de los saberes previos a modo de diagnóstico y activación. Abrir la clase planteando preguntas para incentivar e introducir a los estudiantes en el tema. Se sugiere colocar/proyectar alguna de estas preguntas en cartulinas grandes y analizar lo que los alumnos saben o piensan al respecto.		
<p style="text-align: center;">PRODUCCIÓN</p> 1-Contenidos conceptuales: El docente orientador expone en la fase aclaratoria los diferentes tipos de texto haciendo énfasis en el texto narrativo, su concepto y géneros.		
2-Contenidos procedimentales: A-Exploración: Selección de 5 relatos cortos (narrativo, descriptivo, dialogado, expositivo, argumentativo) y se entrega por grupos de aprendizajes para leer en voz alta por un estudiante en cada grupo mientras los demás siguen la lectura. Cada grupo debe determinar que tipología textual predomina en cada lectura. B-Aclaración: Los grupos de aprendizaje deberán completar una tabla según las lecturas realizadas. C- Aplicación: en trabajo conjunto (Grado 301) deberán completar una tabla según las lecturas realizadas donde organizaran la información extraída del texto como las características de cada tipología textual; Además en grupos de tres realizarán el ejercicio de Cronolectura como inducción al tema de fluidez lectora. En grupos colaborativos de tres realizo el ejercicio de fluidez lectora, en búsqueda de la comprensión del texto.		
3-Contenidos actitudinales: Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición Social y características físicas, y lo digo respetuosamente.		
<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN</p> -Para la evaluación formativa de los aprendizajes se utilizará como estrategia “la pesca milagrosa” donde los estudiantes escogen la figura de un pez, y en su reverso esta la pregunta que debe responder; además debe colocar el pez en la tipología textual que le corresponde. A continuación se hará una evaluación encuesta individual para medir la apropiación de los aprendizajes y la preferencia por el tipo de lectura.		

Recreación, con base a Camps (1995)

Evidencias fotográficas Sesión 1

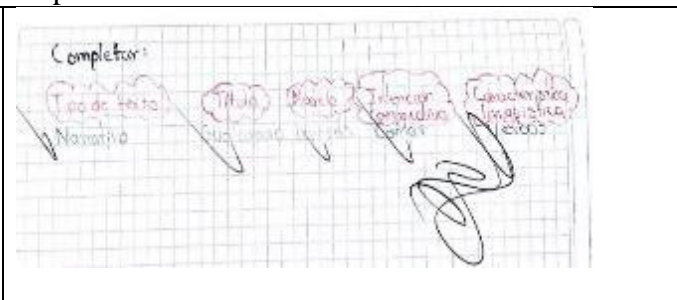
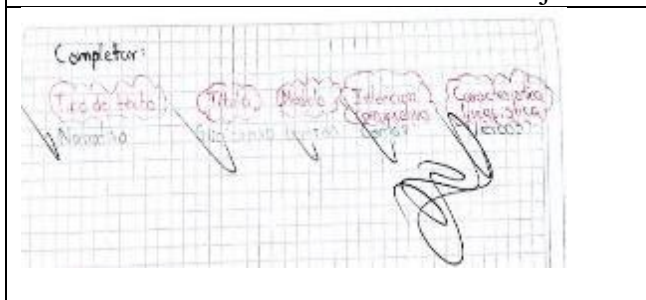
Presentación de los contenidos conceptuales Sala TIC	Trabajo colaborativo
--	----------------------



Evaluación: La pesca Milagrosa



Ejercicio de Aplicación



Resultados Cronolectura grupos

Registro	Edwar	Laura	Sara
Nº de palabras	36	29	33

Registro	Edwar	Laura	Sara
Nº de palabras	36	29	33

Ejercicio de Cronolectura



Evaluación continua



Ejercicio de Autoevaluación y Hetero-Evaluación

HETEROEVALUACION					
Nombre del maestro/a: EDINSON ZAMBRANO YRIGUIZA FONSECA - RODRIGO MENDOZA					
Grado: Tercero Fecha: 24 Agosto de 2017					
INSTITUCION: Educativa Juan Bautista Miñana					
CATEGORIA	SOBRESALIENTE (10)	CUMPLE (7)	NO CUMPLE (2)	PUNTAJE OBTENIDO POR GRUPOS	
				G1	G2
Comprensión del tema	El grupo clasificó correctamente el tema a profundidad y generó su información. Coherentemente.	El grupo clasificó el tema a profundidad y generó su información con algunos errores.	El grupo presentó un mal desempeño en la clasificación del tema y se equivocó en la clasificación de algunas palabras.	10	7
Información	Toda la información generada fue clara, precisa y relevante.	La mayoría parte de la información fue clara, precisa y relevante.	La mayoría parte de la información no fue generada en forma clara y precisa.	10	10
uso de características de los textos leídos	Cada clasificación incluyó el tema a profundidad con varias palabras relevantes, sintácticas y/o ejemplos.	Cada clasificación incluyó el tema a profundidad con palabras relevantes, pero se presentaron algunos errores.	La clasificación incluyó el tema pero no se detalló la información tomada momento de la clasificación de las palabras.	10	10
Organización	Todos los argumentos fueron ordenados a una idea principal y fueron organizados de manera lógica.	La mayoría de los argumentos fueron ordenados a una idea principal y fueron organizados de manera lógica.	Todos los argumentos fueron ordenados a una idea principal pero la organización no fue, algunos veces, al final de la idea.	10	7
Rebate	Todos los contra argumentos cuando no se refirió de acuerdo con la clasificación dada fueron precisos, relevantes y fuertes.	La mayoría de los contra argumentos fueron precisos, relevantes y fuertes.	La mayoría de los contra argumentos fueron precisos y relevantes, pero algunos fueron débiles.	10	10
TOTAL				30	47

AUTOEVALUACIÓN			
Marca con una x el criterio según corresponda			
Criterio	Excelente	Bueno	Maló
El desarrollo de la clase fue	X		
Se extendió el tema	X		
La metodología para entender el tema fue	X		
Trabajé con mis compañeros de clase de manera...	X		
Total	30/30		

Anexo 14. Planeador Sesión 2

TEMA: LA FABULA Y SUS CARACTERISTICAS	SUBTEMA: -Estructura de la fábula. -Elementos de la fábula. -Fábula Vs. Apólogo	Fecha: 28 al 31 Agosto de 2017 TIEMPO: 130 Minutos
PROPÓSITO: -Comprender e identificar textos que tienen diferentes formatos y finalidades. -Comprender las características de un texto, cuyo propósito es narrar un hecho o expresar ideas, sentimientos o emociones. -Reconocer algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa.		
MATERIALES: Portafolio, regla, lápiz, lapicero, resaltador, fotocopias, Video Beam.		
PREPARACIÓN: -Se iniciará con la retroalimentación del tema tratado en la clase anterior y seguidamente la indagación de los saberes previos a modo de diagnóstico y activación de saberes. Abrir la clase planteando preguntas para incentivar e introducir a los estudiantes en el tema. Se sugiere colocar/proyectar dos imágenes alusivas a la lectura analizando lo que los alumnos saben o piensan al respecto.		
PRODUCCIÓN 1-Contenidos conceptuales: El docente orientador expone los conceptos referidos a la fábula, características y elementos y la diferencia entre fábula y Apólogo.		
2-Contenidos procedimentales: A-Exploración: Selección de 1 fábula (El perro y el cocodrilo. Samaniego) y un apólogo (los dos amigos. La Fontaine) para ser leído en voz alta por dos estudiantes. El estudiante identifica la estructura del texto a partir de una secuencia determinada de hechos. B-Aclaración: Diferenciar la fábula del apólogo. El docente orientador aclarará dudas o errores. C-Aplicación: Comparo y analizo la información presentada para determinar diferencias y semejanzas. En grupos colaborativos de tres realizo el ejercicio de fluidez lectora como en búsqueda de la comprensión del texto.		
3-Contenidos actitudinales: Colaboro activamente para el logro de metas comunes en mi salón y reconozco la importancia que tienen las normas para lograr esas metas. Trabajo colaborativo: https://www.youtube.com/watch?v=e2xNXr4oox8		
EVALUACIÓN -Para evaluación de los aprendizajes se utilizará como estrategia un consolidado de preguntas que respondan al tema de la fábula para ser socializadas y respondidas con la ayuda de todos los estudiantes.		

Recreación, en base a Camps (1995)



Evidencias fotográficas Sesión 2

Lectura en voz alta



Identificación de diferencias y similitudes de elementos narrativos

LA TORTUGA Y EL ÁGUILA



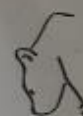
Una Tortuga a un Águila rogaba le enseñase a volar; así le hablaba: "Con sólo que me des cuatro lecciones ligera volaré por las regiones; ya remontando el vuelo por medio de los aires hasta el cielo, veré cercano el Sol y las estrellas y otras cien cosas bellas."

Ya, rápida, bajando, de ciudad en ciudad iré pasando; y de este fácil delicioso modo lograré en pocos días verlo todo" El Águila se rio del desatino y le aconsejó que siga su destino cazando torpemente con paciencia, pues lo dispuso así la Providencia.

Ella insiste en su autojo ciegamente, la reina de las aves prontamente la arrebató, la lleva por las nubes; "mira, -le dice- mira cómo subes". Y al preguntarle, dijo: "¿Vas contenta?" Y la deja caer y la revienta.

Moraleja: Para que así escarmiente quien desprecia el consejo del prudente.

LOS DOS AMIGOS Y EL OSO



Cierta vez, dos Amigos iban por el mismo camino hasta que de repente, se les apareció un Oso. Uno de ellos, se subió rápidamente a un árbol ocultándose en él; mientras que el otro, a punto de ser atrapado, se tiró al suelo, y fingió estar muerto.

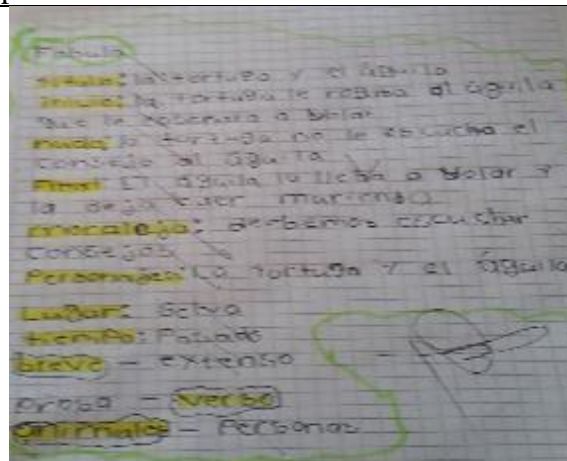
El Oso, se acercó y olió por todas partes al hombre con su hocico, mientras que este contenía su respiración, ya porque lo que se dijo, los Osos no tocan a los muertos.

Cuando el Oso se alejó, el Hombre que estaba escondido en el árbol bajó, se acercó a su compañero y le preguntó qué le había dicho el Oso. Este le dijo: "El Oso me dijo, que no viaje con aquellos que abandonan a sus amigos ante el peligro."

Moraleja: La verdadera amistad se comprueba en los momentos de peligro.

Actividad de aplicación

Creado	ARCAO 99	FABULA	APOCALIGO
Estructura			
Título	La tortuga y el águila	Los dos amigos y el oso	
Inicio	Una tortuga le rogaba al águila que le enseñara a volar	Un día dos amigos iban por el camino	
Nudo	La tortuga se reía	Un oso los atacó	
Fin	La tortuga muere	Los amigos se salvaron	
Personajes	La tortuga, el águila	Los dos amigos y el oso	
Español	basile	una familia	
Tiempo	pasado	pasado	
Estilo			
Prosa		verso	
Prosa		prosa	
Personajes		personas	



Evaluación Continua

Lectura en voz alta (Padre de familia)



Selección de estudiantes por medio de la estrategia de los palitos



Practica de lectura en casa, según compromiso de los padres de familia



Evaluación

a. Marca con una x F, si la afirmación es falsa o V, si es verdadera.

AFIRMACIÓN	V	F
1- Las características de la fabulas más relevantes es que son: breves, los animales u objetos tiene características humanas, deja una enseñanza.	X	
2- La personificación es una figura retórica que le da características y cualidades humanas a los objetos y animales.	X	
3- Un apólogo no cuenta con la figura retórica de la personificación.	X	
4- La fábula y el apólogo cuentan con la misma estructura	X	
5- Son elementos de la fábula: Narrador, personajes, acciones, lugar, tiempo.	X	
6- La fábula es un texto argumentativo.	X	
7- Un apólogo solo está escrito en prosa.	X	
8. La fábula está escrita en verso o en prosa.	X	
9. El nudo es la parte del texto donde se termina la historia.		X
10- El narrador es quien cuenta la historia.	X	

Una vez que los estudiantes hayan respondido se socializarán las respuestas. A modo de estrategia, si un estudiante se equivoca, se sugiere que debe sacar la tarjeta amarilla y nombrar quien le puede ayudar.

Auto-Evaluación

AUTOEVALUACIÓN 2

Marca con una x la carita que mejor corresponda a la a la situación preguntada

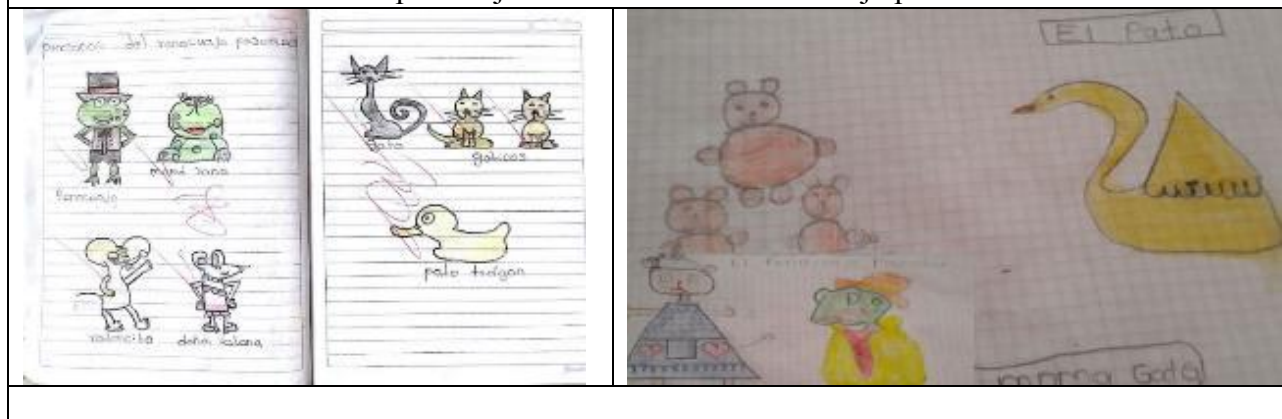
Fue fácil comprender el tema de la fábula, sus elementos y estructura	Entendi la diferencias principal entre la fábula y el apólogo	Le entiendo al profesor, me gusta la clase y la manera como enseña.	Alguna parte de la clase no entendí ¿Cuál?

Anexo 15. Planeador Sesión 3

TEMA: LA FABULA	SUBTEMA: -El narrador - Personajes -Verbos	FECHA: 4 al 8 Sept-2017 TIEMPO: 120 Minutos
PROPÓSITO: -Comprender las características de un texto, cuyo propósito es narrar un hecho o expresar ideas, sentimientos o emociones. -Identificar la voz que narra una historia.		
MATERIALES: Portafolio, regla, lápiz, lapicero, resaltador, fotocopias, Video Beam.		
PREPARACIÓN: -En esta fase de preparación se comienza activando los conocimientos previos de los estudiantes como una forma de ahondar y organizar las ideas de ellos. Para llevar a cabo esta activación se dará a conocer el título de la fábula “El renacuajo paseador”, y se lanzarán preguntas que conlleven al reconocimiento del narrador, los personajes y las acciones que estos realizan en dicha fábula. También se harán preguntas relacionadas a la clase anterior a modo de Feed-back		
PRODUCCIÓN 1-Contenidos conceptuales: Después de activar los conocimientos previos en los estudiantes, el docente explicará con imágenes los elementos que intervienen o que se encuentran en la fábula como los personajes, las acciones y el narrador. 2-Contenidos procedimentales: A-Exploración: Para esta etapa de exploración se escoge la lectura de la fábula “El renacuajo paseador” haciendo preguntas diagnósticas y orientadoras. B-Aclaración: Identificar y reconocer los elementos de la fábula.(personajes y acciones) C- Aplicación: Reconocimiento de personajes y acciones. En grupos colaborativos de tres realizo el ejercicio de fluidez lectora como en búsqueda de la comprensión del texto. 3-Contenidos actitudinales: Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar.		
EVALUACIÓN Por medio de una dinámica de dramatización de acciones se preguntará a los estudiantes los temas tratados para identificar si se han alcanzado los desempeños esperados.		

Evidencias Fotográficas Sesión 3

Posibles personajes de la historia “El renacuajo paseador”



Proyección de fábula “El renacuajo Paseador”



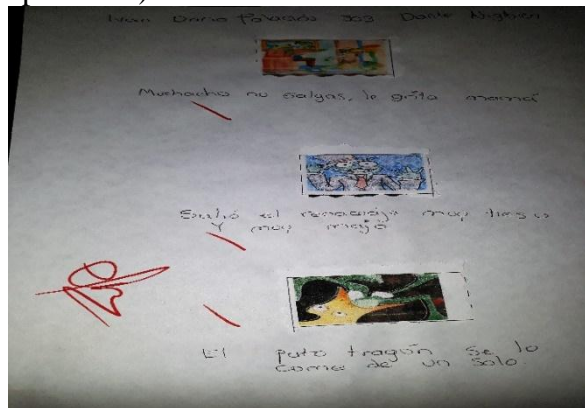
Dinámica del Semáforo



Dinámica Tingo-Tango



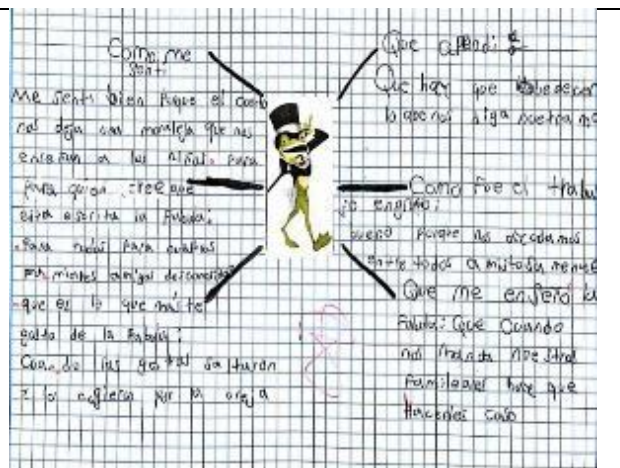
Acciones de los Personajes (Actividad de aplicación)




Acciones de los personajes a dramatizar según criterio del “palito”



Auto-Evaluación



Anexo 16. Planeador Sesión 4

TEMA El Adjetivo Calificativo	SUBTEMA: Sustantivo y Adjetivos (calificativo)	Fecha: 11 al 15 de Sept-2017 TIEMPO: 140 Min.
PROPÓSITO: -Comprender e identificar textos que tienen diferentes formatos y finalidades. -Reconocer adjetivos y sustantivos y utilizarlos en sus producciones orales o escritas.		
MATERIALES: Portafolio, dado de cartulina, regla, lápiz, lapicero, resaltador. fotocopias		
<p style="text-align: center;">PREPARACIÓN:</p> <p>- En esta fase de preparación comience con preguntas relacionadas a la clase anterior (Feed-back) cuyos temas fueron narrador, personajes y acciones. Una vez se haya realizado el proceso de retroalimentación se pasará a la activación de los saberes previos, como una forma de diagnosticar y hacer las analogías pertinentes. Para llevar a cabo esta activación se les dará una silueta de una persona, un animal y un lugar a cada uno algo diferente.</p>		
<p style="text-align: center;">PRODUCCIÓN</p> <p>1-Contenidos conceptuales: Después de activar los conocimientos previos en los estudiantes, el docente explicará el tema sobre el concepto de describir y después proyectará tres cortos videos donde explican cómo se describe una persona, un animal y un lugar.</p>		
<p>2-Contenidos procedimentales:</p> <p>A-Exploración: Para esta etapa de exploración se escoge la fábula que se tomó para activar los presaberes: El zorro y el cuervo donde los estudiantes tendrán una copia de la fábula la cual la leerán en equipos de trabajo y mientras leen van subrayando la descripción de los personajes. B-Aclaración: Identificación en la fábula los personajes y su descripción además del lugar donde suceden los hechos. C-Aplicación: Completar la información de la descripción de los personajes y el lugar. En grupos colaborativos de tres realizo el ejercicio de fluidez lectora como en búsqueda de la comprensión del texto.</p>		
<p>3-Contenidos actitudinales: -Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas.</p>		
<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN</p> <p>-Reconocer los adjetivos calificativos en un texto escrito y utilizar adecuadamente el lenguaje para describir las características de una persona, animal, lugar u objeto por medio de una Heteroevaluación.</p>		

Evidencias Fotográficas Sesión 4

Etapa Exploratoria

Preguntas Tipo ICFES según imágenes



Lanzamiento del dado para seleccionar el siguiente lector



Ficha Descriptiva (Etapa de Aplicación)

<p>Objetivo</p> <p>Identificar los elementos de un texto y su función en el texto.</p> <p>Contenido</p> <p>Identificar los elementos de un texto y su función en el texto.</p> <p>Actividad</p> <p>Identificar los elementos de un texto y su función en el texto.</p>	<p>Objetivo</p> <p>Identificar los elementos de un texto y su función en el texto.</p> <p>Contenido</p> <p>Identificar los elementos de un texto y su función en el texto.</p> <p>Actividad</p> <p>Identificar los elementos de un texto y su función en el texto.</p>
<p>Objetivo</p> <p>Identificar los elementos de un texto y su función en el texto.</p> <p>Contenido</p> <p>Identificar los elementos de un texto y su función en el texto.</p> <p>Actividad</p> <p>Identificar los elementos de un texto y su función en el texto.</p>	<p>Objetivo</p> <p>Identificar los elementos de un texto y su función en el texto.</p> <p>Contenido</p> <p>Identificar los elementos de un texto y su función en el texto.</p> <p>Actividad</p> <p>Identificar los elementos de un texto y su función en el texto.</p>



Evaluación Individual

INSTITUCION EDUCATIVA JUAN BAUTISTA MIGANI

Nombre del estudiante: Nyelen donald Grado: 303
gonzalez m.


Selecciona el adjetivo calificativo que complete correctamente la oración.

1. El cuervo convencido introdujo al niño su pino para cantar (trabó convencido trino).
 2. El zorro astuto pensó en la manera de engañar al cuervo (loco astuto mato).
 3. El resacaño vieja solaba de pena. (bando vieja colgado).
 4. Te platas brillante es el más hermoso (pasado brillante brillante).
 5. Subraya el adjetivo calificativo en cada oración:
 1. Los amigos resacaños siempre se protegen entre sí.
 2. ... robando al cuervo trabó que se dejó convencer.
 3. Muchacho no subgas! Grita trabó trabó.
 4. Encuentra en el cuento un ratón amigo con el que se fueren a probar.

II. Usa las sustantivos con el adjetivo que corresponde:

SUSTANTIVOS	ADJETIVO
Amigos	Pasado
Cielo	Astuto
Concejo	Vieja
Cuerpo	Grande
Doña Ralana	Brillante
Mamá	Resacaño
Pato	Azul
Frutas	Viejo
Queso	Convencido
Raza	Vieja
Resacaño	Solita
Zorra	Trabó

1. Describe la siguiente imagen en forma narrativa teniendo en cuenta las preguntas orientadoras.



- Cómo es el lugar (elementos)
- Cómo está el clima
- En qué lugar están
- Quiénes aparecen en la foto
- Cómo van vestidos
- Que llevan
- Cuántas personas van
- Qué situación crees que está pasando.
- Cómo crees que se sienten
- Cómo crees que es su situación económica

Elementos: Los árboles- Las piedras- una casa- pasto- Humanos
 Clima: Caldo
 Lugar: patela
 Quiénes: familias compuestas por 6 personas
 Como van vestidos: ropa vieja
 Que llevan: Comida- un beber
 Cuántas personas van: 6 personas
 Qué está pasando: que una familia terminó de mercar y va camino a su casa.
 Como se sienten: felices porque hicieron mercado
 Situación: Económica: pobres.

veo una familia de 6 personas que está caminando por una carretera en un día Caluroso, parece que vienen de hacer mercado pues llevan cargando remesa. Por sus ropas sencillas se ven que son pobres.



Auto Evaluación

Autoevaluación

Autoevaluación
¿Cómo lo he hecho?

Color verde: Muy bien Color naranja: Regular Color rojo: Mal

<p>El desarrollo de la clase fue:</p> 	<p>Me comporté activamente en la clase y respeté los aportes de mis compañeros:</p> 
<p>La metodología empleada por el profesor fue:</p> 	<p>Me comporté activamente en la clase y respeté los aportes de mis compañeros:</p> 

Dante Alighieri 303

Autoevaluación
¿Cómo lo he hecho?


Color verde: Muy bien Color naranja: Regular Color rojo: Mal

<p>El desarrollo de la clase fue:</p> 	<p>Me comporté activamente en la clase y respeté los aportes de mis compañeros:</p> 
<p>La metodología empleada por el profesor fue:</p> 	<p>Me comporté activamente en la clase y respeté los aportes de mis compañeros:</p> 

Anexo 17. Planeador Sesión 5

TEMA INFORMACIÓN EXPLÍCITA DEL TEXTO	SUBTEMA: -Ideas principales de un texto	Fecha: 18 al 22 de Sept-2017 TIEMPO: 120 Min.
PROPÓSITO: -Emplear estrategias de lectura respondiendo a preguntas como ¿Qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cómo es? ¿Para qué? ¿Cuándo? ¿Cuántos? ¿Cuál es? Etc. que le permitan extraer información explícita de un texto.		
MATERIALES: Portafolio, dado de cartulina, regla, lápiz, lapicero, resaltador. Fotocopias.		
PREPARACIÓN: - En esta fase se recordará el tema anterior que es la descripción, y los adjetivos calificativos con una imagen para que los niños hagan la descripción y retroalimentemos el tema. Una vez se haya realizado el proceso de retroalimentación se pasará a la activación de los saberes previos, como una forma de diagnosticar y hacer las analogías pertinentes. Para llevar a cabo esta activación se les mostrará imágenes de animales, personas y cosas para que ellos observen y reconozcan la información explícita de un texto.		
PRODUCCIÓN		
1-Contenidos conceptuales: Después de activar los conocimientos previos en los estudiantes, el docente explicará el tema sobre el concepto de la información puntual de un texto, las ideas principales, las ideas secundarias y el nivel literal.		
2-Contenidos procedimentales: A-Exploración: Para esta etapa de exploración se escoge la imagen de los tres cerditos donde los niños deberán extraer ideas principales y secundarias. B-Aclaración: Después de realizar la exploración se escoge la fábula el león, la zorra y el asno donde los niños la leerán y completarán el cuadro que se encuentra debajo. C- Aplicación: Se organiza el grupo de 5 estudiantes donde leerán la historia los perros y se extraerá una idea principal y dos ideas secundarias. En grupos colaborativos de tres realizo el ejercicio de fluidez lectora como en búsqueda de la comprensión del texto.		
3-Contenidos actitudinales: Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo		
EVALUACIÓN -En la evaluación los niños deben organizar la secuencia de acciones y construir una historia donde deben subrayar la idea principal y las ideas secundarias.		

Anexo 18. Planeador Sesión 6

<p style="text-align: center;">TEMA PRODUCCION TEXTUAL</p>	<p>SUBTEMA: -Conectores de texto. -Estructura de la oración.</p>	<p>Fecha: 25 al 29 Sept-2017 TIEMPO: 200 Min.</p>
<p>PROPÓSITO: Planea, redacta, revisa y reescribe textos teniendo en cuenta los contenidos, estructuras e intención comunicativa. Emplea elementos gramaticales, conectores y signos de puntuación para comunicarse con efectividad y adecuación.</p>		
<p>MATERIALES: Portafolio, regla, lápiz, lapicero, resaltador. Fotocopias. Video Beam.</p>		
PREPARACIÓN:		
<p>- En esta fase de preparación comience con preguntas relacionadas a la clase anterior (Feed-back) cuya estrategia fue el reconocimiento de la información explícita. Una vez se haya realizado el proceso de retroalimentación se pasará a la activación de los saberes previos, como una forma de diagnosticar y hacer analogías pertinentes para contextualizar a los estudiantes. Para llevar a cabo esta activación de los saberes previos se realizarán preguntas orientadoras por medio de la analogía de preparar un paseo familiar.</p>		
PRODUCCIÓN		
<p>1-Contenidos conceptuales: Después de activar los conocimientos previos en los estudiantes, el docente explicará el tema sobre cómo se elabora un escrito de forma coherente y planificada.</p>		
<p>2-Contenidos procedimentales: A-Exploración: Lectura de una fábula en voz alta por un padre de familia. Los estudiantes deberán reconocer la estructura de la oración, conectores y palabras que rimen. B-Aclaración: Reconocimiento del propósito del texto a través de preguntas orientadoras C- Aplicación: Completar tabla (plan de producción textual) de la fábula leída. En grupos colaborativos de tres realizo el ejercicio de fluidez lectora como en búsqueda de la comprensión del texto.</p>		
<p>3-Contenidos actitudinales: -Observación de la película “cadena de favores” y reconocimiento de su  plan textual.</p>		
EVALUACIÓN		
<p>-Elaboracion de una fábula en grupo contextualizada a la problemática de la instituciones educativas ... teniendo de base la jornada escolar de resolucion pacifica de conflictos ¡Gen ciudadano activalo! Realizada el 11 de octubre de 2017 en todas las instituciones educativasdel departamento.</p>		

Evidencias Fotográficas Sesión 6

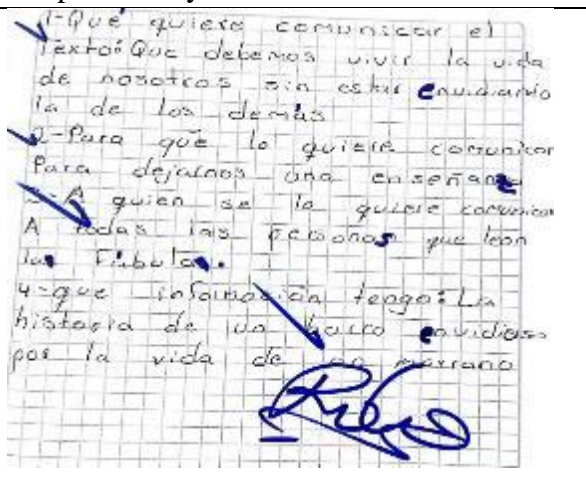
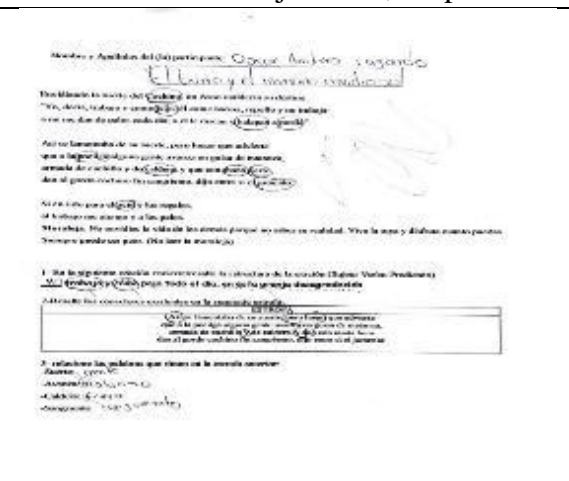
Fase de Preparación-Dibujo del lugar de preferencia



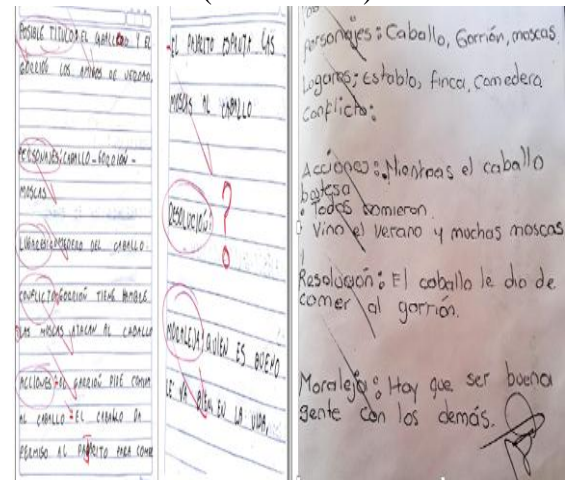
Lectura en voz alta "El Asno y el Cochino" a cargo de un Padre de Familia



Ejercicios, Etapa lectora de exploración y aclaración



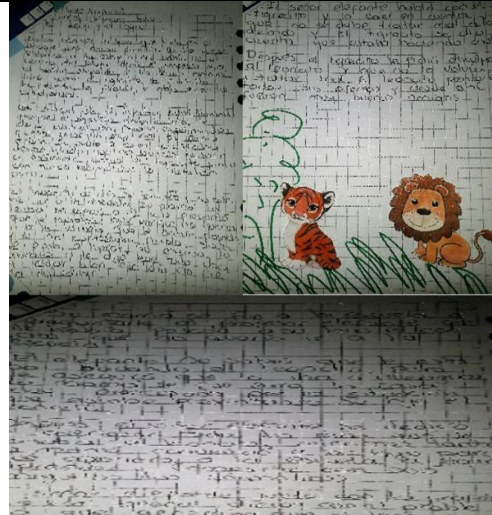
Ejercicios, Etapa lectora de aplicación (Plan textual)



Fase de Evaluación



Fase de Evaluación, Producción Textual




Fase de Evaluación, socialización



Prueba Final de Fluidez Lectora

Anexo 19. Prueba Post test en Comprensión Lectora tercer grado B/P

PRUEBA FINAL	
<p>Nombre del estudiante: _____</p> <p>Grado: _____</p> <p>Institución educativa: _____</p> <p>Fecha: _____</p> <p>LOS RATONES Y LAS COMADREJAS</p> <p>Cierta vez, existía una gran guerra entre los ratones y las comadrejas por la comida y las madrigueras; donde estos ratones siempre eran los perdedores. Un día los ratones hicieron una asamblea en la cual llegaron a la conclusión, de que el motivo de que siempre perdían, era por falta de jefes; entonces, decidieron nombrar a varios nuevos jefes.</p> <p>Estos nuevos ratones jefes se llenaron de orgullo y quisieron deslumbrar y distinguirse de los soldados anteriores; así que se mandaron hacer unos cascos con cuernos y se lo sujetaron firmemente a la cabeza.</p> <p>Cuando llegó la hora de la batalla, el ejército de los ratones soldados huyeron a sus agujeros, los jefes hicieron lo mismo, pero al intentar ingresar a sus agujeros, no pudieron, ya que sus nuevos cascos con cuernos les impedían entrar. El resultado, los ratones jefes fueron devorados por las comadrejas.</p> <p>Moraleja: Un gran poder exige una gran responsabilidad para cumplir lo encomendado. Autor: Esopo. Fábula adaptada.</p> 	<p>Ubica información puntual del texto.(Lugar)</p> <p>1-Según el texto, ¿dónde se escondían los ratones de las comadrejas?</p> <p>A. En una cueva. B. En una casa. C. En un agujero. D. En un castillo.</p> <p>Ubica información puntual del texto.</p> <p>3-Según el texto, ¿por qué razón perdían los ratones?</p> <p>A. Porque no sabían pelear. B. Porque no tenían suficientes ratones. C. Por falta de jefes D. Porque eran débiles.</p> <p>Evalúa y reflexiona sobre el propósito del texto.</p> <p>5-El autor del texto tiene la intención de:</p> <p>A. Describir a los ratones y a las comadrejas. B. Explicar las razones de la guerra entre ratones y comadrejas. C. No se debe pelear con los amigos. D. No debemos dejarnos llenar de orgullo.</p> <p>Conocimiento enciclopédico. Léxico</p> <p>7-En la expresión “ Un día los ratones hicieron una asamblea.” la palabra subrayada se puede reemplazar por:</p> <p>A. Clase B. Reunión C. Foro D. Mesa Redonda</p> <p>Relaciona información para hacer Inferencias de lo leído. tiempo</p> <p>9-La palabra “existía” en qué tiempo verbal se encuentra:</p> <p>A. Presente B. Pasado C. Futuro</p>
	<p>Ubica información puntual del texto. (Acciones)</p> <p>2-Según el texto, ¿Por qué peleaban los ratones y las comadrejas?</p> <p>A. Por la comida. B. Por la comida y las madrigueras. C. Por la comida y el honor. D. Por las madrigueras.</p> <p>Relaciona información para hacer Inferencias de lo leído. (Descripción)</p> <p>4-Según el texto, infiere cómo eran los ratones:</p> <p>A-Los ratones eran pequeños, débiles y cobardes B-Los ratones eran pequeños, guerreros y valientes C-Los ratones eran grandes, débiles y cobardes C-Los ratones eran grandes, débiles y valientes.</p> <p>Relaciona información para hacer Inferencias de lo leído. (narrador)</p> <p>6-En el texto leído, quien cuenta la historia es:</p> <p>A. Los ratones. B. Las comadrejas. C. Un narrador protagonista D. Un narrador omnisciente</p> <p>Reconoce el tipo de texto que lee.</p> <p>8-El texto leído es una fábula porque:</p> <p>A. Narra las características de los ratones y las comadrejas. B. Cuenta una historia breve donde se personifica a los animales dejando una enseñanza. C. Informa sobre la vida de los ratones y las comadrejas D. Argumenta los hechos vividos de los ratones y las comadrejas.</p> <p>Ubica información puntual del texto.</p> <p>10- Según la lectura de “los ratones y las comadrejas” la secuencia de la historia sería:</p> <p>A. Asamblea-nombramiento-cascos-batalla-huida-muerte B. Nombramiento-cascos-batalla-huida-muerte. C. Muerte-nombramiento-cascos-batalla-huida-muerte.</p>

Prueba Postest de comprensión lectora	
Opción correcta C	<p>Ubica información puntual del texto.(Lugar)</p> <p>1-Según el texto, ¿dónde se escondían los ratones de las comadrejas?</p> <p>A. En una cueva. B. En una casa. C. En un agujero. D. En un castillo.</p>
Porcentaje elección opción A	3%
Porcentaje elección opción B	----
Porcentaje elección opción C	97%
Porcentaje elección opción D	----

Fuente: Diseño Propio.

Tabla de Resultados Prueba Post Test Comprensión Lectora, Población Muestra

											Literal		Juan Bautista Migani	
											Inferencial		Dante Alighieri	
No.	Apellidos	Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL	
1	ACEVEDO GOMEZ	SHIRLEY STEFANIA			X							X	9	
2	ALVIS VARGAS	YHOSNEIDER	X										9	
3	ARTUNDUAGA BURGOS	EDWAR STEVEN		X									9	
4	BORRERO VAQUIRO	ANGGIE KATHERINE			X								9	
5	COLLAZOS IMBAHÍ	YUREINY		X									9	
6	CHAVARRO RAMIREZ	JOSE MANUEL									X		9	
7	FAJARDO RUMIQUE	OSCAR ANDRES				X							9	
8	FLOREZ LAVAO	LAURA SOFIA									X		9	
9	GARZÓN VALENCIA	KAREN MARCELA											10	
10	GIRALDO MURILLO	JUAN CAMILO	X										9	
11	GONZALEZ MARTINEZ	AYELEN DANIELA											10	
12	GUZMÁN ORTÍZ	DIDIER FABIÁN		X	X								8	
13	GUZMAN TOVAR	MICHELLE SOFIA											10	
14	MARTÍNEZ TORRES	RONAL CAMILO	X										9	
15	MOSQUERA HERRERA	YESSICA ALEJANDRA											10	
16	MURCIA ALVAREZ	VALERI SOFIA											10	
17	ÑAÑEZ FAJARDO	GERSON FERNANDO										X	9	
18	ORDOÑEZ RUEDA	KRINSLEY DAYANNA	X										9	
19	PALACIOS IGLESIAS	IVÁN DARÍO		X									9	
20	PLAZA COLLAZOS	LAURA VANESSA							X				9	
21	RAMÓN PATIÑO	BRAYAN STIVEN										X	9	
22	RAYO VAQUIRO	KAROL LIZETH											10	
23	REALPE MOLINA	THOMAS		X									9	
24	RIVERA HURTADO	JOHAN SEBASTIAN						X					9	
25	ROJAS ROA	LUIS ALBERTO										X	9	
26	SALCEDO MORENO	ROSALBA		X	X								8	
27	TABORDA CARVAJAL	ANA YELY											10	
28	TORRES GUTIERREZ	SARA								X			9	
29	VANEGAS CARRILLO	JHON ERIC										X	9	
30	VARGAS GUTIERREZ	LAURA CAMILA						X					9	
TOTAL ERRORES			4	6	4	1	0	2	1	1	2	4		
PORCENTAJE NO CONTESTARON			3%	20	13	3	0	6.7	3	3	6.7	3		

Fuente: Archivo propio

Anexo 20. Resultado Prueba Postest en Fluidez Lectora

Resultados Prueba Final de Fluidez “Cutufato y su Gato”

Prueba Final de Fluidez Lectora			No. de Palabras en un minuto	Omisiones de letras	Cambios de palabras	Anomalías De Acento	Falta de Pausas	Hace o no Auto corrección
No.	Apellidos	Nombre						
1	ACEVEDO GOMEZ	SHIRLEY STEFANIA	125					X
2	ALVIS VARGAS	YHOSNEIDER	117			X		X
3	ARTUNDUAGA BURGOS	EDWAR STEVEN	131				X	X
4	BORRERO VAQUIRO	ANGGIE KATHERINE	35	X	X	X	X	
5	COLLAZOS IMBAHÍ	YUREINY	121		X		X	X
6	CHAVARRO RAMIREZ	JOSE MANUEL	48	X	X	X	X	X
7	FAJARDO RUMIQUE	OSCAR ANDRES	123	X			X	X
8	FLOREZ LAVAO	LAURA SOFIA	119		X			X
9	GARZÓN VALENCIA	KAREN MARCELA	116	X				X
10	GIRALDO MURILLO	JUAN CAMILO	118					X
11	GONZALEZ MARTINEZ	AYELEN DANIELA	121			X	X	
12	GUZMÁN ORTÍZ	DIDIER FABIÁN	45		X	X	X	
13	GUZMAN TOVAR	MICHELLE SOFIA	121		X			X
14	MARTÍNEZ TORRES	RONAL CAMILO	123	X			X	X
15	MOSQUERA HERRERA	YESSICA ALEJANDRA	119					
16	MURCIA ALVAREZ	VALERI SOFIA	45		X	X	X	
17	ÑAÑEZ FAJARDO	GERSON FERNANDO	138					
18	ORDÓÑEZ RUEDA	KRINSLEY DAYANNA	36		X	X	X	X
19	PALACIOS IGLESIAS	IVÁN DARÍO	42	X	X	X	X	X
20	PLAZA COLLAZOS	LAURA VANESSA	116					X
21	RAMÓN PATIÑO	BRAYAN STIVEN	39		X	X	X	X
22	RAYO VAQUIRO	KAROL LIZETH	128					X
23	REALPE MOLINA	THOMAS	126	X				
24	RIVERA HURTADO	JOHAN SEBASTIAN	45	X		X	X	
25	ROJAS ROA	LUIS ALBERTO	44	X	X	X	X	X
26	SALCEDO MORENO	ROSALBA	51			X	X	X
27	TABORDA CARVAJAL	ANA YELY	125		X			
28	TORRES GUTIERREZ	SARA	131					
29	VANEGAS CARRILLO	JHON ERIC	128					X
30	VARGAS GUTIERREZ	LAURA CAMILA	129				X	X