

SI ME INCLUYES ME INSTRUYES

LA LECTURA COMPRENSIVA DEL CUENTO LITERARIO COMO ESTRATEGIA
DE INCLUSIÓN, EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO 7º, DEL LICEO ALEJANDRO
HUMBOLDT, SEDE PISOJÉ BAJO, DURANTE EL AÑO 2016

MYRIAN LUCÍA ORTIZ GÓMEZ



Universidad
del Cauca

PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
POPAYÁN, NOVIEMBRE 2017

SI ME INCLUYES ME INSTRUYES

LA LECTURA COMPENSIVA DEL CUENTO LITERARIO COMO ESTRATEGIA
DE INCLUSIÓN, EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO 7º, DEL LICEO ALEJANDRO
HUMBOLDT, SEDE PISOJÉ BAJO, DURANTE EL AÑO 2016

MYRIAN LUCÍA ORTIZ GÓMEZ



Trabajo para optar el título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Asesora de la propuesta
Mg. María Alejandra Pino Joaquí

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
UNIVERSIDAD DEL CAUCA
PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
POPAYÁN, NOVIEMBRE 2017

DEDICATORIA

A toda mi familia, por su acompañamiento y apoyo a lo largo del tiempo en que duraron estos estudios de Maestría, así como por el tiempo que no pude compartir con ellos.

Myrian Lucía Ortiz Gómez

AGRADECIMIENTOS

A Dios por la oportunidad de proseguir mis estudios de formación profesional y crecimiento personal en el campo de la educación, porque así podré cumplir una de mis metas como es la de contribuir a la educación para la vida de las nuevas generaciones.

A la Universidad del Cauca, por su programa de Maestría en Educación en la Línea de Profundización en Pedagogía de la Lectura y la Escritura, como parte del Programa de Becas para la Excelencia Docente del Ministerio de Educación Nacional, mediante el cual he podido acercarme mucho más a lo que significa apoyar a los estudiantes con dificultades en su comprensión lectora y comprender mejor a los que por presentar disminuciones en sus capacidades psicofísicas o cognitivas, son a veces excluidos tácita o explícitamente, negándoles la oportunidad de desplegar sus potencialidades especiales.

A los compañeros de la Maestría, por su constante colaboración para salir adelante con los desafíos académicos de este periodo que hemos dedicado a realizar estos estudios superiores, en beneficio personal y de las comunidades educativas a las cuales prestamos nuestros servicios.

A la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede Pisojé Bajo, de Popayán, por el tiempo y respaldo que me han brindado para realizar esta intervención pedagógica. De manera especial, a los estudiantes del grado 7º y a sus padres de familia, por su participación activa en las distintas fases del trabajo de campo.

A todas las demás personas que de una u otra manera, me colaboraron a medida que realizaba esta intervención, para el éxito de la misma.

Myrian Lucía Ortiz Gómez

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	10
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	12
1. PROBLEMATIZANDO EL CONTEXTO	15
1.1 Problema de la investigación	15
1.1.1 Descripción del problema.	15
1.1.2. Formulación del Problema.	17
1.2 Justificación	18
1.3 Contexto geográfico y escolar	19
1.3.1 Caracterización del contexto escolar.	19
1.3.2 La comunidad educativa del grado 7°.	21
1.4 Objetivos	22
1.4.1 Objetivo General.	22
1.4.2 Objetivos Específicos	22
2. MARCO REFERENCIAL	23
2.1 Antecedentes	23
2.2 Referente teórico conceptual	31
2.2.1 ¿Qué es saber leer?	32
2.2.2 Análisis de la comprensión lectora.	34
2.2.3 Categorías para el análisis de la producción escrita.	35
2.2.4 El cuento literario.	36
2.2.5 Estrategias de lectura.	38
2.2.6 Educación Inclusiva.	41
2.2.7 Estrategias para promover la diversidad.	43
2.3 Marco legal	43
2.4 Referente pedagógico del proyecto de intervención	47
3. REFERENTE METODOLÓGICO	50
3.1 Tipo y diseño de la intervención	50
3.1.1 Población y muestra	51
3.1.2 Criterios de inclusión y exclusión.	52

3.1.3 Procedimientos para recolectar la información.	52
3.1.4 Fases del proyecto de intervención.	53
3.1.5 Primera fase: Diagnóstico mediante aplicación de talleres.	53
3.1.6 Segunda fase: Aplicación.	58
3.1.7 Tercera fase: Evaluación.	65
3.1.8 Sistematización.	69
4. HALLAZGOS	74
4.1 Las estrategias de lectura contribuyen a generar la comprensión lectora: comprendo una historia cuando me recreo en ella.	74
4.1.1 Las actividades de prelectura motivan y permiten ampliar los conocimientos previos.	74
4.1.2 La narración desde la lectura oral permite identificar los niveles de comprensión.	77
4.1.3 La lectura en voz alta estimula la comprensión, a partir de la escucha.	78
4.1.4 El trabajo grupal colaborativo es un medio para identificar y superar las dificultades en la lectura.	82
4.2 La inclusión me invita a narrar historias: mi vivencia es mi palabra	84
4.2.1 Expresión oral e inclusión (EC1).	84
4.2.2 El dibujo como apoyo del recuento.	86
4.2.3 El acompañamiento es esencial para la inclusión.	87
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	91
RECOMENDACIONES	95
BIBLIOGRAFÍA	96
LEGISLACIÓN CONSULTADA	98
ANEXOS	100

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Caracterización de los estudiantes de grado 7°.	21
Tabla 2. Talleres aplicados al grado 7° (Todo el grupo)	54
Tabla 3. Talleres aplicados a EC1. Estudiante con N.E.E	55
Tabla 4. Diagnóstico comprensión lectora grado 7°. Nivel literal	55
Tabla 5. Diagnóstico grado 7°. Nivel inferencial	57
Tabla 6. Resultado del diagnóstico a EC1	58
Tabla 7. Resultados evaluación del nivel literal	65
Tabla 8. Resultados evaluación nivel inferencial total	66
Tabla 9. Resultado de evaluación EC1.	69
Tabla 10. Reagrupación de subcategorías	70
Tabla 11. Agrupamiento de categorías y subcategorías para diseño de estrategias	71
Tabla 12. Reagrupamiento de categorías, definición y nueva clasificación	72
Tabla 13. Matriz de macro categorías y categorías	73

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Vista panorámica de la sede del Liceo Alexander Humboldt en Pisojé Bajo.	20
Figura 2. Procesos y representaciones de la comprensión lectora.	40
Figura 3. Diagnóstico grado 7°. Comprensión lectora – Nivel Literal	56
Figura 4. Diagnóstico grado 7°. Nivel literal total	56
Figura 5. Diagnóstico grado 7°. Nivel inferencial.	57
Figura 6. Diagnóstico grado 7°. Nivel inferencial total.	58
Figura 7. Actividades de aplicación desarrolladas con todos los estudiantes de grado 7°	64
Figura 8. Actividades de aplicación desarrolladas con la estudiante EC1.	64
Figura 9. Resultados evaluación del nivel literal	65
Figura 10. Resultados evaluación del nivel literal	66
Figura 11. Resultados evaluación nivel inferencial total	67
Figura 12. Resultados evaluación nivel inferencial total	76
Figura 13. En esta imagen se observan algunas exposiciones realizadas por los estudiantes sobre países gobernados por monarquías y material gráfico de sus comidas típicas.	88
Figura 14 Aquí se observa un mapa conceptual elaborado por los estudiantes de grado 7° y el material gráfico realizado a partir de este.	

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Autorización de los padres de familia para que sus hijos hagan parte de las actividades de esta intervención.	101
Anexo B. Cuento: “La muerte del enano”, versión de Bustamante. (Dorado Miranda, Humberto. 2004)	102
Anexo C. Taller basado en la lectura: “La muerte del enano”.	104
Anexo D. Taller de diagnóstico para EC1.	105
Anexo E. Taller de diagnóstico para EC1.	106
Anexo F. Cuento: El Príncipe Feliz de Oscar Wilde.	107
Anexo G. Taller de prelectura sobre el Príncipe Feliz.	112
Anexo H. Taller de lectura sobre el Príncipe Feliz.	113
Anexo I. Taller de comprensión lectora.	114
Anexo J. Cuento: El Gigante Egoísta de Oscar Wilde.	115
Anexo K. Taller de prelectura sobre el Gigante Egoísta.	117
Anexo L. Taller de lectura.	118
Anexo M. Primer taller de aplicación para EC1.	119
Anexo N. Segundo taller de aplicación para EC1.	120
Anexo Ñ. Taller de evaluación de comprensión lectora para todo el grupo.	121
Anexo O. Taller de evaluación para EC1.	122
Anexo P. Diario de campo 3	123
Anexo Q. Diario de campo 4	126
Anexo R. Diario de campo 6	128
Anexo S. Diario de campo 7	130
Anexo T. Diario de campo 9	133
Anexo U. Diario de campo 10	135
Anexo V. Diario de campo 11	138

RESUMEN

La intervención pedagógica “La lectura comprensiva del cuento literario como estrategia de inclusión, en los estudiantes de grado 7º, del Liceo Alejandro Humboldt, sede Pisojé bajo, durante el año 2016”, tuvo como propósito hacer del cuento literario un recurso didáctico-pedagógico generador de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y de un contexto inclusivo, con estudiantes de secundaria adscritos a una institución de carácter público ubicada en el área rural del municipio de Popayán y responde de este modo al cumplimiento del derecho de todos los niños a recibir una educación inclusiva frente a las diferencias que cada uno aporta al enriquecimiento del espacio educativo (Unesco, 2000, MEN, 2012). Para tal efecto, este proyecto de tipo descriptivo estuvo orientado según el modelo de Investigación Acción (IA) e inscrito en el paradigma cualitativo (Petrus, 2004), que permite realizar talleres de diagnóstico y aplicación, según plantea Ramos (1999) y de lectura de acuerdo con las estrategias sugeridas por Solé (1998). De esta manera, se diagnosticaron e intervinieron las dificultades individuales y grupales frente al proceso de comprensión lectora de los estudiantes. También, se prestó especial atención a una estudiante con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), considerada como el estudio de caso de la intervención.

Las estrategias surgidas de la utilización del cuento literario se concretaron en las siguientes variables: “la comprensión se genera desde las estrategias de lectura; comprendo una historia cuando me recreo en ella” y “la inclusión me invita a narrar historias; mi vivencia es mi palabra”. Así se fue recreado un entorno de aprendizajes significativos en el cual la estudiante con N.E.E., mediante el apoyo de sus compañeros y del acompañamiento docente, mejoró en los procesos de comprensión lectora y narración oral, validando la inclusión como un espacio que enriquece las actividades de aula.

Palabras claves: cuento literario, estrategias de lectura, comprensión lectora, inclusión, estudiantes de grado 7º.

ABSTRACT

The research "The literary story as a strategy for the promotion of reading comprehension and inclusion, with 7th grade students, from the Educational Institution Liceo Alejandro Humboldt, Pisojé Bajo," during the year 2016, it was intended to make the literary story a didactic-pedagogical resource generating strategies for the development of reading comprehension and an inclusive context, with secondary students attached to a public institution located in the rural area of the municipality of Popayán and It responds in this way to the fulfilment of the right of all children to receive an inclusive education considering that the differences contribute to the enrichment of the educational space (Unesco, 2000, MEN, 2012). For this purpose, this descriptive project was oriented according to the model of Investigation Action (IA) and registered in the qualitative paradigm (Petrus, 2004), which allows to carry out diagnostic and application workshops according to Ramos (1999) and reading according to the strategies suggested by Solé (1998). In this way, individual and group difficulties were diagnosed and intervened in the face of the students reading comprehension process. Also, special attention was paid to a student with special educational needs (E.E.N.), considered as the case study of the research.

The strategies arising from the use of the literary tale can be realized in the following variables: "comprehension is generated from reading strategies; I understand a story when I enjoy it" and "inclusion invites me to narrate stories; my experience is my word". Thus, a significant learning environment was recreated in which the student with E.E.N., through the support of her companions and of the teacher accompaniment, improved in the processes of reading comprehension and oral narration, validating the inclusion as space that enriches the activities of the classroom.

Keywords: literary tale, reading strategies, reading comprehension, inclusion, 7th grade students.

INTRODUCCIÓN

Según el Ministerio de Educación (MEN, Lineamientos Curriculares, 1998) cuando se comprende un texto el lector puede dar cuenta de este, para lo cual es necesario identificar sus ideas principales y la forma como estas se relacionan, “esta es la primera fase del proceso lector, y si se logra que los estudiantes se apropien de ella y la terminen con rigor, contribuirá sensiblemente a mejorar la calidad de la educación” (p. 73). La presente intervención surge de la reflexión sobre la importancia de mejorar los niveles de comprensión lectora en el medio escolar, específicamente en la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede Pisojé Bajo, ubicada en el área rural del municipio de Popayán, con 10 estudiantes del grado 7º, después de haber detectado, entre ellos, bajos niveles de comprensión lectora y de inclusión.

Las dificultades lectoescritoras afectan el desempeño del estudiante en las diferentes áreas del conocimiento, así como los comportamientos excluyentes inciden en las interrelaciones humanas no solo en el ámbito escolar sino también comunitario, porque revelan desconocimiento del otro. Esto implica tratar de erradicar la exclusión como una de las particulares construcciones de las comunidades humanas para aceptar a quienes no responden a determinados patrones físicos, psicológicos o cognitivos. Por esto se hace necesario indagar sobre las estrategias de lectura propiciando espacios incluyentes, acordes con las características de los estudiantes y su medio escolar.

Entre los retos que actualmente enfrentan los docentes, no sólo está mejorar sus niveles de desempeño, sino también atender a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante N.E.E.) y ofrecerles una educación de calidad. Es así como se hizo necesario trabajar el cuento literario como una estrategia de doble propósito - la comprensión lectora y la inclusión – lo cual contribuyó para que esta intervención fuese denominada: La lectura comprensiva del cuento literario como estrategia de inclusión, en los estudiantes de grado 7º, del liceo Alejandro Humboldt, sede Pisojé Bajo, durante 2016.

Para aplicar los requerimientos del MEN (2012), en cuanto a promocionar la comprensión lectora y poner en práctica la Educación para Todos (EPT) con énfasis en la

educación inclusiva con los estudiantes que hacen parte del sistema educativo, fue necesario reformular la práctica docente en el área de lengua castellana, tomando en consideración las diferencias existentes entre los estudiantes de grado 7°. Este proceso al realizarse en un entorno lúdico, permitió en la medida en que se identificaban y fortalecían sus destrezas lectoescritoras, orientarlos hacia un entorno colaborativo.

Durante el desarrollo del trabajo de campo se encontró que la lectura y la apreciación del cuento literario promovían la comprensión lectora entre los estudiantes de grado 7°, tal y como lo afirma Aldecoa en Andrés-Suárez: (1986) “En la actualidad el cuento necesita la contribución del lector reflexivo, de un lector dispuesto a re-crear una buena parte de ese orbe que solo está sugerido, evocado, porque el cuento es una entre visión, un mundo poblado de resonancias...” (p. 27). En este sentido, el lector del cuento literario requiere la capacidad de entrever aquello que está sugerido en el cuento, aquello que está antes y después de su narración.

Para responder a los objetivos de la intervención pedagógica se recurrió a la modalidad de talleres de aplicación, considerando los estándares básicos de competencias en lengua castellana del MEN, cuyo propósito es promover la lectura y la comprensión lectora, valiéndose en esta intervención de los cuentos literarios. De la misma manera, fueron consideradas estrategias metodológicas basadas en actividades de prelectura, lectura y poslectura, cuya finalidad fue motivar, guiar la atención, desarrollar procesos de comprensión lectora y permitir a los estudiantes la expresión de su creatividad.

En cuanto a la prelectura, fueron explorados los conocimientos previos de los estudiantes recurriendo a ejercicios como los propuestos por la Guía Santilla de Lectura para grado 7°, al tiempo que se trabajaban temas relacionados con el área de sociales. A continuación se realizaron diversas modalidades de lectura a saber: Audición de lectura, lectura en voz alta, guiada, por parejas, individual, comentada y de episodios que involucraron a los 10 estudiantes.

Referente a las actividades de poslectura, los relatos leídos fueron relacionados con el área de artística mediante la elaboración, por parte de los estudiantes de cuentos gráficos

y collages basados en secuencias gráficas. Estos procesos permitieron que la estudiante con N.E.E. participara en el recuento de las historias leídas, actividad que anteriormente le causaba dificultad, además se diseñaron talleres para facilitarle la apropiación de las estrategias que le permitieran realizar la lectura alfabética de una historia.

Para conformar las bases de datos, se recurrió a sistematizar en matrices, de manera detallada y organizada, las transcripciones de los registros contenidos en los diarios de campo, trabajo del cual surgieron las variables: la comprensión se genera desde las estrategias de lectura; comprendo una historia cuando me recreo en ella; la inclusión me invita a narrar historias; mi vivencia, es mi palabra. Posteriormente, con base a la información obtenida fueron definidos los hallazgos que permitieron elaborar las conclusiones y recomendaciones de esta intervención.

1. PROBLEMATIZANDO EL CONTEXTO

“Los problemas no surgen, no se nos dan impersonalmente, somos nosotros, con nuestros conocimientos y nuestros prejuicios, quienes los formulamos. Mientras unos pasan sin detenerse frente a determinadas cuestiones, el investigador los problematiza” (Ander-Egg, E. 1987)

El presente trabajo de intervención, reúne en un mismo escenario educativo la comprensión lectora, la educación inclusiva y un conjunto de estrategias lectoras diseñadas para coadyuvar a la superación de las repercusiones de los problemas encontrados y asociados con ellas, por eso se extrae información del contexto, y articulado a éste, la situación que dio origen a la propuesta. Se buscaron soportes teóricos y metodológicos que permitieran implementarla y alcanzar los objetivos planteados, así como llegar a reflexiones y conclusiones, susceptibles de convertirse en insumos de nuevas investigaciones que surjan desde la experiencia vivida por los docentes en comunidades educativas durante su práctica pedagógica, que sirvan para el mejoramiento institucional, en cuanto al enfoque dado al desarrollo de la comprensión lectora al proceso de inclusión de los estudiantes.

1.1 Problema de la investigación

1.1.1 Descripción del problema. Saber leer es una habilidad fundamental en el medio académico, los procesos de lectura están estrechamente relacionados con los de aprendizaje, en ellos intervienen factores físicos, psicológicos, lingüísticos y culturales. La lectura es el medio a través del cual un individuo accede a la información y al conocimiento. Debido a esto, cada vez se acrecienta más la necesidad de desarrollar la comprensión lectora a partir de una lectura que permita dar cuenta del texto leído y en la cual se entable el diálogo entre el lector y el texto. Por ello, cuando el estudiante lee, comprende lo leído y escribe, adquiere un mayor dominio conceptual y su capacidad de retener información relevante se incrementa, además, se ejercita en las habilidades propias del pensamiento como la síntesis, el análisis, la inferencia y la creatividad, al tiempo que aprende a desplegar su capacidad comunicativa.

Estas exigencias constituyen aspectos relevantes que todo individuo debe poseer y aprenderlos desde la escuela no obstante, en Colombia la habilidad de la lectura y la comprensión lectora, según el Informe Nacional de Competitividad (INC, 2014), no se han desarrollado a un nivel adecuado, lo cual se observa en los resultados publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013), donde el país aparece con 403 puntos, ubicándose en el puesto 55 de 65 evaluados. Cuando se publicaron por el MEN-OCDE (2016), los resultados de las Pruebas Saber, del 31 de julio de 2016, Colombia se ubicó en el puesto 38 entre 40 países evaluados por debajo de Uruguay, Costa Rica, Brasil y Chile, con un puntaje promedio total de 376 puntos, mientras que en 2012 había alcanzado 494 puntos.

Lo anterior indica, de acuerdo con el DNP (2016), que una proporción significativa de estudiantes colombianos no están bien preparados para ingresar a la educación superior o al mercado laboral; el 27% de los estudiantes que presentaron las pruebas nacionales SABER 11 en 2013 tuvieron resultados en el nivel bajo o inferior, con implicaciones importantes para la retención y el éxito en la educación superior MEN-OCDE (2016)

Esos resultados y la problemática asociada con ellos, se presentan también en la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede Pisojé Bajo, porque las pruebas realizadas anualmente en la institución muestran la necesidad de diseñar e implementar estrategias para enseñarles a los estudiantes a interpretar, sintetizar y analizar. Esta problemática se observa entre los estudiantes de grado 7°, quienes presentan bajos niveles de análisis y comprensión de textos, particularmente en las clases de lengua castellana cuando la docente dirige talleres de comprensión lectora, en los cuales se deben realizar actividades enfocadas en el desarrollo de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.

Al realizar las actividades mencionadas, algunos estudiantes manifiestan que no entienden las preguntas o no saben cómo responderlas. Al parecer, esto se debe a diferentes causas entre las cuales están: desconocimiento del vocabulario, lectura superficial y falta de conocimientos generales. A esto se suma la presencia de una estudiante con Necesidades

Educativas Especiales (N.E.E.), quien tiene problemas para realizar lectura alfabética y no escribe oraciones con sentido completo, lo cual afecta su nivel de comprensión lectora. Además, se presenta el caso de un estudiante con dificultades para la socialización, quien difícilmente percibe las consecuencias de su comportamiento agresivo y se le dificulta realizar la comprensión lectora y el aprendizaje significativo.

Otra situación que afecta el rendimiento académico de los estudiantes es el desinterés por su futuro académico, esto se evidencia en que al terminar su formación básica secundaria, la mayoría empieza a trabajar en construcción, agricultura, actividades domésticas o eligen la vida militar. También se presentan casos de conformación de familias a causa de embarazos a temprana edad, situación que acrecienta la necesidad de encontrar rápidamente posibilidades laborales que normalmente son mal remuneradas.

Ante estas circunstancias, es necesario desarrollar una propuesta pedagógica de inclusión que facilite el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes y los motive a mejorar su proceso de formación como bachilleres y ciudadanos, por eso, es válido considerar lo expuesto por Andrés Suárez (1986), quien afirma que la lectura del cuento requiere de reflexión por parte del lector, porque debe percibir lo que el cuento evoca y en algunos casos, inferir los sucesos, que se sugiere ocurrieron, antes y después de la narración, de esta manera es como se puede considerar el cuento literario como una herramienta clave para generar estrategias didáctico pedagógicas y a su vez como objeto de conocimiento de la presente intervención.

1.1.2 Formulación del Problema. ¿De qué manera el cuento literario permite generar estrategias para la comprensión lectora y la inclusión, con los estudiantes de grado 7º, de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede Pisojé Bajo, durante el año 2016?

1.2 Justificación

El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar y hablar es crucial en el campo educativo, por ello, la Ley 115/93 o Ley General de la Educación, para el ciclo de secundaria determina: “el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua” (MEN, 1994, p. 27).

Reconocer esta necesidad conlleva a que los docentes analicen los enfoques y perspectivas de su práctica pedagógica, en relación con el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Entre estas habilidades, la comprensión lectora tiene gran importancia y está contemplada en los estándares básicos para secundaria, ésta requiere el desarrollo de destrezas para reconocer las características de los textos leídos, proponer hipótesis de interpretación, establecer relaciones de semejanza y diferencia entre diversos tipos de textos, entre otras.

Además de centrarse en el desarrollo de las habilidades comunicativas, el docente de lengua castellana debe tener en cuenta las N.E.E. que se presentan en el aula de clase, con el objetivo de brindar una educación con inclusión que garantice la formación pertinente a todos los estudiantes.

En tal sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO (2009) afirma que:

La inclusión se ve como un proceso que permite tener en cuenta la diversidad de las necesidades de los niños, jóvenes y adultos a través de su participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión en la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (p. 9)

La inclusión valora la diferencia y busca responder a las necesidades de los estudiantes, considerando que cada niño tiene situaciones particulares que involucran estilos de aprendizaje, necesidades educativas especiales y derecho a la participación, tanto en su comunidad educativa como en la sociedad. Al realizar este trabajo en el aula de clases, uno de los propósitos fue contribuir a la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal modo que la acción didáctica contribuya al desarrollo de estrategias que faciliten la comprensión lectora, en un espacio incluyente para los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje, dificultades cognitivas y de socialización.

Desde lo personal, la presente intervención representa una oportunidad para crear un espacio de reflexión sobre los temas de inclusión y comprensión de lectura; así como para realizar acciones encaminadas a disminuir y superar todo tipo de exclusión. De este modo, desde el colegio, se propenderá por el cumplimiento del derecho que tienen todos los niños a recibir una educación de calidad y en tolerancia frente a las diferencias.

1.3 Contexto geográfico y escolar

1.3.1 Caracterización del contexto escolar. La vereda Pisojé Bajo se encuentra ubicada al nororiente del municipio de Popayán, en el corregimiento de Santa Bárbara, a 12 km. del casco urbano. A la misma se llega por la vía nacional que enlaza los departamentos del Cauca y Huila por la ruta oriental Popayán hacia Puracé. Pisojé Bajo tiene como vecinos por el norte, Pisojé Alto; por el sur, Poblazón; por el oriente, La Cabrera y Santa Elena y por el occidente, Santa Bárbara y El Hogar.

Esta vereda cuenta con electrificación total, acueducto reconstruido en 1998 por la CRC con aguas no tratadas químicamente, pero aptas para el consumo humano; carece de adecuados servicios de alcantarillado y recolección de basuras. Las figuras de autoridad de la vereda corresponden a la Junta de Acción Comunal de Pisojé Bajo, dirigida por los padres de familia de los estudiantes.

En el aspecto socioeconómico, las familias de la vereda viven principalmente de actividades agropecuarias relacionadas con el cultivo de legumbres, cereales, verduras y

frutas; también de la ganadería y la avicultura. Una parte de estos productos son destinados al consumo interno y la otra es llevada al mercado de veredas vecinas y Popayán.

La Escuela PISOJÉ Bajo inició sus actividades en 1937, pero su registro oficial data de 1946 y es otra sede de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, desde 1994, con base a que la Ley 115/94 y el Decreto 1860/94, permitieron este tipo de convenios institucionales. Su carácter es oficial y mixto Cuenta con siete aulas construidas en ladrillo, cemento y baldosa, oficina para la Coordinadora, batería sanitaria, cocina, un pequeño comedor para preescolar y un patio interior para las actividades institucionales y culturales. En cuanto a servicios públicos se surte de agua de un acueducto veredal y cuenta con energía. (Ver la Figura 1)



Figura 1. Vista panorámica de la sede de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, PISOJÉ Bajo.

Fuente. Archivo del PEI de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt

1.3.2 La comunidad educativa del grado 7°. Esta comunidad educativa está conformada por 10 estudiantes de etnia mestiza, 3 de género femenino y 7 de género masculino, con edades comprendidas entre 11 y 14 años. Todos viven en la misma vereda de Pisojé Bajo y manifestaron sentirse a gusto en este lugar. En cuanto a la procedencia de sus familias se encontró que seis son de la misma vereda, los demás provienen de lugares como Pueblillo, Santa Helena, Cajibío y Paletará. (Ver Tabla 1)

Tabla 1. Caracterización de los estudiantes de grado 7°.

Estudiante	Género	Edad	Etnia	Procedencia	Condición Física	Condición Psicológica	Condición Educativa
EC1 (Estudio de caso)	Femen	13	Mestiza	Pisojé Bajo	Saludable	Dificultades de aprendizaje	Dificultades para la lectoescritura
E1	Masc.	12	Mestiza	Pisojé Bajo	Saludable	Condición de aprendizaje normal	Desempeño académico alto
E2	Femen.	11	Mestiza	Pisojé Bajo	Saludable	Condición de aprendizaje normal	Desempeño académico básico
E3	Masc.	12	Mestiza	Pisojé Bajo	Saludable	Condición de aprendizaje normal	Desempeño académico alto
E4	Masc.	11	Mestiza	Pisojé Bajo	Saludable	Condición de aprendizaje normal	Desempeño académico alto
E5	Femen	12	Mestiza	Pisojé Bajo	Saludable	Condición de aprendizaje normal	Desempeño académico básico
E6	Masc.	12	Mestiza	Pisojé Bajo	Saludable	Condición de aprendizaje normal	Desempeño académico alto
E7	Masc.	12	Mestiza	Pisojé Bajo	Saludable	Condición de aprendizaje normal	Desempeño académico básico
E8	Masc.	12	Mestiza	Pisojé Bajo	Saludable	Condición de aprendizaje normal	Desempeño académico básico
E9	Masc.	14	Mestiza	Pisojé Bajo	Saludable	Dificultades para la socialización	Dificultades para el aprendizaje

Fuente. Registro académico de la Institución Educativa.

En la Tabla 1 se registran: una estudiante que presenta dificultades para la lectoescritura y un estudiante con problemas de socialización y dificultades para el aprendizaje. Los demás estudiantes presentan desempeño académico alto (4 niños) y básico

(2 niñas y 2 niños). En general todos gozan de buena salud, son amigables y colaboradores entre sí y con la docente.

Con relación a su vida familiar, siete viven con ambos padres (1 niña y seis niños), tres con la madre y sus hermanos (2 niñas y 1 niño). Acerca de la ocupación de los adultos, en 5 hogares obtienen sus ingresos de trabajos agropecuarios, 3 de la construcción y 2 de oficios varios. Con relación a las actividades que los estudiantes realizan cuando no están en el colegio, 4 estudiantes (2 niñas y 2 niños) colaboran con tareas domésticas, 1 estudiante (niño) se dedica a labores en el campo y 5 (1 niña y 4 niños) a actividades recreativas como jugar y ver televisión. En cuanto a su conocimiento y preferencia de libros de literatura infantil, ellos afirman sentirse atraídos por : Los Mitos y Leyendas de Colombia, Tarzán de los Monos, Las Aventuras de Harry Potter, el Gato con Botas, Las Mil y Una Noches, La Bella y la Bestia, Hansel y Gretel y Pinocho.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General. Identificar cómo con base en el cuento literario se generan estrategias para la promoción de la comprensión lectora y la inclusión, con los estudiantes de grado 7º, de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede Pisojé Bajo, durante el año 2016.

1.4.2 Objetivos Específicos

Analizar las estrategias que desarrolla el docente por medio del cuento literario para orientar los procesos de comprensión lectora e inclusión en los estudiantes de grado 7º, de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede Pisojé Bajo.

Determinar las actividades incluyentes que permiten el desarrollo de la comprensión lectora en el aula, a través del cuento literario.

Sistematizar la experiencia de cómo por medio del cuento literario se generan estrategias para la promoción de la comprensión lectora con inclusión.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes

La presente intervención busca desarrollar estrategias pertinentes para desarrollar la comprensión lectora y la inclusión a través del cuento literario, para esto se consideraron diferentes estudios desarrollados en torno a la comprensión lectora, los estilos de aprendizaje y la educación inclusiva con el fin de conocer los avances teóricos relacionados con los temas abordados en este proyecto pedagógico.

Conocer los procesos que realiza la mente del lector, cuando se enfrenta a un texto, es un tema de gran interés para los docentes de lengua castellana interesados en mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, por la estrecha relación de la competencia lectora con los procesos de aprendizaje; de la misma manera, aprender a desarrollar la capacidad de comprender, hacer uso, reflexionar y dejarse atraer por los textos escritos impresos o visuales, es una condición para lograr las propias metas, construir conocimiento y participar activamente en la sociedad. Para los docentes resulta de gran importancia apropiarse de estos aspectos y no reducir el tiempo de lectura de sus estudiantes a motivos o razones simplemente instrumentales, sino por el contrario, vincularlos a sus proyectos personales de vida, desarrollo personal y social.

Por las razones expuestas, la competencia interpretativa es uno de los principales objetivos de la educación básica porque gran parte del nivel educativo alcanzado por los educandos, como el aprendizaje de conceptos, es una tarea que se fundamenta en la lectura de textos escritos. Además, trabajar con estudiantes que presentan dificultades para el aprendizaje, constituye una oportunidad para acercarse a las razones por las cuales no dan cuenta de un texto o no comprenden la totalidad del mismo, lo cual permitirá identificar alternativas de solución individualizada para estas problemáticas.

El estudio de Sánchez y García (2014), denominado: *Comprensión de Textos. Conceptos Básicos y Avances en la Investigación Actual*, realizado en Salamanca, España

aborda tres aspectos claves relacionados con la comprensión de textos: “en qué consiste comprender, qué hacemos para comprender y porqué hay alumnos que no comprenden”.

El primer aspecto: “En qué consiste comprender”, los autores explican que cuando se ha comprendido una lectura el lector puede contar a otra persona lo que leyó o hacer predicciones sobre el protagonista de la historia. Sin embargo, estos logros son el resultado de entender un relato, pero no explican el cambio ocurrido en la mente al comprender. El lector construye un vínculo entre las acciones del protagonista y alguna meta que éste persigue. Explicar algo significa encontrar un motivo que justifique una acción. Se trata de “ensamblar problemas-metas-acciones, en una representación coherente”.

Al leer una oración el lector lleva a cabo un proceso de reconocimiento y asignación del significado a las palabras de la misma y reclama un agente y un lugar para ubicar dicha oración. Así extrae un esquema de relaciones entre el significado de las palabras, llamado *proposición*. De esta manera el lector construye en su mente una conexión de relaciones entre conceptos y podrá parafrasear lo leído de varias maneras, considerando las relaciones (agente-acción-localización). Este primer tipo de interconexión de significados, es el inicio de un largo proceso de interconexiones sucesivas. Según los autores, el propio texto conduce a que se establezca una red de conceptos entrelazados, relacionados con lo que dice el texto, pero también con lo que ya se conoce.

El segundo aspecto: “Qué hacemos para comprender”, ocurre cuando el lector está ante un texto y realiza procesos de carácter global, pues tiende a “considerar el texto como un todo” (P.84). Esto ocurre cuando se identifica el tema tratado y se elaboran las ideas más generales, eliminando elementos secundarios. Al mismo tiempo, se realizan inferencias para establecer una conexión entre dos proposiciones o para encontrar una meta que otorgue sentido a lo leído. En ocasiones, la mente lee un texto rápidamente y al comprender los significados de las palabras, construye nuevas ideas que va conectando entre sí, tanto individual como globalmente, a la vez que cada uno de esos significados e ideas activan conceptos y conocimientos ya almacenados, pero que serán modificados con la nueva información por lo tanto, cambia la visión que se poseía antes del tema tratado.

Sin embargo, en muchas circunstancias esos procesos son más difíciles, puesto que la interconexión entre la información que entra se ve interrumpida por la existencia de “rupturas” y desconocimientos, en este caso, según los autores son necesarios otro tipo de procesos que suponen una actividad metacognitiva, la mente tratará de encontrar la causa de los problemas que han surgido (palabras desconocidas, sensación de perder el hilo) y la forma de darles una solución (inferir el significado de la palabra, releer o inferir la idea global para dar sentido a lo que se está leyendo).

En este punto los autores consideran otro elemento del sistema cognitivo: la memoria de trabajo y sus limitaciones. Se asume que las múltiples conexiones de las que se ha tratado, tienen lugar en un espacio mental que presenta limitaciones de funcionamiento. Esto significa que para establecer relaciones entre ideas o palabras, estas deben estar presentes o activas en la mente, en ese espacio mental denominado, memoria de trabajo. Según los autores, ese espacio mental sólo puede considerar al mismo tiempo un número escaso de ideas o conceptos; quizás sólo las ideas que contiene la oración que se está leyendo y los significados derivados de la anterior oración. El proceso de interpretación de la tercera oración, desplazará de la memoria de trabajo algunos contenidos elaborados hasta ese instante. Los contenidos “desplazados” no desaparecen de la mente, pero no se llegará a ellos de manera inmediata y será necesario recurrir a algunos recursos para recuperarlos.

El tercer aspecto: “Porqué hay alumnos que no comprenden”, lleva a los autores a definir, no comprender, como configurar una representación mental pobre. Es decir, haber retenido pocas ideas del texto y/o haber establecido pocas conexiones entre ellas. Es haber formado una representación fragmentaria de lo expuesto en el texto. Cuando el lector alcanza este tipo de representación, se debe a que no ha realizado los procesos como es debido. Dicho de otro modo, no ha extraído proposiciones y/o no ha generado inferencias para establecer conexiones entre ellas. ¿A qué se debe entonces que una persona no lleve a cabo esos procesos y llegue sólo a una representación fragmentaria? Una de las razones para que se presente esta situación es que la persona no dispone de conocimientos previos necesarios para extraer proposiciones y/o producir inferencias. Otra razón es que, aunque la persona tiene conocimientos no los utiliza activamente. Cuando el texto trata un tema con

el que no se está familiarizado, es necesario adoptar un procesamiento autorregulado, en el cual el lector interviene de forma consciente para obtener el conocimiento pertinente de la memoria y establecer conexiones entre las ideas, proceso que requiere gran dedicación y esfuerzo. Por esta razón, una de las causas por las cuales una persona no lleva a cabo los procesos de comprensión es un *déficit estratégico*; el lector no sigue un modo de procesamiento autorregulado frente a textos exigentes.

Otra razón que explica la falta de comprensión lectora es que la memoria de trabajo esté sobrecargada, disminuyendo la capacidad de establecer conexiones entre las ideas. También se puede presentar dificultad para comprender el significado de las palabras, lo cual limita la comprensión global del texto.

Para resumir lo dicho anteriormente, un lector no lee comprensivamente porque no conoce el significado de algunas palabras, no tiene conocimientos previos sobre el tema y/o no explora el texto estratégicamente. Ante esto los autores sugieren diversas formas de ayudar a los lectores a elevar su nivel, entre estas están: la presencia de un acompañante durante el proceso lector, con objeto de brindar apoyo al estudiante en la medida que avanza sobre un texto, proponiéndole metas de lectura, por ejemplo, hacer preguntas sobre el texto y determinar si hay que realizar o no medidas correctivas. También, puede ayudar al lector a aprender los modos de seleccionar o inferir las ideas principales de un texto.

El trabajo de Sánchez y García (2014) se constituyó en una de las bases teóricas para la elaboración de este proyecto de intervención, debido a que sugiere prácticas pedagógicas específicas para orientar los procesos de comprensión lectora, entre estas están: el establecimiento de metas de lectura, la presencia de un acompañante durante el proceso de lectura, el trabajo colaborativo para permitir que los estudiantes establezcan conexiones entre las ideas del texto, identificación del vocabulario desconocido y la implementación de estrategias de lectura.

Además de los procesos relacionados con la comprensión lectora, también es de gran utilidad conocer los estudios relacionados con los estilos de aprendizaje, por este motivo se presenta a continuación el siguiente estudio.

La investigación realizada por Simón (2011), denominada: *Diversidad de estilos de aprendizaje en el aula de música de ESO, en IES Airén de Tomelloso* (Ciudad Real, España), tuvo objetivo general “Relacionar los estilos de aprendizaje del alumnado de 1º ciclo de ESO con sus aplicaciones e implicaciones en el campo académico de una materia determinada, la Música”. El trabajo se sustentó en los datos obtenidos a través de dos cuestionarios, uno de reconocido prestigio (CHAEA) y otro de creación propia (ESTMUS) que pretenden determinar las relaciones existentes entre los aprendizajes musicales y los estilos de aprendizaje.

Durante el desarrollo de esta intervención se estableció la importancia de conocer las competencias previas de los estudiantes y, en particular, el estilo de aprendizaje predominante en cada uno de ellos, porque de esta manera se posibilita, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las estrategias que el estudiante ponga en juego para aprender son indicadores de sus preferencias, lo cual corrobora que dos personas en las mismas circunstancias frente a similares situaciones, responden de modo diferente dando lugar a que parezcan los estilos de aprendizaje dominantes.

Ante esta realidad, el docente debe saber cómo acercarse para conocer y comprender los procedimientos que emplean sus estudiantes para aprender mejor, potenciándolos según el marco de referencia de los objetivos propuestos y los mecanismos de evaluación que piensa utilizar. También, el docente debe estar en condiciones de crear ambientes de aprendizaje significativo enfocados hacia la resolución de problemas reales, con base a la formulación de interrogantes y búsqueda de respuestas enriquecedoras, recurriendo a un enfoque sociocultural inclinado hacia la inclusión y la diversidad.

Los resultados no confirmaron un estilo de aprendizaje claramente predominante, pero se destacan las personas en las que predomina el estilo de aprendizaje reflexivo, el cual caracteriza a personas que aprenden mejor cuando adoptan la postura del observador,

pueden ofrecer sus observaciones y tienen espacio para actuar después de pensar detenidamente en el asunto.

Los aportes de Simón (2011) para el presente trabajo, permitieron tomar en cuenta que cada estudiante utiliza estrategias de aprendizaje distintas, por lo tanto se requiere que el docente comprenda cuáles son los procedimientos empleados por ellos para aprender, teniendo en cuenta lo anterior, se realizaron diversas actividades que permitieron la inclusión de la estudiante con N.E.E.

El siguiente estudio, realizado en el ámbito local, se tuvo en cuenta con el fin de conocer la situación de algunas instituciones educativas del municipio de Popayán que propenden por la inclusión.

Zúñiga (2012) realizó una investigación denominada “El estado de inclusión de las personas en situación de discapacidad sensorial en algunos escenarios escolares del municipio de Popayán”. Este estudio tuvo como objetivo comprender el estado de inclusión de las personas en situación de discapacidad sensorial en algunos escenarios escolares del municipio de Popayán. Para desarrollar el trabajo de campo, el autor ingresó al escenario sociocultural objeto de estudio y eligió a los sujetos que se constituyeron en objetivo de la investigación. Posteriormente, hizo el registro de sus observaciones, entrevistas y de la exploración fotográfica.

Zúñiga afirma que cuando un individuo en situación de discapacidad ingresa a la escuela, tanto ella como sus familias deben enfrentar diversas situaciones, entre las cuales están las académicas, procedimentales, administrativas y económicas que deben ser resueltas para que el estudiante pueda ejercer su derecho a la educación, como ciudadano colombiano. Otra situación que señala el autor, es que en casi todo Colombia, se adopta según los PEI, de las instituciones educativas, la denominación “educación inclusiva”, pero sólo como un rótulo, pues aún no se han dado pasos sólidos para permitir que los estudiantes en situación de discapacidad, reciban su formación educativa en igualdad de condiciones y beneficios.

Otro factor excluyente que Zúñiga observó en el desarrollo de su estudio, fue la invisibilidad a la que son sometidos por parte de algunos docentes y directivos, así como desde los entes gubernamentales municipales y departamentales. Según el autor esta acción de no ser visto, en parte se debe a la falta de pedagogías para la atención de la diversidad. Por otra parte, la actualización docente no reconoce la realidad que los docentes afrontan en el aula desde la diversidad humana y por esto no hay una formación docente actualizada tendiente a apoyar al docente en la atención de estas situaciones.

El autor expresa que en las instituciones de Popayán, en las que realizó el estudio, no se cumplía con las condiciones o características de una escuela inclusiva, como son: “valoración de la diversidad, existencia de un currículo amplio y flexible, tener un PEI que contemple realmente el cambio como compromiso colectivo de toda la comunidad educativa; evaluación y promoción que permita personalizar las experiencias de aprendizaje para lograr una mayor interacción y participación de los estudiantes, entre otras” (p.142). También afirma que en el municipio de Popayán no existe una verdadera práctica institucional de educación inclusiva, aunque algunos docentes por esfuerzo propio están adelantando estudios en este sentido. Para que la educación inclusiva se convierta en parte activa de las actividades de aula, es necesario que se dé cumplimiento a la ley y a las normas que rigen el tratamiento incluyente que debe darse a un grupo poblacional, con necesidades especiales, dentro de la educación escolarizada (Ley 361/97 – Dec. 1538/05).

Zúñiga (2012) afirma que en las instituciones educativas donde hay estudiantes en situación de discapacidad, en lugar de actuar en un marco de inclusión educativa, sufren una situación de exclusión, debido a que son invisibles para muchos profesores y no cuentan con apoyo para que se atiendan sus necesidades educativas. Para que la educación inclusiva cobre sentido en las instituciones, es necesario que haya un grupo de docentes dispuesto a crear ambientes de interés, para esto es necesario que se brinden espacios de formación continua, que permitan atender las necesidades de esta población, a la par con las de los compañeros de curso. Los docentes necesitan capacitarse en aspectos como diseño y planificación de la enseñanza, en la capacidad de identificar situaciones diferentes de aprendizaje en un mismo contexto y en el diagnóstico de ritmos y modos de aprendizaje de

cada estudiante. El autor recomienda dar lugar a acciones investigativas complementarias para que se traten a fondo otros aspectos relacionados con la educación inclusiva, para mejorar la atención que en las aulas se brinda a personas en situación de discapacidad.

Los aportes de Zúñiga (2012) al presente trabajo consistieron en que permitió conocer cómo se está llevando a cabo la atención a la diversidad en algunas instituciones educativas oficiales de Popayán, así como los factores excluyentes que afectan a los estudiantes con N.E.E. Entre las sugerencias adoptadas de su trabajo estuvieron: crear ambientes de interés en el aula de clases, lo cual se realizó a través de las actividades de pre lectura. Otro criterio tomado en cuenta, fue el diseño y planificación de la enseñanza, lo cual se hizo mediante los talleres de aplicación para el grado 7º y la estudiante con N.E.E.

Debido a que la inclusión se desarrolla en comunidad, a continuación se presenta un trabajo en el que los autores analizan las percepciones hacia diversidad, por parte de estudiantes de secundaria, con rendimiento académico excelente.

Jiménez, Álvarez, Gil, Murga, y Téllez (2006) en su tesis de maestría de la Universidad de Murcia, España: “Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género”, realizada en una institución pública con estudiantes de secundaria, con el objetivo de conocer las percepciones, creencias, actitudes y valores de una muestra de alumnos con rendimiento excelente, sobre la situación de los alumnos y alumnas más capaces dentro de la escuela, haciendo especial incidencia en la perspectiva del género. Los resultados mostraron, según los autores, que la percepción de la diferencia está profundamente arraigada a la formación sociocultural de cada estudiante, pues se pensó inicialmente que por ser un grupo de estudiantes sobresalientes académicamente, sus opiniones tenderían a ser incluyentes, pero en realidad expresaron que las diferencias con sus compañeros con puntajes de rendimiento académico por debajo de los suyos, eran más bien una problemática, un déficit o desventaja y que deberían estar en otro curso y no con ellos porque les hacían perder tiempo.

Los autores consideran que referirse a “la atención a la diversidad; a las necesidades educativas especiales; a la escuela y la sociedad inclusivas; a la equidad y excelencia en educación, al dilema y desafío de la diferencia y terminologías afines” (p. 3), constituyen elementos claves del universo intelectual desde los años 90, porque valoran y cobran importancia cuando se habla de diversidad, reconociendo que “Nacemos diferentes y nos hacemos y nos hacen ser diferentes” (p. 4) y aceptar esta realidad, es la única forma de evidenciar cómo “la ausencia de oportunidades y desafíos educativos adecuados, lleva al encubrimiento de la capacidad que no se desarrolla aunque se posea” (p. 4).

El trabajo de Jiménez, et al., (2006) contribuyó a llamar la atención acerca del valor de la formación sociocultural, cuando se trata de sensibilizar a los estudiantes para que acepten a sus compañeros con diferencias en sus modos de aprendizaje, labor que según los autores, apenas se viene trabajando en el ámbito docente desde los años 90 y, por lo tanto, los conceptos y procesos asociados con la diversidad en el aula, todavía no han sido aplicados con la extensión, profundidad y rigurosidad requerida. Tales criterios expuestos por Jiménez, et al., fueron seguidos a lo largo de las diferentes actividades realizadas con los estudiantes de grado 7º, propiciando el trabajo colaborativo con reconocimiento de la diferencia, facilitando la integración activa de la estudiante con N.E.E.

2.2 Referente teórico conceptual

A continuación se plantean los conceptos clave que dieron soporte a esta intervención y contribuyeron a enlazar a la luz del diálogo entre la propia experiencia docente y los planteamientos de autores que han abordado estos mismos conceptos o ideas los lineamientos curriculares propuestos por el MEN que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano, los Derechos Básicos de Aprendizaje de los estudiantes en los ciclos de educación escolarizada, la Educación para todos (EPT) y las políticas educativas basadas en la Constitución de 1991 (artículos:13, 44, 46, 47 y 67), así como en las leyes 1098 de 2006 (artículos 1 y 98); la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y el decreto 1421 de 2017.

2.2.1 ¿Qué es saber leer? La lectura se considera como uno de los medios utilizados por el ser humano para acceder al conocimiento. Se cree que el nivel de lectura alcanzado por los miembros de una sociedad está directamente relacionado con su nivel de desarrollo cultural, social y económico. Por tal razón, la habilidad de la lectura genera gran interés, pero también muchos interrogantes. Sobre el significado de *leer*, Parodi y Peronad (2010) ofrecen el siguiente concepto:

La lectura, o sea, el acto de leer, debe ser entendido como la culminación de la capacidad que tiene el ser humano de usar signos para comunicarse y de intercambiar información con sus congéneres, en otras palabras, de vivir en comunidad, trascendiendo lo inmediato. Esta aptitud simbólica general a que aludimos es innata en el ser humano y consiste en la capacidad de usar signos, es decir, asociar algo percibido en un momento dado con otra cosa no percibida (p. 25).

Además, señalan que leer está relacionado con diferentes acciones, para comprobarlo, citan las siguientes definiciones que el Diccionario de la Real Academia Española (2001, p. 1359) realiza sobre el concepto de leer. Leer es:

Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados. Comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica. Leer la hora, una partitura, un mapa. Entender o interpretar un texto de determinado modo. En las exposiciones y otros ejercicios literarios, decir en público el discurso llamado lección. (Parodi y Peronad, 2010, p. 21)

También, estos autores mencionan que existen diversos procesos mentales que intervienen al momento de leer, los cuales pueden expresarse mediante distintos verbos que van relacionados con los actos o acciones mencionados anteriormente, por ejemplo: “comprender” se relaciona con el acto de leer libros, cartas, diarios, en incluso se relaciona con el acto de leer gráficos como mapas y partituras; por su parte, “entender e interpretar” se relaciona con el acto de leer discursos entendiéndolos de forma particular; también cuando se habla de “descubrir” surge el acto de leer el estado de ánimo de las personas; luego cuando se escucha “adivinar”, igualmente está implícito leer mensajes en el tarot o en las líneas de la mano.

En la vida cotidiana, dicen Parodi y Peronad (2010), cada uno de los verbos mencionados tiene una forma particular de uso, pero al mismo tiempo pueden tener diferentes sentidos, como se mostró con los verbos “comprender, interpretar”, puesto que al

utilizarlos se puede estar haciendo mención a cosas distintas y complejas para el emisor y el receptor del mensaje. Por ejemplo, un marido pregunta: “¿Qué hace esta camisa aquí?”, refiriéndose a una camisa que está en el comedor. Y su mujer interpreta esa pregunta como un reclamo por el desorden ya que ella recuerda que a él le disgusta, mientras que el marido únicamente preguntaba por simple curiosidad. Como se puede observar la lectura de la situación es muy distinta para el marido y su mujer, abriendo un espacio para que ésta agregue interpretaciones o elementos que no hacen parte de la situación, debido a que cree descubrir un reclamo por el desorden que al marido le disgusta encontrar en la casa.

Este ejemplo de Parodi y Peronad (2010), muestra que gran parte de las lecturas del entorno corresponden a signos relacionados directamente con la capacidad simbólica humana, cuando el individuo asocia algo percibido con otra cosa no percibida. Dicho de otra manera, en un mismo espacio coinciden las dos características de los signos, una corresponde a lo que se ve y la otra a lo que significa, proceso eminentemente cultural, porque “el desarrollo del signo está sujeto a su existencia en la sociedad, donde se aprende la relación entre conceptos y palabras” (p. 25), los cuales contribuyen a lo largo del tiempo a la conformación e incremento de los recuerdos. Siguiendo a Parodi y Peronad (2010), leer un signo es reconocerlo, o sea que previamente se lo ha conocido. En otras palabras es la manifestación del recuerdo posibilitada gracias a que el cerebro posee almacenes de memoria donde se guarda la información de lo percibido. De allí el valor de la lectura y la escritura como fuentes de formación de recuerdos progresivamente más complejos.

Según los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998): “Leer es un proceso de construcción de significados a través de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (p. 72). De acuerdo con esto, el lector debe recorrer en forma organizada una serie de símbolos haciendo un proceso de traducción y entendimiento simultáneo, leer es entonces un proceso cognitivo y de lenguaje cuyo motor es la comprensión del texto, es decir la asimilación de la mayor cantidad de información posible, entendiendo los conceptos, analizando las ideas centrales y concluyendo con ideas propias el tema tratado.

Como se mencionó anteriormente la comprensión está determinada por el lector de tal forma que cada individuo interpreta el texto a su manera, ya que cada uno hace una reconstrucción imaginaria y propia de lo leído, en este sentido leer es también un proceso creativo lo que explica que una misma lectura pueda tener múltiples y distintas interpretaciones. Sin embargo, esta relatividad no implica que no se puedan alcanzar niveles cada vez mayores de objetividad sobre la lectura. Para lograr el proceso de reconstrucción de significado es necesario leer y releer; de este modo el lector recrea la lectura, produce otro texto.

Por último, la comprensión depende del contexto, según Lerner (1984), (citado por el MEN, 1998) la construcción de significado es relativa porque depende tanto de la situación del sujeto en términos del desarrollo cognitivo y emocional, como de su realidad anterior, esto entendido por él como *esquemas de pensamiento previos* determinados ya sea por el conocimiento del contenido de la lectura en cuestión o de sus experiencias con otros textos, En la medida en que los estudiantes son conscientes de estos esquemas pueden adoptar estrategias para lograr una mejor comprensión de futuros textos. Comprender un texto es dar cuenta del mismo, para lo cual se deben reconocer sus ideas y la forma como estas se relacionan.

2.2.2 Análisis de la comprensión lectora. Por razones metodológicas se ha hecho necesario caracterizar los estados de competencia lectora, las categorías referentes en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana corresponden al trabajo sobre evaluación e impacto del plan de universalización realizado en 1997 por el MEN. (1998, p. 112)

Nivel A: Nivel literal: significa retener la letra y aunque es el nivel más superficial, constituye la clave de la comprensión lectora, se trata de la decodificación del lenguaje en el pensamiento, es decir el reconocimiento de las letras, palabras y frases con sus correspondientes significados explícitos los cuales dan idea de lo que dice el texto, a este modo se le conoce como literalidad transcritiva; la otra variante es la literalidad en el modo de la paráfrasis, en donde según Eco (1992), (citado por el MEN, 1998), hay “reconocimiento del primer nivel del significado del mensaje” (p. 112) ó sea hay un

reconocimiento de la idea principal del texto, aquí el sujeto es capaz de parafrasear o resumir la lectura y se hacen necesarias las reglas propuestas por Van Dijk (1989) para la comprensión que consisten en: generalizar, seleccionar, omitir e integrar la información.

Nivel B: Nivel inferencial: se trata de la interpretación de la información con base en conocimientos y experiencias previas. Inferir es el acto de asociar ideas, de tal forma que aquí se establece una relación entre los significados, al comprender mensajes implícitos. Constituye el aspecto creativo de la lectura en donde, en forma permanente, se hacen deducciones y suposiciones respecto al texto, de tal modo, se desarrollan habilidades de razonamiento fundamentales para el nivel crítico

Nivel C: Nivel crítico o intertextual: se realiza a partir de la red de información y conceptos ya adquiridos de múltiples maneras, según Eco (1992) el sujeto utiliza sus conocimientos previos para evaluar y emitir un juicio sobre lo que lee. En este último nivel el lector puede hacer un reconocimiento de la semántica, identificar la estructura de un texto y da relevancia al porqué y cómo se expresan las cosas, pues es capaz de inferir las intenciones del escritor y de dar sus puntos de vista al respecto, enriqueciendo así sus propias representaciones ideológicas y su capacidad de análisis.

2.2.3 Categorías para el análisis de la producción escrita. Según el MEN (1998), el nivel A que corresponde a estas categorías se desarrolla en torno a la coherencia local y está relacionada con el nivel interno de cada proposición, su desempeño se evidencia en la realización de los enunciados y está relacionado con el nivel microestructural. En este nivel se considera la concordancia requerida entre sujeto/verbo, genero/número y la segmentación, la cual es entendida como “la competencia del estudiante para delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado” (p.65).

Los resultados de los anteriores estudios fueron tenidos en cuenta para este proyecto de intervención a través del cuento literario, es por esto que a continuación se presentan algunas consideraciones históricas y teóricas sobre el mismo.

2.2.4 El cuento literario. Según Santillana (2004) el cuento surgió ante la necesidad que tenía el ser humano de narrar historias, es tan antiguo como el mismo idioma, se conocen narraciones que datan del año 4000 a. C. y que proceden de lugares como Egipto, Grecia, India y Arabia.

Existen distintos tipos de cuentos, como el Apólogo, el Tradicional y el Literario. El Apólogo es una narración breve en prosa que generalmente trae una enseñanza moral. El Tradicional procede de la tradición oral y se transmite de generación en generación. Estos relatos generalmente tienen una intención pedagógica y en ellos intervienen seres y objetos mágicos. En el caso del cuento literario su origen está en el siglo XIV, sus precursores fueron el español Infante Don Juan Manuel y el italiano Giovanni Boccaccio, quienes decidieron apartarse de la intención moral que generalmente traían los cuentos, así como de las historias transmitidas de forma oral. Las características del cuento literario son: su creación es personal, generalmente de autor conocido; la intención de este tipo de cuento es entretener al lector, sorprenderlo o hacerlo reflexionar. En su estructura mantiene el orden del cuento tradicional: inicio, nudo y desenlace.

Desde finales del siglo XIX, los autores retoman los temas fantásticos y consideran nuevas formas de narración y organización. Durante el siglo XX, el cuento contemporáneo alcanzó un notable desarrollo, sus autores han incursionado en el tratamiento de gran variedad de temas, transformando la estructura del cuento tradicional y cambiando los modelos que usualmente se habían trabajado. En cuanto a su extensión, el cuento actual puede ser muy breve o tan extenso como una novela.

Para Aldecoa, (citado en Andrés-Suárez, 1986): “Un buen cuento debe estar estructurado en función de un efecto único y sencillo y... cada parte del mismo, cada núcleo, cada palabra incluso debe tender a ese efecto preconcebido”. (p. 25) Ese efecto único, según el autor es lo que caracteriza al cuento moderno y es el que logra darle intensidad. En virtud de este, la trama, los episodios, los sucesos, en suma la “unidad interna” se depura y se hace “argumento”. Esto significa que todos los elementos del cuento, incluso los que parecen innecesarios, tienen una funcionalidad en la estructura total

del relato. De ese modo, el cuentista atrapa al lector desde la primera frase, le sustrae a su atmósfera, pero también puede acercarle poco a poco al suceso central. Cualquiera que sea su camino, el autor recurre a la intensidad, como la mejor manera de llegar al lector, de sorprenderlo y de tocar su sensibilidad.

Entre el cuento y la novela existen tres diferencias fundamentales centradas en su estructura: los soportes narrativos; los ritmos narrativos y el tratamiento estilístico.

Los soportes narrativos. Para Aldecoa (citado en Andrés-Suárez, 1986) “El cuento no se hace con el ritmo de los sucesos. El cuento se hace con el ritmo de la palabra”. (p. 28) Esto significa que el soporte esencial del cuento moderno es la palabra, mientras que el de la novela es el suceso. Aunque en el cuento también existe la anécdota, este es capaz de enseñar al lector una amplia realidad, mediante un tratamiento especial del lenguaje.

Los ritmos narrativos. Según Aldecoa, (citado en Andrés-Suárez, 1986) el cuentista no tiene al tiempo como aliado, es por esto que su recurso es “trabajar en profundidad, condensar el tiempo hasta lograr casi su quintaesencia”. (p. 28-29) Para condensar el tiempo, el cuentista ofrece al lector sólo los momentos “significativos”, en función del efecto preconcebido. Es así como el cuento va más allá de sus límites y puede dar al lector la impresión de haber permanecido días o incluso meses al lado de sus personajes, aunque sólo haya leído el cuento durante unos minutos.

El tratamiento estilístico. Cortázar (citado en Andrés-Suárez, 1986) dice que “El cuento es el hermano misterioso de la poesía”. (p. 30) Esto se debe a que en el cuento se presentan muchos de los recursos estilísticos que existen en el lenguaje poético. En el cuento, el lenguaje tiene un poder de evocación, es capaz de sugerir más de lo que expresa.

Para trabajar la comprensión lectora con los estudiantes de grado 7º, a través del cuento literario, fue necesario considerar estrategias específicas, para lo cual se consultó el trabajo de Solé (1998) : *Estrategias de Lectura*, el cual se considera a continuación.

2.2.5 Estrategias de lectura. En su forma más general una estrategia es un procedimiento que sirve para conseguir un determinado objetivo propuesto. Para Solé (1998) la estrategia es un procedimiento útil que sirve “para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones y lograr o conseguir la meta propuesta” (p. 5). También menciona que “Las estrategias de comprensión lectora (...), son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 5) Al considerar las estrategias de lectura, cabe hacerse una pregunta ¿Por qué es necesario enseñar estrategias?, la respuesta parece obvia, para lograr comprender un texto, reconociendo que las estrategias de lectura son utilizadas de manera inconsciente, debido a que mientras leemos, se realiza la acción de comprender.

Sin embargo, agrega Solé (1998), cuando aparece un obstáculo, el cual puede ser una frase incomprensible o un final inesperado; usualmente la lectura se suspende para considerar el problema presentado, generándose diferentes estrategias de lectura como relectura e indagación. En este punto, la mente entra en lo que Solé (1998) denomina un “estado estratégico” (p. 5), en el que predomina la necesidad de aprender y de encontrar respuestas, de este modo es como se toma conciencia de la propia comprensión lectora.

Según lo anterior, la enseñanza de estrategias de lectura es lo que contribuye a formar lectores autónomos, capaces de leer diferentes tipos de textos. Un lector autónomo, también es capaz de aprender de un texto. Para que este proceso tenga lugar, el lector debe plantearse interrogantes acerca de su propia comprensión y de relacionar lo que lee con sus conocimientos previos, además de transferir lo que ha leído a otros contextos.

Entonces, ¿Qué estrategias deberían ser enseñadas a los estudiantes? En tal sentido Solé (1998) señala una serie de preguntas destinadas al lector, con la finalidad de orientar su comprensión lectora:

Comprender los propósitos implícitos y explícitos de la lectura. ¿Qué tengo que leer? ¿Para qué?

Activar conocimientos previos. ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto?

Dirigir la atención. ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura?

Evaluar la consistencia del contenido y compatibilidad del texto con los conocimientos previos. ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?

Comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la recapitulación periódica. ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de este párrafo o apartado?

Elaborar inferencias y predicciones. ¿Cuál podría ser el final de la historia? (p.8)

Según Solé (1998) la estrategia constituye una ayuda que se le brinda al estudiante para que construya su aprendizaje; es así como considera las situaciones de enseñanza y aprendizaje como procesos de construcción conjunta. En dichos procesos el docente actúa como guía y promueve la participación activa del estudiante. Al respecto, Collins y Smith (1980) (citados en Solé, 1998) proponen tres fases para enseñar la comprensión lectora.

Modelado. En este punto, el docente sirve de modelo a sus estudiantes. Lee en voz alta, y hace comentarios que permitan una mayor comprensión del texto.

Participación del alumno. El profesor dirige la actividad, realizando preguntas abiertas y permitiendo la participación de sus estudiantes.

Lectura silenciosa. En esta etapa, los estudiantes realizan por sí mismos las actividades que anteriormente llevaron a cabo con ayuda del profesor.

Se espera, de acuerdo con Collins y Smith (1980), (citados en Solé, 1998) que con la aplicación y el dominio de las estrategias de comprensión lectora, vaya disminuyendo el control del docente, mientras que el estudiante va asumiendo mayor control de su proceso. Cuando el profesor ayuda a sus estudiantes a aprender, les facilita relacionar sus conocimientos previos con el que les presenta como nuevo, puesto que al abordar un texto, generalmente es el docente quien realiza las preguntas sobre el mismo, sin embargo, la clave es estimular a los estudiantes para que formulen los interrogantes sobre el texto, así mismo, pueden realizar actividades grupales para resumir, hacer inferencias o leer de forma silenciosa. Según Solé (1998), el enfoque que debe guiar la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, se basa en la participación conjunta profesor-estudiante, y su principal objetivo es lograr la autonomía del último.

Por su parte Sánchez y García (2014), complementan lo expresado por las autoras anteriormente citadas, cuando señalan que al mismo tiempo que se recrea la representación mental de un relato, surgen procesos responsables de este proceso como se muestra en la Figura 2, los cuales corresponden a:

Decodificación. Leemos palabras, activamos su significado y el de aquellos conceptos asociados a ellas.

Agente-Acción-Objeto: Activación de conocimientos previos y realizar inferencias. Componemos con esos significados léxicos una red de relaciones que conforma las unidades elementales del significado: Proposiciones.

Integración lineal: crear metas y planes, operar con textos-contextos. Una vez creada una proposición, acometemos la elaboración de una nueva que debe conectarse de alguna manera con la ya creada. (Ver Figura 2)

Procesos		Representaciones
Decodificar		Comprensión superficial
Extrae ideas		
Integrar linealmente las ideas	➔	
Identificar el tema		
Generar ideas resumen		
Activar conocimientos previos	➔	Comprensión profunda
Realizar inferencias		
Crear metas y planes		Comprensión crítica
Valorar relación texto-contexto	➔	
Detectar y reparar inconsistencias		

Figura 2. Procesos y representaciones de la comprensión lectora.

Fuente. Adaptación del trabajo de Sánchez y García (2014, p. 90)

Todos los procesos anteriores, de acuerdo con Sánchez y García (2014), “tienen un carácter local: están dirigidos por los elementos particulares del texto según van apareciendo en nuestro campo visual. Además, hay procesos que denominamos globales, pues tienden a considerar el texto como un todo” (p. 85). El paso siguiente es realizar

inferencias, por medio de las cuales se conectan dos proposiciones (inferencias puente) o también para encontrar una meta que dé sentido a lo que dice el texto. Es por eso que cuando el lector reconoce una palabra en un texto, se activa lo que se sabe de ella, proceso que se extiende a la activación de todos aquellos elementos con los que está conectada en la memoria, de modo consciente o automático. De hecho, como reiteran estos autores, los procesos y representaciones que aparecen en la Figura 2, no se activan necesariamente en secuencia operados por el lector, sino que implícita o asociativamente escapan de su control y cada significado activado, difunde su activación a todos los elementos con los cuales está habitualmente conectado.

Además de implementar estrategias de lectura que faciliten la comprensión de los textos leídos y permitan la apropiación de sus redes conceptuales, esta intervención se basó en referentes teóricos sobre la inclusión educativa, para que las estrategias implementadas permitieran el acceso a la comprensión de una estudiante con N.E.E., estos referentes se presentan a continuación.

2.2.6 Educación Inclusiva. Para Arnaiz (2006), al mencionar términos como “Educación Inclusiva” o “Educación para todos”, se están abriendo nuevas perspectivas en el ámbito de la atención a la diversidad. Según Arnaiz (2006) “Este hecho evidencia la necesidad de comprender sus alcances conceptuales, estatus epistemológico y la definición que en la actualidad se le otorga a estos conceptos” (p. 5), en tal sentido, siguiendo a Arnaiz, atender las necesidades educativas especiales de algunos estudiantes determinó la aparición de prácticas educativas “normales” y “especiales”, claro reflejo de posicionamientos culturales y sociales más amplios que se posicionan en los centros educativos, lo que conduce a que a la Educación Especial se le dificulte ofrecer una educación adecuada para todos. Desde esta perspectiva, proviene que la discapacidad sea considerada como una forma de diferencia socialmente construida, al igual que lo son los rasgos diferenciales asociados a características raciales, de género o estilos de vida.

Arnaiz (2006), (citando a Sáenz, 1997) quien realizó un estudio sobre el tema de inclusión en el ámbito social y educativo, retoma la siguiente definición de educación inclusiva:

Es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. Por consiguiente, estamos planteando abandonar el anquilosado modelo asociado a la discapacidad y centrado en el déficit, cuyas prácticas educativas son gerenciales y burocráticas, para entrar en una ideología liberal, defensora de procesos de redistribución social y humana (pág. 8).

Además afirma que educar en la inclusión significa personalizar la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos, ejerciendo principios de igualdad y equidad. Educar para la diversidad conlleva formar para una convivencia democrática, donde la tolerancia y la cooperación sean una realidad y estén presentes en las relaciones entre los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula de clase. Siguiendo a Arnaiz, para llevar a la práctica estos conceptos, la escuela necesita implantar un proyecto educativo y curricular que responda a las diferencias y desarrollar una programación que lleve al aula las concreciones institucionales asumidas.

Cabe anotar, que aunque la inclusión ha dado la posibilidad a los niños y niñas con necesidades especiales de incorporarse al sistema de educación escolar, hace falta trabajar mucho más para que esta sea una realidad, pues en ocasiones se presentan prácticas de segregación que pueden producir sentimientos de inferioridad entre los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Por su parte, Casanova (1998) (citado por Arnaiz, 2006), dice que educar para la diversidad requiere que el centro educativo establezca un proyecto educativo y curricular, con el fin de que los cambios necesarios se puedan implantar en el aula, donde será necesario distribuir el tiempo considerando los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y diversificar el trabajo para su realización individual o en grupo.

2.2.7 Estrategias para promover la diversidad. Gimeno (1999), (citado por Arnaiz, 2006) propone las siguientes estrategias:

Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos. Consiste en diversificar algunos contenidos del currículum con el objetivo de personalizar la respuesta educativa para los estudiantes que presentan dificultades.

Las tareas académicas definen distintos modos de trabajar y de aprender. Responder a la diversidad implica utilizar diferentes medios, usar los recursos del entorno, partir de los conocimientos previos y favorecer situaciones de metacognición, donde los niños puedan aprender a pensar.

Los centros y los profesores tienen que hacer viable el libre progreso. Este punto hace referencia a crear un ambiente favorable de aprendizaje, utilizando estrategias de aprendizaje individual, enseñanza tutorada y aprendizaje cooperativo, entre otras.

Todas las anteriores estrategias responden a las necesidades que conlleva enseñar en clases heterogéneas, teniendo en cuenta la cantidad, calidad y disponibilidad de los recursos señalados por Gimeno (1999):

Riqueza de materiales, fomento de las interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los alumnos, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de los alumnos de bajo nivel, clases con simultaneidad de tareas diferentes con múltiples funciones del docente (p. 67-72).

2.3 Marco legal

A continuación se considera el marco legal que regula las políticas educativas para la inclusión en Colombia.

El Ministerio de Educación (MEN, 2012), en su programa: Educación Para Todos (EPT), al implementar el derecho a la educación universal, señala dos perspectivas diferentes destinadas a la atención de la población, la primera afirma que los niños y niñas tienen derecho a una educación en su localidad, independientemente de su contexto, su rendimiento o su incapacidad; la segunda que en lugar de centrarse en la educación para que los estudiantes se adecuen a las escuelas existentes, son las escuelas las que deben

prepararse para que puedan crear los espacios incluyentes, donde la diversidad y el desarrollo de las competencias requeridas no solo para el mercado laboral si no para la vida, sean el común denominador en la educación básica colombiana, enfatizando en que la educación para todos de partir del derecho a la educación inclusiva.

Según el MEN (2012), la inclusión, es una respuesta a las diferentes manifestaciones sociales que pugnan por sistemas que reconozcan la diversidad en las sociedades, sus necesidades y posibilidades; por tanto, no es un tema de competencia exclusiva para la población con discapacidad; tampoco es un tema exclusivo del sector educativo, es un compromiso intersectorial para crear condiciones y mejorar la calidad de vida de los seres humanos.

De este modo, tanto al sector educativo como a la sociedad en general les corresponde reconocer las diferencias que hacen parte de las comunidades y estudiar la forma en que se puede brindar atención de calidad según las necesidades de la población. También el MEN (2012) afirma que “Se habla de educación inclusiva porque es el sistema educativo el que debe crear las condiciones para el aprendizaje en medio de la diversidad”. (p. 22) En otras palabras, la educación inclusiva es una estrategia que permite desarrollar acciones para implementar la “educación para todos”, es así como este tipo de educación tiene en cuenta los siguientes aspectos:

Considera que las limitaciones físicas o cognitivas hacen parte de la diversidad humana.

Entiende que el sistema educativo requiere crear condiciones para facilitar la inclusión.

Representa una oportunidad para reflexionar sobre las prácticas educativas.

Si se considera que la educación inclusiva es una estrategia, se hace necesario plantear los compromisos que esta conlleva y los enfoques que facilitarán el logro de los objetivos propuestos.

Los principios que guían este proceso son. Equidad, Pertinencia y Relevancia.

Equidad: es un principio que busca la igualdad de oportunidades para tener acceso a una educación de calidad.

Pertinencia: tiene que ver con la adaptación del sistema educativo a las necesidades de las personas, para esto se requiere de programas flexibles que consideren la diversidad del ser humano y su contexto.

Relevancia: Es un principio que resalta la importancia de suscitar aprendizajes significativos para las personas, considerando tanto las exigencias sociales como las de su desarrollo personal.

Para que el derecho al acceso a la educación de calidad sea operativo, los principios de la educación inclusiva requieren cumplir dos “atributos de la acción pública”.

Eficiencia: Se refiere al estudio de los esfuerzos necesarios para lograr los objetivos.

Eficacia: Hace referencia a la igualdad de oportunidades para que toda la población pueda acceder a una educación de calidad.

Pertinencia: Tiene que ver con la flexibilidad de la enseñanza para dar respuesta a la diversidad de la población.

Entre las diversas situaciones que confluyen en el medio escolar, se encuentra la presencia de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). Según el artículo 2° del Decreto 366 del 2009 del Ministerio de Educación Nacional MEN, estos estudiantes se definen como: aquellas personas con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz, y que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje. Y de modo específico, se entiende por estudiante con discapacidad a aquel que presenta limitaciones en su desempeño dentro del contexto escolar y que tiene una clara desventaja frente a los demás, por las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en su entorno.

En cuanto a las políticas educativas derivadas de la Constitución de 1991 (artículos 13, 44, 46, 47 y 67) se encontraron las siguientes precisiones que orientan tanto la construcción de ambientes inclusivos y colaborativos como la protección de los menores en cualquier caso en que sean violados sus derechos.

Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia. Artículo 1. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y a la dignidad humana, sin discriminación alguna. Artículo 98. Competencia Subsidiaria. En los municipios donde no haya Defensor de Familia, las funciones que este Código le atribuye serán cumplidas por el comisario de familia, con el fin de garantizar la protección de los derechos de los niños y adolescentes.

Ley Estatutaria 1618 de 2013: por la cual se garantiza y asegura el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad.

Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Las anteriores leyes y decretos garantizan el derecho que tienen los niños y niñas de recibir un trato digno y una educación de calidad orientada hacia el respeto frente a las diferencias. Ante estos requerimientos, a las entidades educativas les corresponde implementar las medidas necesarias para dar respuesta a la diversidad y a las necesidades educativas especiales que presenten los educandos.

A continuación se presenta el referente pedagógico de este proyecto de intervención, en el cual se fundamentan los principios aplicados de las estrategias de lectura y de la atención a la diversidad, para lograr la comprensión lectora y la inclusión.

2.4 Referente pedagógico del proyecto de intervención

El presente proyecto de intervención tuvo como sustento pedagógico el enfoque constructivista, el cual surgió principalmente a través de las investigaciones de Jean Piaget (1941), Lev Vygotsky (1931) y David Ausubel (1963). Al respecto, Bernheim (2011), en su trabajo *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*, plantea que de acuerdo con la teoría constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción realizada por el ser humano, para realizar esa construcción la mente cuenta con esquemas ya establecidos, construidos en interacción con el medio. Según Vygotsky (1931) (citado por Bernheim, 2011) la función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal y luego se reconstruye en el plano intrapersonal, según este planteamiento el aprendizaje ocurre en interacción con otras personas y se desarrolla en un proceso controlado en el que se integran “nuevas competencias a la estructura cognitiva” (p. 25).

Bernheim (2011) afirma que “para Vygotsky el aprendizaje contribuye al desarrollo” (p. 25), de acuerdo con esto el profesor y la escuela tienen un papel decisivo en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, ya que la acción didáctica influiría directamente sobre este desarrollo, el cual se logra principalmente a través del lenguaje. Según Bernheim (2011) el énfasis que Vygotsky ha dado a la interacción del estudiante con adultos y compañeros, ha conducido a nuevas investigaciones sobre “el aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje” (p. 25), además ha fomentado la reflexión sobre la importancia de crear ambientes estimulantes y actividades variadas en el aula.

Para Piaget (1941), (citado por Bernheim, 2011) el aprendizaje es “un proceso de construcción interno, activo e individual” (p. 25), en ese proceso la nueva información se incorpora a esquemas o estructuras ya existentes en la mente del ser humano.

De acuerdo con Barrigada y Rojas (2002), (en Bernheim, 2011) los principios educativos asociados con el constructivismo son:

El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.

El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.

El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.

El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.

El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.

El aprendizaje implica un proceso de reorganización interno de esquemas.

El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos. (p. 26)

Los anteriores principios hacen énfasis en el carácter interno del aprendizaje, el cual sin embargo, se realiza gracias a la acción de factores externos como la interacción con otros y el trabajo cooperativo. Ese aprendizaje tiene lugar en estructuras ya existentes presentes en el hombre quien construye conocimientos que posteriormente se reorganizarán en nuevas estructuras. En estos principios se hace evidente la importancia del papel del docente en el proceso de enseñanza, ya que a través de la motivación, el uso de materiales y la promoción del aprendizaje significativo, puede apoyar a los estudiantes a construir nuevos conocimientos a partir de los ya existentes.

Por otra parte, Ausubel (1963) (citado por Bernheim, 2011) considera que el “aprendizaje significativo” es posible cuando los nuevos conocimientos se relacionan con los conocimientos previos del individuo, en el proceso de aprendizaje la comprensión es fundamental, por esto es necesario tener en cuenta los conocimientos que los estudiantes tienen sobre el tema que se les quiere enseñar. Según esto, una de las principales funciones del profesor es promover el aprendizaje a través de la comprensión, por esto es esencial que la información a la que acceden los estudiantes sea significativa para ellos, para que de este modo se relacione con sus conocimientos previos y se construya conocimiento.

Ausubel (1963), (citado por Bernheim, 2011) definió tres condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje significativo:

1. Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados.
2. Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del alumno, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.
3. Que los alumnos estén motivados para aprender. (p. 24)

De acuerdo con lo anterior, es necesario que el docente considere las características de los estudiantes y adapte a ellas la selección de materiales, actividades y métodos de enseñanza; de este modo se crearán condiciones favorables para la construcción del conocimiento. La motivación es un factor que incentiva a los estudiantes y les ayuda a apropiarse de su proceso, y en muchas ocasiones esta parte desde las actividades y materiales que se disponen para las clases.

Según Solé (1998), es necesario indagar sobre las situaciones más propicias para que los estudiantes construyan su conocimiento y puedan aplicarlo en diferentes contextos, la autora considera que “la perspectiva constructivista es incompatible con la homogeneización” (p. 13). Lo anterior se debe a que cuando se trabaja desde la diversidad se requiere considerar las características de los educandos y las estrategias necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza.

Solé añade que: “solo atendiendo a la diversidad se puede ayudar a cada uno a construir su conocimiento” (p. 13). Esta perspectiva se puede aplicar desde diferentes metodologías, una de ellas es el modelo de fases de lectura, el cual se consideró en este proyecto de intervención, para alcanzar los propósitos de la enseñanza. Este modelo permite dirigirse directamente a los estudiantes, promover su participación y observar su nivel de comprensión lectora.

3. REFERENTE METODOLÓGICO

Metodológicamente, el propósito de este proyecto de intervención es el logro de los objetivos planteados, a partir del acercamiento a modos de intervenir pedagógicamente la realidad de la escuela, en cuanto a responder las preguntas que la docente se formuló previamente frente a los desafíos que presenta la comprensión lectora en un ámbito inclusivo, por ejemplo: ¿Cómo enseñar a los estudiantes a leer comprensivamente?, ¿Cómo motivarlos a que lo hagan?, ¿hasta qué punto el entorno escolar es incluyente o excluyente?, ¿Existen estrategias didáctico pedagógicas para lograr ambos propósitos? Y ¿Cuáles serían esas estrategias? Como se puede observar, la situación demanda la implementación de una propuesta que genere unos resultados susceptibles de ser apropiados por todos los estudiantes, presenten o no dificultades de aprendizaje, por la importancia que la comprensión lectora y la construcción de entornos incluyentes tiene para su vida personal y social.

3.1 Tipo y diseño de la intervención

La presente intervención pedagógica es de tipo descriptivo con enfoque cualitativo, porque de acuerdo con Fernández, Hernández y Baptista (2010),

Describir equivale a medir y su propósito es llevar a cabo un proceso de descripción de situaciones y eventos, para decir, cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Es por eso que los estudios descriptivos-cualitativos, buscan especificar las propiedades relevantes de individuos, grupos humanos o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis” (p. 60).

En el presente caso, se busca describir cómo la lectura de cuentos literarios como estrategia didáctico-pedagógica incide en la comprensión lectora y la inclusión en un grupo de estudiantes de grado 7°. También, se recurrió al trabajo de campo y como solo se considera un periodo de tiempo determinado, la intervención es transversal.

En el contexto escolar del grado 7°, al haber una estudiante con N.E.E., se optó por considerarla a ella un estudio de caso dentro de la misma intervención, nombrándola EC1.

Retomando lo expresado por Petrus (2004), trabajar en el aula con estudiantes que requieren atención especial, constituye un ejercicio de pedagogía social, entendida esta como “la especialidad de la pedagogía orientada a la promoción de la competencia social, es decir, de todos los atributos que los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden facilitar que todos los estudiantes, sin distinción de su condición psico-fisiológica, étnica o socioeconómica, desarrollen sus potencialidades para el disfrute de una vida plena” (p. 66).

Como la aplicación de estrategias de lectura implica la construcción de conocimiento a través de las diferentes fases de la intervención, esencialmente se buscó contribuir a la puesta en práctica de un aprendizaje constructivo y creativo, como sugiere el modelo de Investigación Acción (IA), el cual se inscribe en el paradigma cualitativo y se estructura con base a procesos. De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), la IA se define como un “modelo de investigación dentro del paradigma cualitativo que observa y estudia, reflexiva y participativamente, una situación social para mejorarla” (p. 6); para Petrus (2004), “la IA, persigue como su objetivo básico y esencial la decisión y el cambio, orientados por una doble perspectiva. Por una parte, a la obtención de mejores resultados en lo que se hace, y por la otra, a facilitar el perfeccionamiento de las personas y los grupos con los que se trabaja” (p. 385), en este sentido se observa la preferencia que se concede a la reflexión sobre la acción.

3.1.1 Población y muestra. Para la presente intervención, la población coincide con la muestra, puesto que se trabajó con los 10 estudiantes de grado 7º, tres niñas y siete niños, con edades comprendidas entre 11 y 14 años. En este grupo está incluida la estudiante con N.E.E. Es de anotar que al inicio de las actividades propias de esta intervención los estudiantes eran 11; sin embargo, uno de ellos no regresó a la Institución Educativa y su retiro fue definitivo, por lo tanto, quedaron solo 10 estudiantes, con quienes se prosiguió hasta el final.

3.1.2 Criterios de inclusión y exclusión. En este apartado se presentan los factores de inclusión necesarios para que los estudiantes de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt participen en este proyecto de intervención; así como los criterios que los podrían excluir de la misma.

Criterios de inclusión.

Estar matriculados en la I.E. Liceo Alejandro de Humboldt en el grado 7°.

Estar autorizado por la I.E. para participar en la intervención pedagógica.

Contar con la autorización de los padres de familia o acudientes para participar en la intervención, mediante consentimiento informado y firmado por ellos (Ver Anexo A).

No presentar impedimentos físicos ni psicológicos que le impidan participar en las actividades de aula correspondientes a esta intervención.

Criterios de exclusión.

No estar matriculado debidamente en la I.E. Liceo Alejandro de Humboldt.

No estar autorizado por la I.E. para hacer parte de la intervención.

Que los padres de familia no hayan firmado el consentimiento informado.

Presentar impedimentos físicos o psicológicos que le impidan participar en las actividades de esta intervención.

3.1.3 Procedimientos para recolectar la información. La recolección de la información se hizo con talleres de lectura, en los que participaron los 10 estudiantes, con quienes se trabajaron las lecturas de la Editorial Santillana para grado 7°, las cuales presentan cuentos cortos con una guía de preguntas para conocer hasta qué punto cada uno de los estudiantes identifica sus elementos y personajes, el sentido de la historia y comprendió el texto leído. Durante este proceso se detectó la presencia de la estudiante que requería atención diferente al del resto de sus compañeros, ya que presenta N.E.E. durante la aplicación de los talleres, la docente investigadora hizo notas de campo, organizadas en una libreta donde registró el desarrollo de las sesiones y transcribió literalmente lo dicho por los estudiantes, para ello se apoyó en registros de audio que grabó dentro de la clase.

3.1.4 Fases del proyecto de intervención. Esta intervención se desarrolló en tres fases: Diagnóstico, Aplicación y Evaluación; en cada una de ellas se siguió una metodología investigativa que permitió recolectar información, categorizar y analizar los datos obtenidos.

3.1.5 Primera fase: Diagnóstico mediante aplicación de talleres. Desde el inicio del año escolar la docente observó que la mayoría de estudiantes de grado 7°, presentaban dificultades para la comprensión lectora, debido a que cuando trabajaban un taller de lectura, no entendían las preguntas o cómo responderlas. Por esas razones se recurrió al cuento literario, el cual hace parte del plan de estudios de lengua castellana para 7° grado.

Para realizar el diagnóstico del grado 7° se trabajó en el taller de lectura: “La Muerte del Enano: Versión de Bustamante” de Dorado, H. (Ver Anexos B y C). En este taller se observó el desempeño de los estudiantes en los niveles: literal e Inferencial, considerando los siguientes indicadores:

Nivel literal: identifica sinónimos, reconoce el lugar, identifica personajes, identifica detalles propios de los personajes.

Nivel Inferencial: comprende el texto de manera global, infiere estados de ánimo, reconoce la forma de ser de los personajes, infiere ideas principales.

En cuanto a la estudiante EC1 (Estudio de Caso 1), mediante el taller de lectura de Santillana, se trabajaron: la coherencia local; coherencia lineal y cohesión. Además, se observó su desempeño en el nivel literal: literalidad transcriptiva y literalidad en el modo de la paráfrasis. Para diagnosticar el modo en que identifica los grupos silábicos, se diseñaron dos talleres con base a la guía de Ramos (1999) especial para estudiantes con N.E.E. (Ver Anexos D y E).

Elaboración de talleres. Para realizar las actividades de aplicación se elaboraron tres talleres con base en el cuento “El Príncipe Feliz”, (Ver anexos F, G, H, I) con participación de EC1, con el fin de realizar el ejercicio de inclusión, divididos en: prelectura, lectura, comprensión lectora y poslectura. Siguiendo el mismo esquema fueron

diseñados tres talleres con base al cuento “El Gigante Egoísta”, (Ver anexo J) con actividades de pre lectura, (Ver anexo K) y lectura, (Ver anexo L). Luego se elaboró un taller de evaluación (Ver anexo Ñ) con los mismos componentes de los talleres de aplicación. En la Tabla 2 se muestran los talleres aplicados para todo el grupo.

Tabla 2. Talleres aplicados al grado 7° (Todo el grupo)

Periodo	Taller	Actividades
1ª mitad II periodo	Taller de diagnóstico	Lectura literal. Lectura inferencial
1ª mitad III periodo	Taller de pre lectura: Aproximación al cuento El Príncipe Feliz	Exploración de conocimientos previos; Indagación sobre diferentes culturas; Exposición oral; Trabajo colaborativo
1ª mitad III periodo	Taller de lectura: El Príncipe Feliz	Fases de Modelado; Participación; Lectura; Interpretación Recuento
2ª mitad III periodo	Taller de comprensión lectora: El Príncipe Feliz	Lectura literal; Inferencial; Análisis; Producción escrita
2ª mitad III periodo	Actividades pos lectura	Desarrollo de la creatividad
1ª mitad IV periodo	Taller de pre lectura: El Gigante Egoísta	Exploración de conocimientos previos; Indagación sobre diferentes historias de gigantes; Presentación oral
1ª mitad IV periodo	Taller de lectura: El Gigante Egoísta	Fases de: Modelado; Participación; Lectura; Interpretación; Recuento
2a mitad IV periodo	Actividades de poslectura	Desarrollo de la creatividad
2ª mitad IV periodo	Evaluación: Taller de comprensión lectora: El Gigante egoísta	Lectura literal; Inferencial; Análisis; Producción escrita

Fuente. Elaboración propia

En la Tabla 3 se muestran los talleres aplicados a la estudiante con N.E.E. (EC1)

Tabla 3. Talleres aplicados a EC1. Estudiante con N.E.E

Periodo	Taller	Actividades
Primera mitad del II periodo	2 Talleres de diagnóstico (Ramos. 1999)	Literalidad transcriptiva Literalidad en el modo de la paráfrasis
	Taller de diagnóstico (Dorado. H. 2007)	Coherencia local Coherencia y cohesión lineal
Primera mitad del III periodo	Taller de aplicación	Producción escrita Lectura oral Microestructura textual
Segunda mitad del III periodo	Taller de aplicación	Producción escrita Lectura oral Microestructura textual
Primera mitad del IV periodo	Evaluación	Producción escrita Lectura oral Microestructura textual

Fuente. Elaboración propia.

Después de desarrollar la fase de diagnóstico se procedió a organizar la información, para ello se tuvieron en cuenta los indicadores de evaluación para el nivel literal e inferencial, de comprensión lectora. (Ver Tabla 4)

Tabla 4. Diagnóstico comprensión lectora grado 7°. Nivel literal

	Indicadores	Sí	%	Pte.	%	No	%
1	Identifica sinónimos	4	40	3	30	3	30
2	Identifica el lugar	9	90	0	0.0	1	10%
3	Identifica personaje	5	50	4	40	1	10
4	Identifica detalles propios de los personajes	7	70	2	20	1	10
TOTAL			62.5		22.5		15

Fuente. Elaboración propia.

En el nivel literal se encontró que al realizar las actividades didácticas el 62.5% logró el objetivo propuesto, el 22.5% lo hizo de manera parcial, mientras que el 15% no logró el objetivo. A continuación, en la figura 3, se muestran los porcentajes obtenidos de acuerdo a los indicadores presentados en la tabla 4.

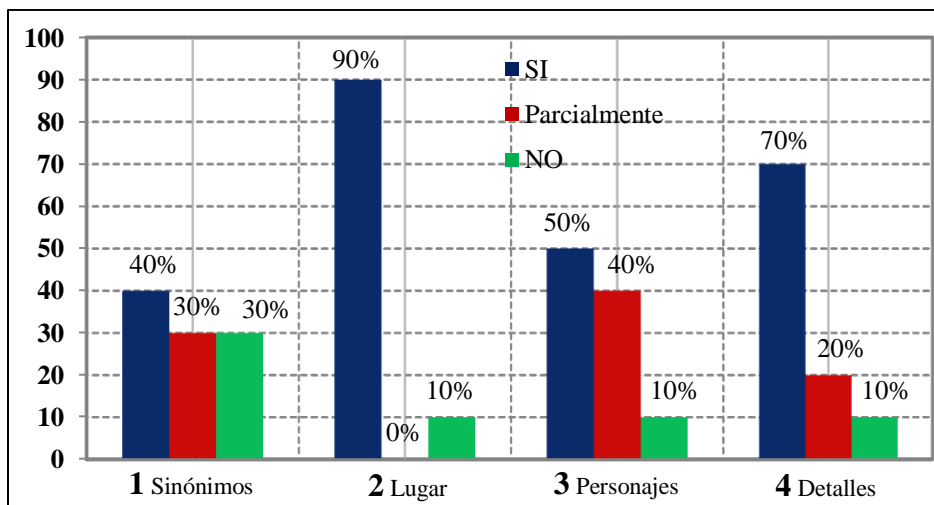


Figura 3. Diagnóstico grado 7°. Comprensión lectora – Nivel Literal

Fuente. Diario de campo.

En la Figura 3, se observa cómo fue el comportamiento de los estudiantes durante la actividad de comprensión lectora. En las barras aparecen agrupados los resultados en la misma secuencia que en la Tabla 5: Identifica sinónimos (1); el lugar /2), los detalles (3) y personajes (4). De la misma forma, la figura 4 muestra de manera general el desempeño en el nivel literal de los estudiantes de grado 7°

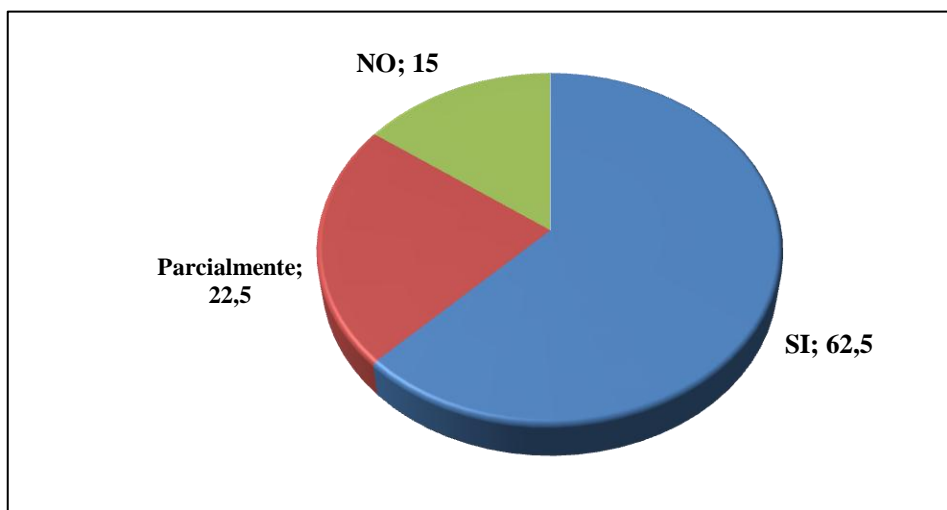


Figura 4. Diagnóstico grado 7°. Nivel literal total

Fuente. Diario de campo.

Tabla 5. Diagnóstico grado 7°. Nivel inferencial

	Indicadores	Sí	%	Pte.	%	No	%
1	Comprende el texto de manera global	4	40%	5	50%	1	10%
2	Infiere estados de ánimo	6	60%	2	20%	2	20%
3	Reconoce la forma de ser de los personajes	5	50%	3	30%	2	20%
4	Infiere las ideas principales	3	30%	2	20%	5	50%
	TOTAL		45%		30%		25%

Fuente. Elaboración propia.

En el nivel inferencial los estudiantes presentaron mayor dificultad que en el literal. Se evidenció que al 25% se le dificulta desarrollar este nivel, el 30% logró el objetivo de manera parcial y el 45% alcanzó las metas propuestas.

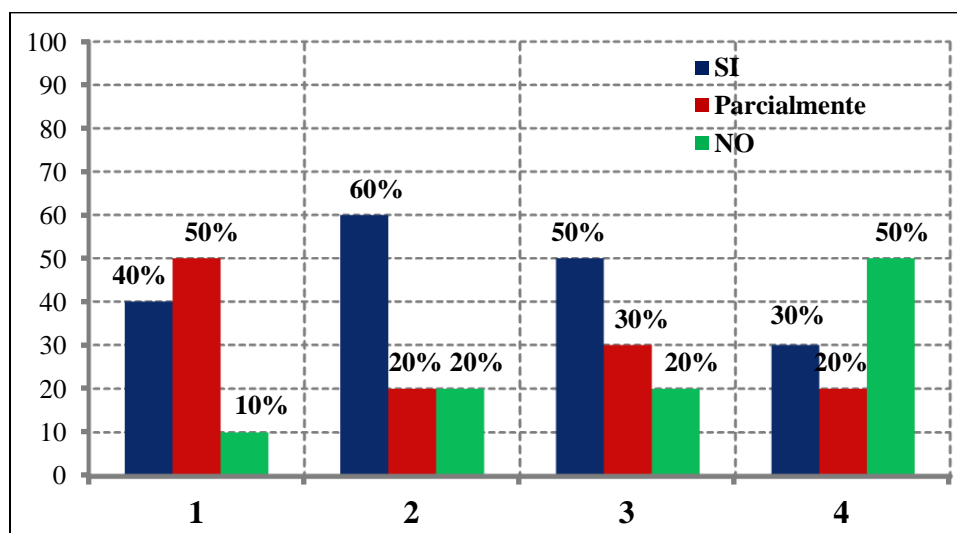


Figura 5. Diagnóstico grado 7°. Nivel inferencial.

Fuente. Diario de campo

En la Figura 5, se observa el comportamiento de los estudiantes durante la actividad de nivel inferencial. En las barras aparecen agrupados los resultados en la misma secuencia de la Tabla 5: Comprende el texto de manera global (1); Infiere estados de ánimo (2),

Reconoce la forma de ser de los personajes (3) e infiere las ideas principales (4). A continuación se muestra el nivel inferencial total obtenido.

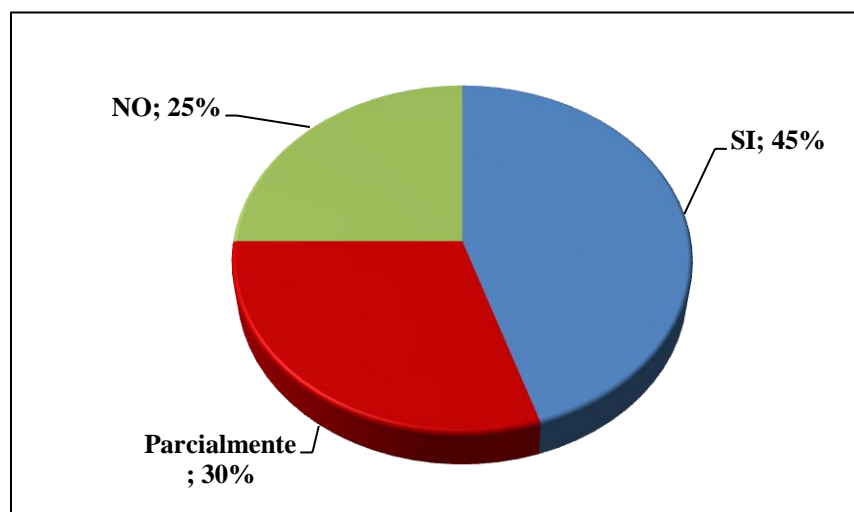


Figura 6. Diagnóstico grado 7°. Nivel inferencial total.

Fuente. Diario de campo

En la Tabla 6, se muestra el resultado del diagnóstico realizado a la estudiante con N.E.E., en el cual se observó su desempeño en la producción escrita y en el nivel literal.

Tabla 6. Resultado del diagnóstico a EC1

Categorías para el análisis de la producción escrita	Coherencia local	Algunas veces establece relaciones de concordancia entre : Sujeto/Verbo - Género/Número
	Coherencia lineal Cohesión	Presenta dificultad para reconocer y utilizar conectores
Nivel Literal	Literalidad transcriptiva	Dificultad para reconocer palabras, frases y sus significados
	Literalidad en el modo de la paráfrasis	Dificultad al parafrasear lo que lee

Fuente. Elaboración propia.

3.1.6 Segunda fase: Aplicación. Para todos los estudiantes de grado 7° se aplicaron cinco talleres, desarrollados desde la primera mitad del segundo periodo, hasta la segunda

mitad del cuarto periodo, en el año 2016. Para EC1 se aplicaron dos talleres más, diseñados especialmente para la estudiante con N.E.E., ella participó en las actividades realizadas para todo el curso debido a que la inclusión es un proceso que se realiza en colectividad y acompañamiento.

El primer taller de aplicación para el grupo, consistió en actividades de pre-lectura, el cual tenía como objetivos: (Ver Anexo G)

Aproximar los estudiantes a la lectura del cuento “El Príncipe Feliz”.

Realizar actividades en torno al título del texto.

En este taller se realizó la exploración de aspectos relacionados con el texto. Se trabajó en torno a los términos: príncipe, rey y monarquía. Los estudiantes se organizaron en grupos, cada grupo escogió un país regido por una monarquía o un principado, para averiguar algunos aspectos como; su ubicación geográfica, idioma, moneda, comida típica, población, costumbres, entre otros. En la siguiente clase los estudiantes presentaron sus exposiciones ante el grupo. Con estas actividades se buscó realizar actividades de pre lectura que facilitaran a los estudiantes la comprensión del texto, permitir que ampliaran su conocimiento de geografía, historia y cultura de otros países, que desarrollaran su capacidad de conceptualizar y promover el trabajo colaborativo.

El segundo taller tuvo como objetivos: (Ver Anexo H)

Realizar la lectura en voz alta del cuento “El Príncipe Feliz” para motivar su lectura, facilitar su comprensión e incluir a los estudiantes con N.E.E.

Determinar si la lectura en voz alta de las historias favorece la comprensión de los estudiantes con N.E.E.

Este taller se desarrolló en cinco fases:

Fase de modelado. La docente leyó en voz alta la historia y realizó comentarios sobre la lectura. Para verificar la comprensión, los estudiantes narraron en voz alta la historia leída y se aclararon los términos desconocidos.

Fase de participación. La docente preguntó a los estudiantes sobre las características de los personajes que aparecen en la historia, sobre su descripción física,

psicológica y entorno social. Después de leer parte del texto, les solicitó hacer predicciones sobre las acciones que probablemente realizarán los protagonistas de la historia.

Fase de lectura. Los estudiantes continuaron leyendo el texto en forma silenciosa, se espera que ellos apliquen por si mismos las acciones realizadas en las fases anteriores.

Fase de interpretación. La docente preguntó a los estudiantes sobre el contenido del texto leído. Se observó la forma como interpretaron la historia.

Fase de recuento. La docente llamó a tres estudiantes para que narraran todo el texto leído. Esto se hizo para recordar los aspectos y personajes principales, antes de proseguir con la lectura.

A continuación se aplicó el tercer taller, en el cual fueron considerados los siguientes objetivos:

Reconocer detalles generales del cuento “El Príncipe Feliz”.

Inferir ideas principales y aspectos relacionados con la historia.

Los estudiantes recibieron un taller escrito (Ver Anexo I), el cual trabajaron en forma individual, la estudiante EC1 lo desarrolló en grupo para apoyarse en las habilidades de lectura y escritura de sus compañeros. En este taller, los estudiantes reemplazaron por sinónimos algunas palabras del texto, identificaron ideas principales, realizaron descripciones, reconocieron situaciones de desigualdad social presentes en la historia y expresaron opiniones. La actividad de poslectura tuvo los siguientes objetivos:

Desarrollar la creatividad de los estudiantes de grado 7°.

Representar uno de los personajes de la historia mediante el dibujo.

El cuarto taller de aplicación tuvo como objetivos: (Ver Anexos J y K)

Motivar los estudiantes de grado 7° a la lectura del cuento “El Gigante Egoísta”.

Ampliar los conocimientos generales de los estudiantes.

La docente cubrió el título de la portada del libro y pidió a los estudiantes que lo dedujeran, luego los motivó para que participaran y hablaran sobre otros temas relacionados con la historia; como los personajes que posiblemente aparecerán y el lugar

donde ocurren los hechos. Después de que la docente hizo una presentación general del tema del cuento y de sus personajes, los estudiantes se reunieron en grupos para averiguar otra historia relacionada con gigantes y la narraron al grupo. Finalmente realizaron collages sobre la parte que más les gustó de las historias narradas oralmente.

El quinto taller tuvo como objetivos: (Ver Anexo L)

Realizar la lectura en voz alta del cuento “El Gigante Egoísta” para facilitar su comprensión.

Determinar si la lectura en voz alta de la historia, favorece la comprensión lectora de la estudiante con N.E.E.

Este taller se desarrolló en cinco fases:

Fase de modelado. La docente leyó en voz alta y realizó comentarios sobre la lectura, luego los estudiantes narraron en voz alta la historia leída y se aclararon algunos términos desconocidos para los estudiantes.

Fase de participación. La docente hizo preguntas sobre las características de los personajes que aparecen en la historia, específicamente sobre su descripción física, psicológica y entorno social. Los estudiantes hicieron predicciones sobre las acciones que probablemente realizarán los protagonistas de la historia.

Fase de lectura. Los estudiantes continuaron leyendo el texto en voz alta, se observó la forma en que EC1 realizó la lectura oral.

Fase de interpretación. La docente preguntó a los estudiantes sobre el contenido del texto leído. Se observó la forma como interpretaron la historia.

Fase de recuento. La docente llamó a tres estudiantes para que narraran todo el texto leído. Esto se hizo para recordar los aspectos y personajes principales. Se solicitó la participación de la estudiante con N.E.E para observar cómo realiza este proceso y si presenta dificultades.

La actividad de poslectura tuvo los siguientes objetivos:

Crear un libro gráfico sobre el cuento “El Gigante Egoísta” para facilitar a los estudiantes de grado 7° la reconstrucción de la historia.

Realizar material gráfico de “El Gigante Egoísta” que facilite el recuento a la estudiante con N.E.E.

Después de haber leído el cuento “El Gigante Egoísta”, como actividad de poslectura, los estudiantes de grado 7° realizaron dibujos que representaran su argumento. (Ver Figura 14) Para esto, se reunieron en parejas y seleccionaron una parte la historia que querían dibujar. Posteriormente, los estudiantes realizaron un mapa conceptual en el tablero, con el título: El Gigante Egoísta. Luego, distribuyeron los dibujos, según representaran el inicio, el nudo o el desenlace de la historia.

Después que el mapa conceptual, hecho con dibujos, estuvo terminado, la docente solicitó a los estudiantes que realizaran el mapa conceptual por escrito y narraran los hechos con sus propias palabras apoyándose en el material gráfico.

En el primer taller de aplicación para el Estudio de Caso (EC1) se consideraron los siguientes objetivos: (Ver Anexo M)

Aplicar un taller de intervención a una estudiante con N.E.E. con el fin de permitirle identificar los aspectos gramaticales que hacen parte de la estructura micro textual.

Practicar la lectura reiterada en voz alta de un mini cuento para observar el desempeño de la estudiante en cada una de las lecturas realizadas.

Observar la forma en que la lectura reiterada permite mejorar la comprensión lectora en una estudiante con N.E.E.

En el primer punto del taller se le solicitó completar oraciones con los sustantivos y verbos que hacían falta. Algunas veces era necesario completar el sujeto y en otras ocasiones el objeto directo. Luego se le solicitó leer el minicuento “En El Peligro” e identificar palabras por similitud, posteriormente la estudiante leyó el texto tres veces, con el objetivo de observar si esto permitía mejorar su fluidez. En el último punto, a la

estudiante se le entregó el mismo minicuento, pero con palabras faltantes, las cuales era necesario completar.

En el segundo taller de aplicación para EC1 (Ver Anexo N), se consideraron los mismos objetivos del taller anterior, ya que este comprendía actividades similares, esto se hizo con el fin de realizar una práctica continua de los ejercicios propuestos.

Se trabajó el mini cuento “La Urraca Disfrazada” y además de los puntos del anterior taller; se agregó un numeral en el cual se solicitó a la estudiante, escribir el tema principal de la historia.

En la figura 7 se muestra un esquema que contiene las actividades de aplicación desarrolladas con los estudiantes de grado 7º, con tal fin fueron tomados en cuenta los trabajos de investigación realizados por Arnaiz (2006), Solé (1998) y Sánchez y García (2014), en cuanto a las actividades de prelectura, reconstrucción del significado y de comprensión lectora.

De la misma manera, en la figura 8 se muestran las actividades desarrolladas con la estudiante con N.E E. (EC1), las cuales se basaron en los mismos aspectos tratados por Solé (1998), Arnaiz (2006) y Ramos (1999).



Figura 7. Actividades de aplicación desarrolladas con todos los estudiantes de grado 7º. Elaboración propia.

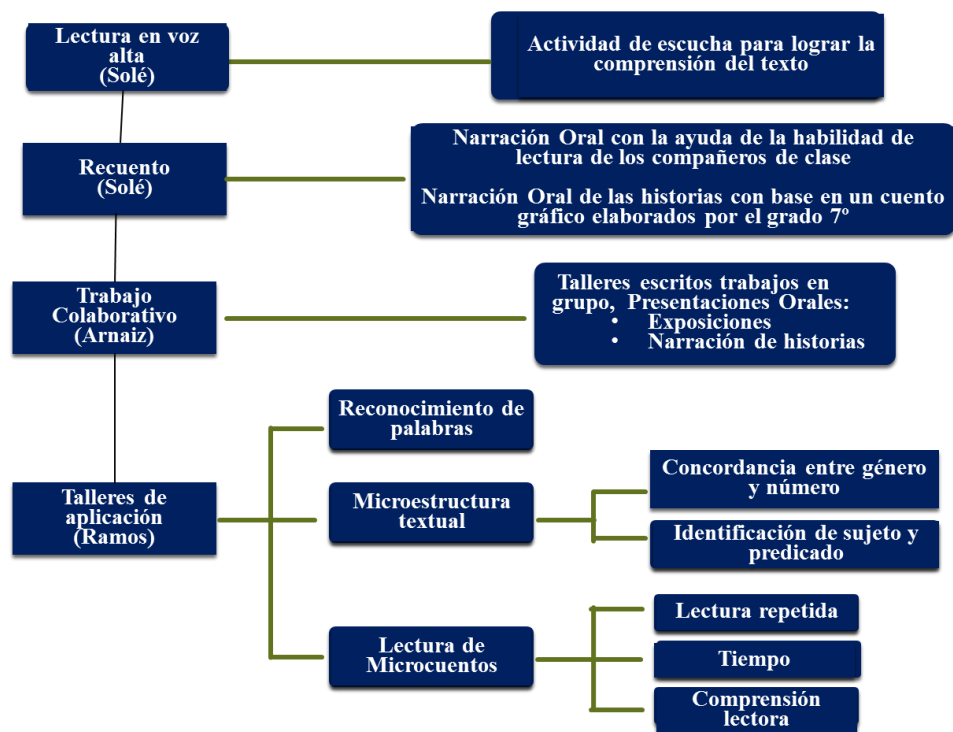


Figura 8. Actividades de aplicación desarrolladas con la estudiante EC1. Fuente. Elaboración propia.

3.1.7 Tercera fase: Evaluación. Para establecer el avance de los estudiantes de grado 7° en lo referente a comprensión de lectura, se aplicó un taller (Ver Anexo Ñ), el cual contenía los mismos indicadores de evaluación considerados en la fase de diagnóstico y los resultados fueron los siguientes. En el nivel literal se encontró que:

El 33.3% identificó los sinónimos, el 55.5% lo hizo de manera parcial y el 11.1% no logró el objetivo. El 100% identificó tanto el lugar como los personajes de la historia.

El 88.8% identificó los detalles propios de los personajes, mientras que el 11.1% lo hizo de manera parcial.

A continuación se muestran los resultados de la evaluación en el nivel literal. (Ver Tabla 7, Figuras 9 y 10)

Tabla 7. Resultados evaluación del nivel literal

Indicadores	SI	%	Parcialmente	%	NO	%
1 Identifica sinónimos	3	33.4%	5	55.6%	1	11%
2 Identifica el lugar	9	100%	0	0	0	0
3 Identifica personajes	9	100%	0	0	0	0
4 Identifica detalles de los personajes	8	89%	1	11%	0	0
TOTAL		80.6%		16.6%		2.7%

Fuente. Diario de campo.

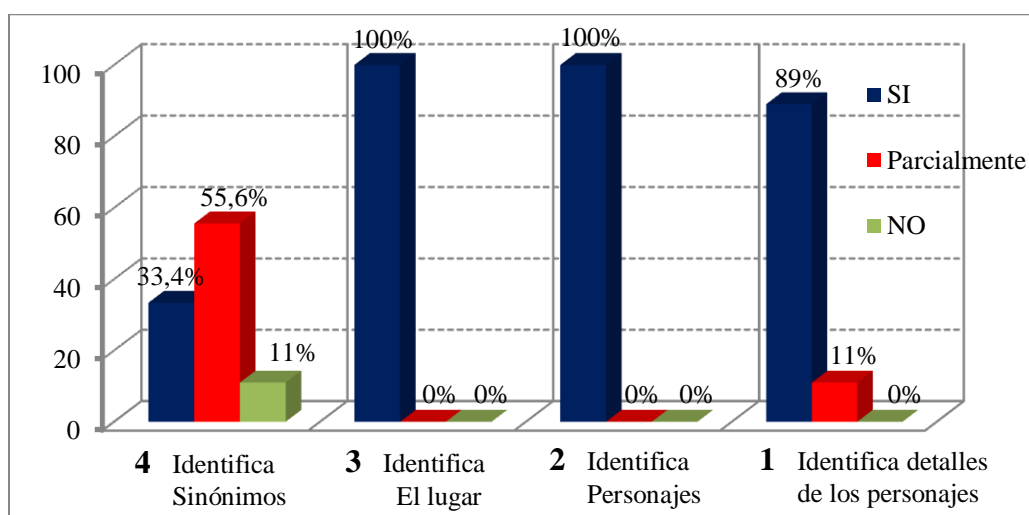


Figura 9. Resultados evaluación del nivel literal

Fuente. Diario de campo

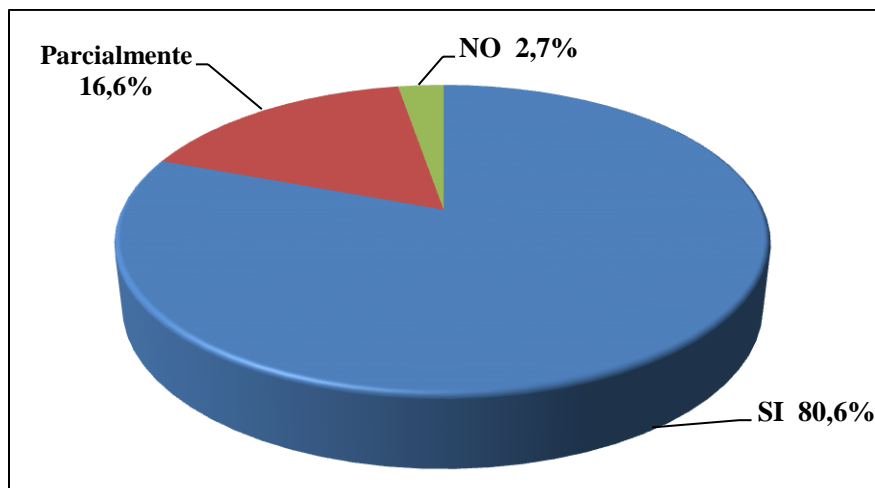


Figura 10. Resultados evaluación del nivel literal

Fuente. Diario de campo

Después de aplicar el taller de evaluación se observó un progreso en el nivel literal, puesto que el 80.6% de los estudiantes logró este nivel, el 16.6% lo alcanzó parcialmente y el 2.7% presentó dificultades para alcanzar los objetivos.

En el nivel inferencial se observó que:

El 100% comprendió el texto de manera global.

El 88.8% infirió estados de ánimo; 11.1% lo hizo de forma global.

El 66.6% reconoció la forma de ser de los personajes; 33.3% lo hizo parcialmente.

El 44.4% pudo inferir ideas principales; 55.5% lo hizo parcialmente.

Los anteriores resultados se observan en la Tabla 8 y en la Figura 11.

Tabla 8. Resultados evaluación nivel inferencial total

	Indicadores	SÍ	%	Parcialmente	%	NO	%
1	Comprende el texto de manera global	9	100	0	0	0	0
2	Infiere estados de ánimo	8	88.9	1	11	0	0
3	Reconoce la forma de ser de los personajes	6	66.6	3	33.3	0	0
4	Infiere las ideas principales	4	44.4	5	55.5	0	0
	TOTAL		74.9		24.9	0	0.0

Fuente. Diario de campo.

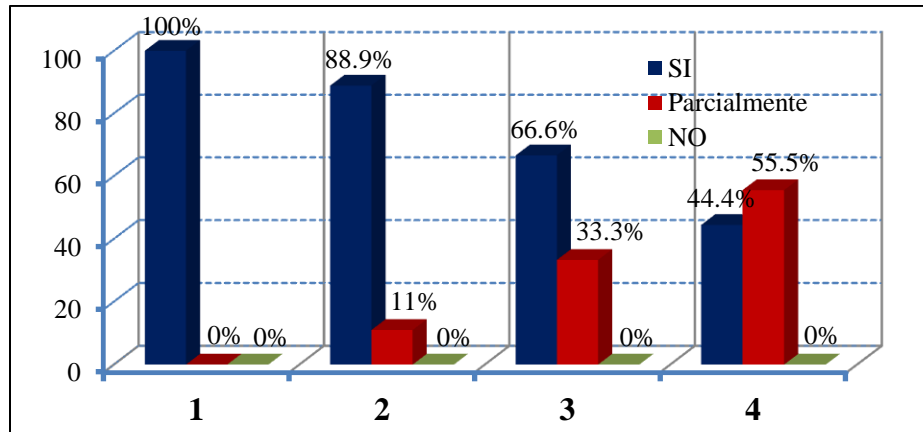


Figura 11. Resultados evaluación nivel inferencial total

Fuente. Diario de campo.

Así mismo en el nivel inferencial total, el 74.9% de los estudiantes alcanzó este nivel; el 24.9% de ellos lo logró parcialmente, y no se presentaron estudiantes que no alcanzaran los objetivos. (Ver Figura 12)

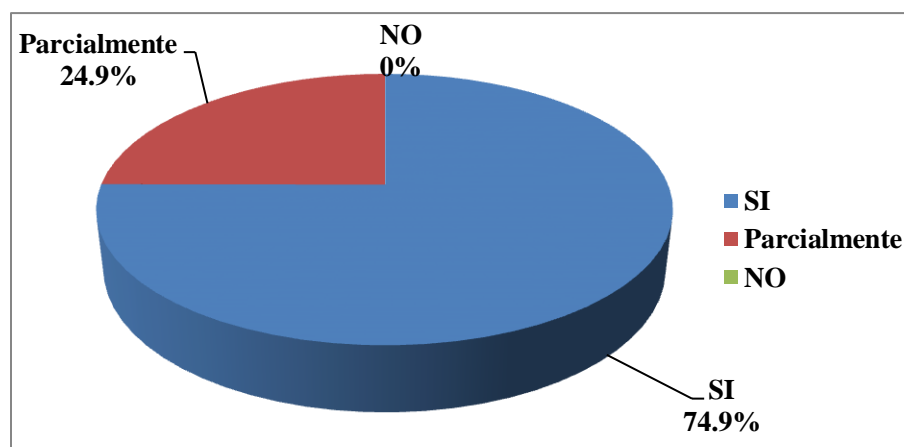


Figura 12. Resultados evaluación nivel inferencial total

Fuente. Diario de campo

Como actividad de evaluación para el estudio de caso (EC1), la estudiante desarrolló un taller de comprensión lectora y de escritura con base en Ramos (1999), (Ver Anexo O). Este taller consta de cinco puntos, en el primer punto se solicitó, a la estudiante, leer las oraciones dadas e identificar el sujeto y el predicado en cada una de ellas. En el

siguiente numeral, se le pidió leer el mini cuento “La Tortuga” y subrayar las palabras dadas, para establecer relación de similitud. Luego, hizo la lectura del texto en varias ocasiones para observar la fluidez y parafraseó el texto. Por último a la estudiante se le presentó el mismo texto, pero con seis palabras faltantes que era necesario completar.

Después de realizar el taller de evaluación, se observó que la estudiante reconoció correctamente tanto el sujeto como el predicado, de las cinco oraciones presentadas. En el transcurso de la aplicación de los talleres de intervención, se hizo evidente que EC1 paulatinamente disminuyó los errores de concordancia, entre sujeto, género y número. Probablemente esto se debe a que la práctica reiterada le permitió desarrollar una mayor conciencia de la microestructura textual.

En el siguiente punto identificó correctamente las palabras similares mediante el subrayado. EC1 disminuyó paulatinamente el tiempo de lectura después de haber leído varias veces el mismo texto, de la siguiente manera:

Primera lectura: 1:32 (Un minuto, treinta y dos segundos)

Segunda lectura: 1:19 (Un minuto, diecinueve segundos)

Tercera lectura: 1:01 (Un minuto, un segundo)

Cuarta lectura: 1:00 (Un minuto)

Quinta lectura: 1:00 (Un minuto)

Cuando se le solicitó a la estudiante EC1 parafrasear el texto leído, ella identificó los personajes y los hechos centrales de la historia, de este modo EC1 le dio sentido a sus palabras y explicó la lectura realizada. Sin embargo, se observó que la estudiante EC escribió la mayoría de palabras solicitadas, sin embargo, no escribió la palabra “receta”, la cual cambió por “recta”. Aquí se evidencia la omisión de la vocal, lo cual ha sido un error reiterado, pero que ha disminuido a través de la ejecución de estos talleres.

En la Tabla 9 se muestra el resultado de la evaluación para la estudiante EC1, tanto en la producción escrita como en el nivel literal.

Tabla 9. Resultado de evaluación EC1.

Categorías para el Análisis de la Producción Escrita	Coherencia local	La estudiante tomó mayor conciencia sobre los elementos que conforman la microestructura textual
	Coherencia lineal Cohesión	Algunas veces presenta dificultades para reconocer y utilizar los conectores.
Nivel Literal	Literalidad transcriptiva	La práctica repetida de la lectura mejoró la pronunciación, la fluidez y disminuyó el tiempo de la lectura en voz alta.
	Literalidad en el modo de la paráfrasis	La estudiante logró parafrasear los textos leídos al apoyarse en las habilidades comunicativas de sus compañeros de clase, en el material gráfico realizado por el grado 7° y en la estrategia de lecturas repetidas.

Fuente. Elaboración propia

3.1.8 Sistematización. Para realizar la sistematización, se categorizó la información registrada en los diarios de campo. En total se realizaron once diarios de campo. Inicialmente, se leyeron cada uno de estos registros y se codificaron de acuerdo a la temática expuesta en ellos. Posteriormente todos los códigos fueron puestos al final del diario de campo y explicados, considerando su relevancia y las estrategias o actividades que ellos contienen. Para su análisis y categorización se utilizó este código:

(DC1LAHPBMLOCCONTEXTO), su significado es el siguiente:

DC1: Diario de campo1

LAH: Liceo Alejandro de Humboldt (Institución educativa donde se realizó el proyecto)

PB: Pisojé Bajo (Sede la anterior Institución educativa)

MLO: Myrian Lucía Ortiz (Nombre de la investigadora)

C: Categoría

CONTEXTO: En este ejemplo, palabra que designa el nombre de la categoría identificada.

Los códigos fueron diferenciados con colores para facilitar su clasificación. Esta actividad dio como resultado ciento setenta y seis subcategorías, las cuales fueron agrupadas en la primera matriz. Posteriormente se hizo una reagrupación de la cual se derivaron veinticuatro subcategorías como se muestra a continuación:

Tabla 10. Reagrupación de subcategorías.

Subcategorías	Explicación
La pregunta	Es un acto comunicativo utilizado por la docente para invitar a los estudiantes a la participación y la reflexión.
La aclaración de conceptos	Es una acción metodológica desarrollada para ampliar los conocimientos de los estudiantes
La prelectura.	Es una estrategia que permite motivar y crear nuevas estructuras conceptuales
La observación	Es una acción realizada por la docente para identificar dificultades y avances en el proceso lector.
La lectura en voz alta	Estrategia que estimula la comprensión a partir de la escucha.
Recuento	Acción que facilita identificar el nivel de comprensión lectora
Lectura alfabética	Es una actividad que se realiza en clase para observar la fluidez de los estudiantes.
El subrayado	Es una técnica utilizada para observar la forma en que EC1 establece la similitud entre las palabras
El análisis	Procedimiento que permite evaluar la comprensión lectora de los alumnos, a través de la observación de sus repuestas.
La ortografía	Categoría referida a dificultades para usar la ortografía observada en EC1 y en otros estudiantes.
Exposición.	Es una actividad que permite desarrollar la habilidad de habla de los alumnos.
Expresión oral.	Es una habilidad comunicativa que permite verificar la comprensión lectora.
Dificultades	Categoría que permite registrar los problemas que EC1 tiene para hablar en público.
Estrategias de expresión oral incluyentes	Acciones para que EC1 realice presentación de forma oral
Escucha	Es la habilidad comunicativa, la cual es el medio que utiliza EC1 para lograr la comprensión lectora.
Grupos silábicos	Son las divisiones fonológicas de las palabras utilizadas para observar las dificultades de pronunciación y escritura de EC1.
Apoyo.	Es la acción que realizan los estudiantes de grado 7 y la docente para que EC1 logre la comprensión lectora.
Explicación detallada	Es una acción metodológica realizada por la docente para que EC1 comprenda los talleres que se van a realizar.

Autonomía.	Es la facultad que se espera los estudiantes desarrollen después de haber realizado las fases de lectura.
Microestructura textual	Es la estructura gramatical utilizada para observar las diferencias de escritura de EC1.
Colaboración.	Es la acción realizada por el grupo para lograr que EC1 participe en los talleres escritos
Acuerdo.	Acción realizada por la docente, la estudiante (EC1) y un acudiente para emprender el proceso de inclusión.
Orientar la atención.	Acción realizada por la docente durante la lectura oral.
Trabajo colaborativo.	Acción realizada por el grupo para lograr la inclusión

Fuente. Elaboración propia.

Agrupamiento de categorías. Para agrupar las subcategorías se subrayaron las palabras, frases y oraciones relacionadas entre sí, después se clasificaron de acuerdo a la estrategia o acción metodológica correspondiente, como se muestra a continuación.

Tabla 11. Agrupamiento de categorías y subcategorías para diseño de estrategias

Categorías	Subcategorías
Las actividades de pre lectura motivan y permiten ampliar los conocimientos previos	La pregunta La aclaración de conceptos La prelectura La observación
La narración desde la lectura oral permite identificar los niveles de comprensión	La lectura en voz alta Recuento La lectura alfabética
El trabajo grupal colaborativo es un medio para identificar y superar las dificultades en la lectura	El subrayado Análisis La ortografía
Expresión oral e inclusión (EC1)	Exposición y Expresión oral Dificultades Estrategias de expresión oral incluyentes Escucha / Grupos silábicos
El acompañamiento es esencial para la inclusión (EC1)	Apoyo Explicación detallada e individual Autonomía Microestructura textual Colaboración Acuerdo y Orientar la atención Trabajo colaborativo

Fuente. Diarios de campo de la intervención.

Después de agrupar y definir las categorías se hizo una nueva clasificación, como se muestra en la Tabla 12.

Tabla 12. Reagrupamiento de categorías, definición y nueva clasificación

Categoría	Definición
Las actividades de prelectura motivan y permiten ampliar los conocimientos previos	Esta categoría muestra las estrategias utilizadas para invitar a la participación, aclarar los conceptos previos y crear nuevas bases conceptuales.
La narración desde la lectura oral permite identificar los niveles de comprensión	Esta categoría evidencia las acciones realizadas por la docente para promover la comprensión lectora y reconocer sus diferentes niveles.
El trabajo grupal colaborativo es un medio para identificar y superar las dificultades en la lectura	Esta categoría hace referencia a las estrategias utilizadas para que todos los estudiantes logren la comprensión de lectura.
Expresión oral e inclusión (EC1)	Esta categoría se refiere a las diferentes acciones encaminadas a favorecer la habilidad de habla e inclusión de EC1.
El acompañamiento es esencial para la inclusión (EC1)	En esta categoría se evidencian las acciones encaminadas a atender las necesidades educativas especiales de EC1.

Fuente. Diarios de campo de la intervención.

Después de agrupar las categorías, estas fueron reagrupadas en macrocategorías, como se observa en la Tabla 13.

Tabla 13. Matriz de macrocategorías y categorías

Macrocategorías	Descripción	Categorías
Las estrategias de lectura, contribuyen a generar la comprensión lectora. Comprendo una historia cuando me recreo en ella.	Esta categoría muestra las estrategias utilizadas para lograr la comprensión lectora del cuento literario, las cuales se presentan como acciones que hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.	Las actividades de pre lectura motivan y permiten ampliar los conocimientos previos
		La narración desde la lectura oral permite identificar los niveles de comprensión
		El trabajo grupal colaborativo es un medio para identificar y superar las dificultades en la lectura
La inclusión me invita a narrar historias. Mi vivencia es mi palabra (EC1).	Esta categoría muestra las estrategias de expresión oral y de inclusión que permitieron a EC1 dar cuenta de los textos leídos oralmente	Expresión oral e inclusión (EC1)
		El acompañamiento es esencial para la inclusión (EC1)

Fuente. Diarios de campo de la intervención

4. HALLAZGOS

En este apartado se da respuesta a la pregunta planteada dentro de este proyecto de intervención pedagógica del cual surgieron dos macro categorías, permitiendo conocer de qué modo el cuento literario genera estrategias para la comprensión lectora y la inclusión, con los estudiantes de grado 7°, de la I.E. Liceo Alejandro de Humboldt, sede PISOJÉ BAJO, durante el año 2016. La respuesta a la pregunta se dio de dos maneras:

La primera corresponde al trabajo hecho con todos los estudiantes y fue denominada, *Las estrategias de lectura contribuyen a generar la comprensión lectora: comprendo una historia cuando me recreo en ella*. La segunda, denominada: *La inclusión me invita a narrar historias: mi vivencia es mi palabra*, hace referencia al trabajo realizado con la estudiante Estudio de Caso (EC1), quien requirió estrategias de inclusión debido a que presenta Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), las cuales aunque no han sido diagnosticadas por un especialista, resultan evidentes al observar su desempeño escolar y los esfuerzos que ella realiza por cumplir con las exigencias de un sistema educativo que no ha tomado en cuenta sus características especiales, de allí que requiera de unas estrategias de comprensión lectora que también promuevan la inclusión con sus compañeros de 7°.

4.1 las estrategias de lectura contribuyen a generar la comprensión lectora: comprendo una historia cuando me recreo en ella.

4.1.1 Las actividades de prelectura motivan y permiten ampliar los conocimientos previos. Los lectores tienen diferentes tipos de motivación al iniciar la lectura de un texto. Se experimenta una motivación intrínseca, dada por los gustos y aficiones hacia temas determinados, o una motivación extrínseca surgida debido a la necesidad de leer un texto de tipo académico o informativo. En muchas ocasiones, es necesario que el docente realice actividades dirigidas a despertar el interés y la curiosidad en los estudiantes, antes de empezar la lectura de un texto literario.

Esta motivación generalmente se hace de un modo planeado y organizado a través de diferentes actividades de pre lectura. El MEN plantea en los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana (LCLC: 1998) acerca del tema lo siguiente:

Las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso de lectura. Pero también es necesario implementar estrategias pedagógicas antes, durante y después de este. Las actividades antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción. (p. 97)

En tal sentido, el desarrollo del presente proyecto, se basó en actividades de prelectura con el fin motivar a los estudiantes, despertar su interés en torno al tema, facilitar la comprensión de la historia, aclarar conceptos claves y permitir que los estudiantes ampliaran los conocimientos sobre su propio entorno y sobre otras culturas. Estas actividades se realizaron desde que se les presentó el título del cuento. Luego se les hicieron preguntas acerca del mismo, indagando en torno al título de príncipe y al rol de las monarquías en algunos países, tal y como se observa en el siguiente relato:

La docente presentó el título del cuento a los estudiantes “El Príncipe Feliz”, luego les preguntó:

Docente: ¿A quién se le da el título de príncipe?

El: Al hijo de un rey.

*Docente: ¿Cómo se le llama a la forma de gobierno dirigida por un rey?
(DC3LAHPBMLOC PREGUNTA)*

Cuando se les preguntó a los estudiantes por una forma de gobierno, para ellos se hizo necesario recurrir a sus conocimientos previos relacionados con el tema. Tal y como lo dice Solé, para comprender un texto es importante “activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate”. (p. 8)

Para dirigir las actividades de prelectura, la docente con frecuencia recurrió a la pregunta, dedicando atención especial a EC1. Posteriormente, evaluó las respuestas de todos los estudiantes y estableció su nivel de conocimientos generales acerca de lo que ellos saben sobre otros países, su manejo del vocabulario de la lectura, con este análisis fueron

enfocadas las actividades posteriores destinadas a ampliar sus conocimientos sobre los temas planteados, como se observa en el siguiente relato.

Durante la prelectura se realizaron actividades que facilitarían a los estudiantes la comprensión del cuento, se ampliaron sus conocimientos de geografía, historia y cultura de otros países, esto se observa a continuación:

Los estudiantes se organizaron en grupos y cada uno escogió un país regido por una monarquía o un principado (fueron seleccionados: Japón, España, Mónaco, Dinamarca e Inglaterra), luego averiguaron algunos aspectos como: ubicación geográfica, idioma, moneda, comida típica, población, costumbres, entre otros, apoyándose en textos escritos e internet. La actividad fue desarrollada en dos sesiones. En la siguiente clase los estudiantes presentaron sus exposiciones ante el grupo. (DC3LAHPBMLOC ORALIDAD)



Figura 13. En esta imagen se observan algunas exposiciones realizadas por los estudiantes sobre países gobernados por monarquías y material gráfico de sus comidas típicas.

Fuente. Diario de campo.

Aclaración de concepto en prelectura. Entre las actividades de prelectura se trabajó el concepto de cuento, primero de forma oral y luego de forma escrita con el objetivo de observar la noción que los estudiantes tienen al respecto y de permitir que la producción oral facilite la escritura. La docente solicitó que individualmente escriban su

definición de cuento, basándose en lo explicado en la clase. Cada estudiante escribió una definición de la palabra cuento. Entre los escritos se consideran los siguientes:

E7: “El cuento es una historia narrada, tiene un inicio, un desarrollo y un final. Algunas veces los cuentos son fantásticos”

E9: “El cuento es el que tiene inicio desarrollo y fin. El cuento tiene fantasía”.

(DC3LAHPBMLOC CONCEPTUALIZANDO)

Además de la noción de cuento, se trabajaron las de príncipe, monarquía, democracia e igualdad social, lo cual permitió a los estudiantes ampliar sus bases conceptuales y estimuló las habilidades necesarias para redactar conceptos. Según Los Lineamientos Curriculares del MEN (1998):

Los conceptos se consignan en los textos con palabras, se trata entonces de que el lector aprenda a ubicarlos y comprenda la manera como estos se relacionan, lo que, requiere que discrimine en el texto, cuáles de ellos son principales y cuáles secundarios. Este es el proceso de construcción de las redes conceptuales que permiten dar cuenta de lo que dice el texto; si se desea entrenar al lector, especialmente a los de cursos superiores, o sea los de educación básica secundaria, en el dominio de estas redes, es necesario hacerle comprender lo que significa un concepto y cómo ubicarlo en el texto. (p. 99)

4.1.2 La narración desde la lectura oral permite identificar los niveles de comprensión. Trabajar la literatura con estudiantes de grado 7°, cuyas edades están entre los 11 y 14 años, es un reto que lleva a los docentes a buscar la forma de aproximarlos a la lectura del texto, de tal modo que se motiven y sea un incentivo para seguir en este proceso. El cuento literario fue escogido para realizar el presente proyecto, debido a que hace parte de los Derechos Básicos de Aprendizaje para el grado 7°, del MEN (2006), donde se contempla lo siguiente: “Lee textos literarios narrativos (cuentos y novelas cortas) y líricos (poemas y canciones) en los que reconoce afinidades y distancias con su propia experiencia y efectos posibles a partir del uso particular del lenguaje” (p. 5)

El cuento literario es un universo de posibilidades que atrae a niños, adolescentes y adultos. En lenguaje claro y ameno, sus temas recrean la imaginación del lector. Como afirma Aldecoa en Andrés-Suárez (1986), un buen cuento nos sustrae a su atmósfera, nos atrapa, nos sorprende, sugiere más de lo que menciona. En el cuento, la poesía y la prosa se hacen una, porque su lirismo y la capacidad del cuentista nos muestran una nueva realidad.

Los cuentos de Oscar Wilde seleccionados para este trabajo, están dentro de la tipología de cuento literario y ofrecieron a los lectores gran riqueza de imágenes y metáforas, además permitieron examinar las vicisitudes de la sociedad, incluyendo casos de desigualdad social, como se observa en el “Príncipe Feliz”, o permiten evocar ogros y castillos como en “El Gigante Egoísta”, donde se advierte una marcada sensibilidad y exploración de los sentimientos más profundos del ser humano.

En cada una de las clases que se realizaron en compañía de un príncipe que solía ser feliz y de un gigante con un gran corazón, desconocido por sí mismo, se observó motivación por parte de los estudiantes hacia la lectura, deseo de participar en las actividades desarrolladas en torno a estas e inclusión por parte de la estudiante que presenta dificultades para acceder por sí misma a un texto escrito. De la observación, la aplicación de talleres, el análisis y la reflexión sobre los mismos surgieron las siguientes estrategias: La lectura en voz alta, el recuento, la lectura en silencio y el trabajo grupal colaborativo.

4.1.3 La lectura en voz alta estimula la comprensión, a partir de la escucha.

Este proceso fue aplicado por la docente para realizar la comprensión lectora del cuento literario. Inicialmente, la docente realiza esta actividad, de acuerdo con lo planteado por Collins y Smith (1980) (citados por Solé, 1998) “el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto” (p. 10). Estos autores proponen realizar una fase de modelado en la cual la docente sirve de modelo a sus estudiantes, para esto lee en voz alta y luego hace comentarios que permiten una mayor comprensión del texto. La docente realizó esta fase dándole diferentes matices a su voz, según los personajes de la historia para facilitar la comprensión y llamar la atención de los estudiantes. La lectura en voz alta, fue una estrategia que promovió la comprensión lectora de los estudiantes, a su vez permitió que la estudiante EC1 con dificultades para realizar lectura alfabética accediera tanto al texto como a la comprensión de su contenido.

Los estudiantes también leyeron en voz alta, esto permitió observar la manera en que ellos realizan la lectura alfabética, considerando la pronunciación de las palabras y las pausas indicadas por los signos de puntuación, como se observa en los siguientes relatos.

Después de terminar las exposiciones, la docente y los estudiantes empezaron a leer la historia “El Príncipe Feliz”. La docente leyó los primeros párrafos, luego leyeron los estudiantes en forma oral. La estudiante E5 presentó dificultades debido a que cambió algunas palabras y a veces no tuvo en cuenta los signos de puntuación. (DC6LAHPBMLOC LECTURA EN VOZ ALTA)

El estudiante E9 pronunció bien la mayoría de las palabras, sin embargo interrumpió en varias ocasiones la lectura para leer, de manera silenciosa lo que iba a decir. (DC6LAHPBMLOC INTERRUPCIONES)

La actividad de lectura en voz alta, realizada por los estudiantes, permitió identificar diferentes problemas que los estudiantes encuentran al leer los textos, como palabras que no comprenden, signos de puntuación que no marcan e interrupciones. Estas situaciones pueden estar directamente relacionadas con las dificultades que algunos estudiantes encuentran frente a los textos escritos. En cuanto a la estudiante (EC1) se realizó la siguiente observación presente en el diario de campo 6.

Cuando se le preguntó a EC1 acerca del sentido de los hechos de la historia, ella pudo responder e identificar las causas de las acciones de cada personaje. Se observó que cuando se le deja un texto para leer de forma silenciosa, ella no responde a las preguntas sobre la lectura, sin embargo cuando escucha la lectura puede dar cuenta del sentido de la misma. (DC6LAHPBMLOC SENTIDO)

Se observa que la lectura en voz alta, permite que la estudiante EC1 comprenda la historia ya que cuando la estudiante se apoyó en las habilidades de decodificación que tienen sus compañeros, pudo dar cuenta de las acciones que realizan los personajes y las posibles causas para llevarlas a cabo. Es de anotar que los estudiantes de grado 7° también se beneficiaron de las actividades de lectura en voz alta, ya que pudieron reconstruir el texto en forma colectiva, hecho que favoreció el nivel de comprensión del mismo, como se observa en el siguiente relato sobre “El Gigante Egoísta”:

E9: El jardín del gigante permanecía en invierno, los pájaros nunca más volvieron a cantar, ni las flores a florecer.”

DOCENTE: Y, ¿Qué pasó luego?

E6: "Salió una flor muy hermosa y al ver el cartel, entonces se sintió muy triste porque los niños no podían volver a jugar y se volvió a quedar dormida"
DOCENTE: ¿Y quiénes eran los únicos que estaban felices allí?
ESTUDIANTES: ¡La nieve y la escarcha! (DC10LAHPBMLOC RECuento)

En esta actividad se observa que los estudiantes desarrollan el nivel inferencial del texto por que logran comprender el mensaje leído, lo cual se evidencia cuando ellos reconocen la información principal, el lugar, los personajes de la historia y sus sentimientos; incluida la estudiante con N.E.E.

El recuento. Por medio de la pregunta, la docente solicitó a los estudiantes que narraran con sus palabras lo que leyeron en el cuento, cuando se presentaron equivocaciones u olvidos, entre todos los estudiantes retomaron el hilo de la narración. Para esto, ellos hicieron uso de su memoria y utilizaron sus habilidades comunicativas, la anterior actividad permitió la interacción entre la docente y los estudiantes para lograr la reconstrucción del significado del texto. Tal y como dice Solé (1998):

Voy a entender las situaciones de enseñanza/aprendizaje que se articulan alrededor de las estrategias de lectura como procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los «andamios» necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales. (p. 10)

Cuando se trabajó la primera historia: "El Príncipe Feliz" se observó que EC1 presentó dificultades para hacer narraciones con sentido completo, debido a que no mencionó a los personajes principales ni los ubicó dentro de un lugar específico. La docente le preguntó por estos aspectos para dar claridad a la narración, pero la estudiante no los recordó, ante esto sus compañeros respondieron las preguntas y le ayudaron a recordar estos hechos, tal y como se puede observar en la siguiente transcripción:

EC1: Había un pájaro que estaba enamorado pero no le ponían atención y el pájaro se quería ir, después le dijo que por qué no le había puesto atención y se fue de ahí.
Docente: "¿A quién le dijo?"
EC1: (Silencio)
E4: "A una caña de la que se había enamorado"

Docente: ¿Qué pasó después?

E6: “El pajarito abandonó a la caña y se fue a Egipto, para reunirse con los otros pájaros” (DC7LAHPBMLOC RECUENTO)

La docente utilizó la estrategia del recuento para que los estudiantes recordaran la historia y de esta manera conocer su nivel de comprensión, dentro de esta actividad la docente observó que algunos estudiantes omitieron aspectos centrales de la narración lo que no permitió una comprensión adecuada, por eso se realizó un conversatorio con ellos, por medio de preguntas cerradas que les permitieron recordar y a su vez tejer la historia de principio a fin, el uso de la pregunta dentro de la clase permitió restablecer la estructura de la narración y a su vez creó un ambiente propicio para que los jóvenes hicieran predicciones y opinaran sobre los personajes y situaciones desarrolladas en la historia. Según el MEN (1998):

La técnica del recuento es una estrategia para la reconstrucción del significado del texto. Después de leído el texto, se invita a los niños a hablar sobre lo que comprendieron, lo cual permite que expresen los resultados de su interacción con el texto. A medida que los niños verbalizan, el docente promueve la discusión sobre lo comprendido para lograr niveles superiores de comprensión sobre la realidad, sea textual, física o social. (p. 98)

La estrategia del recuento favoreció el conversatorio puesto que los estudiantes expresaron lo comprendido de la historia y compartieron sus opiniones sobre la lectura; además fue una forma de observar los resultados que evidenciaron los estudiantes después de leer el texto. A través del conversatorio, se permitió que los estudiantes se escucharan entre sí y consideraran los aportes de sus compañeros para reconstruir el texto, tal y como se observa en el siguiente relato:

E5: El pájaro llegó a la estatua del príncipe feliz y empezaron a caer gotas de agua.

E6: No eran gotas de agua, eran lágrimas que caían de la estatua. (DC7LAHPBMLOC RECUENTO)

Este diálogo permite que los estudiantes confronten sus interpretaciones y se apoyen en sus compañeros para aproximarse al texto. Según el MEN (1998):

El fomento de la interacción y la confrontación de los diferentes puntos de vista conduce al niño a descentrarse progresivamente de su propio punto de vista para tomar en cuenta el de los otros y acercarse cada vez más a la objetividad en la comprensión de lo leído (p. 98).

4. 1.4 El trabajo grupal colaborativo es un medio para identificar y superar las dificultades en la lectura. Después de leer los cuentos literarios los estudiantes recibieron talleres escritos; los cuales desarrollaron en grupo para brindarse apoyo mutuo, estimulando la puesta en práctica de sus habilidades comunicativas (escucha, habla, lectura y escritura), apoyando a sus compañeros tanto en la lectura de textos escritos, como en la resolución de las preguntas y en la escritura. Como lo plantea Gimeno (1999), (citado por Arnaiz, 2006) “Los centros y los profesores tienen que hacer viable el libre progreso, creando un ambiente favorable, mediante la enseñanza tutorada y la utilización de estrategias de aprendizaje, tanto individual como cooperativo” (p. 67-72), de este modo se responde a las necesidades que conlleva enseñar en clases heterogéneas, además es importante considerar los siguientes aspectos:

Riqueza de materiales, fomento de las interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los alumnos, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de los alumnos de bajo nivel, clases con simultaneidad de tareas diferentes con múltiples funciones del profesor. (Gimeno, 1999, p. 67-72)

Los estudiantes de grado 7° realizaron trabajos en grupo con la estudiante que presenta N.E.E., esta actividad permitió que la estudiante organizara sus ideas para responder por escrito a las preguntas del taller de comprensión lectora sobre “El Príncipe Feliz”, lo cual se observa en el siguiente relato, donde para dar respuesta al punto 5, los estudiantes hablan sobre las situaciones de desigualdad social presentes en la historia:

E1: yo creo que había mucha desigualdad porque había gente muy pobre y no tenían para los remedios de los niños.

E2: también porque los niños tenían que trabajar y los papás les pegaban sino vendían nada.

Después de escuchar a sus compañeros E1 respondió así por escrito.

E1: - La pobreza de los habitantes de su ciudad.

- *Un niño que estaba enfermo pedía naranjas y su mamá no tenía.*
- *Una niña lloraba porque se le cayeron las cerillas que tenía que vender* (DC7LAHPBMLOC TRABAJO GRUPAL)

Después que los estudiantes respondieron las preguntas, la docente leyó las respuestas correctas y les solicitó corregir sus errores, con el objetivo de que adquirieran conciencia de los aspectos gramaticales y de coherencia que era necesario mejorar. Con los talleres de aplicación se buscó que los estudiantes desarrollaran mayor autonomía; tanto para comprender el texto como para dar respuesta a las preguntas planteadas.

Por otra parte, se observa que los estudiantes aplicaron por si mismos las estrategias realizadas en las fases de lectura. Como lo afirma Solé (1998) “el dominio de las estrategias de comprensión lectora requiere progresivamente menor control por parte del maestro y mayor control por parte del alumno” (p. 11). Según lo anterior, la estrategia constituye una ayuda que se le brinda al estudiante para que este construya su aprendizaje, se espera que vaya disminuyendo el control del docente, mientras que el estudiante va asumiendo el control de su proceso.

La lectura en silencio es otra estrategia que permite a los estudiantes realizar el trabajo de forma individual y poner en práctica las acciones realizadas en las fases de lectura. Según Solé (1998):

Cuando los alumnos leen solos, en la clase, en la biblioteca o en su casa, ya sea con el objetivo de leer por placer, ya sea para realizar alguna tarea para la cual es necesario leer, deben poder utilizar las estrategias que están aprendiendo. De hecho, este tipo de lectura, en la cual el propio lector impone su ritmo y “trata” el texto para sus fines, actúa como una verdadera evaluación para la funcionalidad de las estrategias trabajadas. Es por ello, y porque éste es el tipo más verdadero de lectura, que las situaciones de lectura independiente deben ser fomentadas en la escuela. (p. 123)

La actividad de la lectura en silencio se hizo para desarrollar el trabajo autónomo y observar la forma en que los estudiantes dan cuenta de la lectura y su nivel de comprensión de la misma, como se observa en el siguiente relato:

Después de hacer la lectura en silencio se inició con la narración oral de lo leído. E7 empezó contando la historia, se refirió al personaje y a los hechos que este realizó, en forma coherente, E8 continuó de igual modo con la narración, luego E4 terminó narrando la parte asignada para la lectura silenciosa. (DC7LAHPBMLOC NARRACION)

Durante esta actividad, se observó que los estudiantes comprendieron el texto en los niveles literal e inferencial, puesto que reconocieron las palabras, las frases y sus significados; también se observó que establecieron relaciones y asociaciones entre las ideas del texto, lo cual se refleja cuando los lectores reconocen las causas de las acciones de los personajes y sus efectos.

4.2 La inclusión me invita a narrar historias: mi vivencia es mi palabra

4.2.1 Expresión oral e inclusión (EC1). Para realizar las actividades de pre lectura y promover que los estudiantes ampliasen sus conocimientos generales, se desarrollaron exposiciones en torno a algunos países regidos por monarquías, se indagó sobre su ubicación geográfica, comidas típicas, monedas y otros aspectos culturales. Los estudiantes trabajaron en grupo y elaboraron carteleras como material de apoyo para presentar sus exposiciones, la mayoría de ellos realizaron exposiciones claras y comunicaron sentido cuando se presentaron en público. Sin embargo, la estudiante EC1 tuvo dificultades en el momento de hacer la presentación debido a que no pudo apoyarse en la cartelera para hablar sobre el país correspondiente, como se observa en el DC6:

Cuando fue el turno de EC1, la estudiante trató de hacer su presentación de la misma manera que sus compañeros de clase, pero presentó diversos problemas. No pudo leer el contenido de la cartelera y al tratar de hacerlo, leyó las primeras sílabas de las palabras y las cambió por otras, resultándole difícil comunicar sentido a sus palabras. Ante esto, el E1 fue quien leyó el párrafo que a ella le correspondía, para continuar con la exposición. (DC6LAHPBMLOC DIFICULTADES)

Después de realizar la actividad, la docente concluyó que se deben realizar más actividades que involucren la expresión oral para que los estudiantes tengan la oportunidad de continuar con el desarrollo de esta habilidad. Para lograr que EC1 pueda desempeñarse

en este tipo de actividades se deben plantear estrategias para que ella pueda hacer exposiciones en público. Tal y como dice Gimeno (1999) (citado por Arnaiz, 2006) Se trata de abrir itinerarios educativos en función de las posibilidades y necesidades de los alumnos presentes en el aula. Con este fin, se establecerán los recursos tanto personales como materiales, se utilizarán estrategias de trabajo individual. (p. 24).

En cuanto a los talleres de lectura, se realizó la lectura del “Gigante Egoísta” aplicando estrategias de comprensión lectora con el fin de observar si estas favorecían la comprensión de la estudiante EC1, tal y como se observa en los siguientes relatos:

La docente empezó a leer la historia “El Gigante Egoísta” en voz alta, luego los estudiantes continuaron leyendo la historia de igual modo. Se hicieron pausas para preguntar a los estudiantes por el sentido de lo que se ha leído y por lo que probablemente ocurrirá después.

DOCENTE: ¿Qué pasó después de que el gigante puso el letrero?

EC1: “Que los niños se pusieron tristes porque ya no tenían donde jugar y pensaron ir a jugar en la carretera, pero la carretera estaba llena de piedras y entonces estaban diciendo que ya no tenían en donde jugar”

DOCENTE ¿Qué pasó después?

E9: “Que el jardín del gigante permanecía en invierno, los pájaros nunca más volvieron a cantar, ni las flores a florecer.” (DC10LAHPBMLOC RECUENTO).

Se observa que después de escuchar a la docente y a los compañeros de clase, la estudiante EC1 pudo narrar la historia comunicando sentido completo, cuando ella no recordó una parte de esta, otro estudiante continuó con la narración, lo cual le permitió recordar el tema en su totalidad. Otro aspecto que le permitió establecer conexiones entre las ideas centrales fue la pregunta, usada por la docente para ayudarle a retomar la narración. Según Mc Neil (1994), (citado por MEN, 1998):

Cuanto más profundamente se procesa un texto –en términos de construir un modelo mental del mismo- mejor se comprenderá; un modo de reconocer el nivel de profundidad del procesamiento es la capacidad del lector de evocar a través de una paráfrasis y no a través de una reproducción que intenta ser literal. (p. 98)

La narración realizada por la estudiante EC1 demuestra su nivel en el modo de la paráfrasis, el cual alcanzó cuando logró parafrasear los textos leídos al apoyarse en la lectura en voz alta de sus compañeros. Se observó que utilizó palabras similares a las del texto y comunicó el sentido del mismo.

4.2.2 El dibujo como apoyo del recuento. La estudiante EC1 pudo hacer presentaciones orales, cuando utilizó dibujos ilustrativos que le permitieron recordar los aspectos centrales de un tema, para esto fue necesario acompañarla y apoyarla para preparar con anticipación estas actividades.

Debido a que previamente presentó dificultades para realizar presentaciones orales, teniendo como base la lectura alfabética, la docente planeó el diseño de material iconográfico, con ayuda de todos los compañeros del grado 7° y así la estudiante pudo reconstruir una historia por sí misma, de manera oral. Sobre la necesidad de utilizar diferentes materiales en las clases inclusivas, Gimeno (1999) (citado por Arnaiz, 2006) afirma “la diversificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje está en relación directa con la variedad de los materiales que se utilicen, en cuanto a contenido, nivel y capacidad de estimular”. (p.24)

Los estudiantes realizaron un mapa conceptual del cuento “El Gigante Egoísta”, esto les sirvió para centrarse en los aspectos principales de la historia y a partir de ellos representaron el contenido de la historia gráficamente. Estos dibujos se recopilaron para formar un libro de ilustraciones que posteriormente EC1 utilizó para narrar la historia de manera completa. Parte de esta actividad se observa en el DC11:

Docente a la estudiante EC1: Observa los dibujos de la historia “El Gigante Egoísta” y narra los hechos que ocurrieron.

EC1: Que cada tarde los niños salían de la escuela y se iban a jugar al jardín, después el gigante llegó y les gritó que se fueran de allí y ellos se fueron tristes.

Docente: ¿Qué hizo el gigante para que los niños no volvieran a entrar al jardín?

EC1: Puso una puerta y un letrero

Docente: ¿Qué decía en el letrero?

EC1: No entrar. Los niños se pusieron tristes y ellos después se fueron a jugar a la calle y no pudieron jugar porque la calle tenía muchas piedras.

Docente: ¿Qué pasó en el jardín del gigante?

EC1: Se llenó de nieve, las flores se llenaron de escarcha. Los niños se fueron a jugar al jardín. Un niño no se podía subir y el gigante lo ayudó, entonces floreció el árbol. (DC11LAHPBMLOC RECUENTO)

Se observó que la estudiante pudo narrar la historia de forma completa apoyándose en material iconográfico y responder para conectar las ideas. Al parecer la estudiante EC1 puede almacenar en su memoria la historia de forma completa, pero con ayudas externas para activar el recuerdo de la misma. Sánchez y García (2014) sugieren diversas formas de ayudar a los lectores a elevar su nivel, como: la presencia de un acompañante durante el proceso lector que brinde apoyo al estudiante en la medida que avanza sobre un texto.



Figura 14. Aquí se observa un mapa conceptual elaborado por los estudiantes de grado 7° y el material gráfico realizado a partir de este.

Fuente. Diario de campo

4.2.3 El acompañamiento es esencial para la inclusión. Para brindar acompañamiento a la estudiante EC1, la docente realizó un acuerdo con ella y con su acudiente para la aplicación de talleres de intervención, realizados con base en Ramos (1999). Durante esta actividad, se le brindó explicación detallada e individual sobre cada uno de los puntos realizados en los talleres. Luego se le preguntó si los comprendía a

cabalidad, a lo cual ella respondió afirmativamente. Las explicaciones dadas de esta forma facilitaron su comprensión sobre los puntos que debía desarrollar. Según Ramos (1999) “el docente debe encargarse de todo aquello que facilita la comprensión del texto. Una vez que el alumno se acostumbra a esta relación de ayuda y colaboración es importante que se revisen conjuntamente las dificultades” (p.15).

El primer punto presentado, en los talleres de aplicación a EC1, fue la microestructura textual donde se consideró la coherencia local, específicamente los aspectos relacionados con la concordancia entre sujeto, verbo, género y número en la oración. La estudiante practicó reiteradamente la conformación de la estructura en la oración gramatical y paulatinamente se observó un mejor desempeño en esta actividad, tal como se evidencia en el siguiente relato. Después de realizar el taller de evaluación, se observó que la estudiante reconoció correctamente tanto el sujeto como el predicado, de las cinco oraciones presentadas.

En el transcurso de la aplicación de los talleres de intervención, se hizo evidente que EC1 paulatinamente disminuyó los errores de concordancia, entre sujeto, género y número. Probablemente esto se debe a que la práctica reiterada le permitió desarrollar una mayor conciencia de la microestructura textual. (DC11LAHPBMLOC COHERENCIALOCAL).

Las actividades realizadas en torno a la coherencia local, permitieron que la estudiante EC1 mejorara su nivel de escritura, en lo referente a la realización de enunciados, lo cual le permitió comunicar sus mensajes escritos de forma más clara, a nivel de microestructura textual.

Una de las estrategias que la docente siguió para mejorar la lectura alfabética de la estudiante EC1, fue practicar la lectura del mismo párrafo en varias ocasiones, de acuerdo por lo planteado por Ramos (1999) quien afirma que el método de lecturas repetidas:

Es especialmente interesante para los últimos cursos de educación primaria y secundaria obligatoria y muy eficaz cuando los alumnos no tienen automatizado los procesos de decodificación. Para llevar a cabo una decodificación automática se requiere de una gran cantidad de práctica, y un modo de llevarla a cabo es mediante reiteradas lecturas de un mismo texto. El método implica que el alumno lea repetidamente un corto pasaje significativo de un texto hasta que alcance un nivel

aceptable de fluidez lectora. Una vez que lo alcanza se repite el procedimiento con distintos tipos de textos. Algunas experiencias propias vienen a demostrar que la velocidad lectora y el número de errores del alumno disminuyen conforme se lee una y otra vez el mismo texto. (p. 8)

La docente diseñó un taller de lectura dirigido a EC1 con base en el mini cuento: La Urraca Disfrazada. El objetivo es: Realizar actividades de lectura y escritura a una estudiante con N.E.E. para intervenir los problemas detectados en el desarrollo de estas habilidades. Los resultados fueron registrados en el (DC9)

Cuando EC1 realizó la lectura oral del cuento presentó algunas dificultades, tuvo problemas al pronunciar las palabras: domésticas, creyéndola, exhaló, graznido, consternadas, arrullo, enharinada, expulsaron. Se observa que a la estudiante se le dificulta pronunciar algunas palabras de más de tres sílabas, el grupo que está subrayado indica el lugar de la palabra donde la estudiante no pudo completar la lectura; ya sea por omisión o porque cambia la sílaba presente. (DC9LAHPBMLOC PRONUNCIACION)

Al realizar nuevamente la lectura, la estudiante leyó de manera más fluida y corrigió algunos de los problemas que había tenido anteriormente. La docente pidió a la estudiante volver a leer el texto y grabar el tiempo que emplea cada vez que realiza la lectura. Durante esta actividad se registraron los siguientes tiempos, registrados en el DC9:

Primera lectura: 2: 02 (Dos minutos, dos segundos)

Segunda lectura: 1:47 (Un minuto, cuarenta y siete segundos)

Tercera lectura: 1:45 (Un minuto, cuarenta y cinco segundos) (DC9LAHPBMLOC NIVEL LITERAL)

En la medida en que avanzaba este proceso y después de leer varias veces, la estudiante EC1 mejoró su fluidez oral y paulatinamente disminuyó el tiempo que empleaba en hacer la lectura del texto. Al parecer, esto se debe a que la práctica reiterada permite que su memoria guarde más fácilmente las palabras que debe pronunciar mientras lee.

La anterior actividad evidencia que la estudiante EC1 logró alcanzar el nivel de literalidad transcriptiva, según el MEN (1998) este nivel “se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos”. De acuerdo con lo anterior, el método de lectura repetida proporcionó a la estudiante una

estrategia para acceder al texto por sí misma, lo cual constituyó un paso importante en su proceso de lectura.

En los talleres de intervención se utilizó el subrayado para determinar si EC1 establecía relaciones de similitud entre las palabras, revelando la presencia de problemas perceptivos que le dificulten realizar la lectura. Los diferentes ejercicios propuestos EC1 los realizó correctamente, por lo cual se asume que la dificultad para la lectura alfabética no está relacionada con procesos de percepción. Tal y como se observa en el (DC4).

En la primera parte se buscó reconocer si la alumna confunde términos que tienen rasgos morfológicos similares, como por ejemplo: debe – bebe; dar – bar. Se observó que la estudiante completó la totalidad del ejercicio y no cometió errores al realizar la relación entre las palabras. En el segundo punto se observó si EC1 identifica grupos silábicos o si por el contrario, tiende a confundirlos. De cinco ejercicios dados, realizó tres de forma completa y respondió dos con un elemento faltante. (DC4LAHPBMLOC VALORACION).

Se considera que tanto los talleres individuales aplicados a EC1, como el acompañamiento que la estudiante recibió por parte del grado 7º, le permitieron apropiarse de estrategias para realizar la lectura en voz alta, comprender los textos leídos y dar cuenta de ellos de forma oral.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

A lo largo del desarrollo de la presente intervención se pudo establecer que trabajar en el aula los temas de comprensión lectora e inclusión, no dependen del género, la edad ni del tiempo de experiencia de los docentes, sino de su disposición, apertura mental y pedagógica hacia la búsqueda de alternativas que mejoren las condiciones de aprendizaje y convivencia de sus estudiantes, incluso ni siquiera son los recursos materiales, deseables por demás, los que marcarían la diferencia a la hora de trabajar con ellos y ellas, sino más bien la motivación del docente hacia el cambio, estimulada al realizar estudios como los de la Maestría en Educación Modalidad Profundización.

Lo anterior se ha evidenciado en la transformación de la propia perspectiva con relación al compromiso docente de no solo impartir una materia, sino de conocer más a fondo las problemáticas que afectan el rendimiento académico de los estudiantes y la manera en que se muestran dispuestos a aceptar y apoyar a quienes por una u otra causa, les cuesta más dificultad cumplir con sus obligaciones escolares. Para ello no fue necesario realizar un gran despliegue de recursos ni de gastos, sino de creatividad, porque con muy pocos elementos, los estudiantes de grado 7º, de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, Sede Pisojé Bajo, aplicaron sus esfuerzos para apropiarse de las habilidades que exige leer comprensivamente y deponer actitudes opuestas a la convivencia con inclusión.

La adopción de prácticas didáctico-pedagógicas más comprensivas con la realidad escolar y la necesidad de crear ambientes de aprendizaje significativo, sin ningún tipo de exclusión, solo se dan cuando el docente se muestra proclive a optar por el cambio y esto no depende de sus años de experiencia sino del deseo por capacitarse continuamente y estar en las mejores condiciones posibles para apoyar a sus estudiantes en la construcción de sus proyectos de vida, estimulando en ellos su capacidad de asombro y de crítica, de tal modo que pueda surgir una nueva sociedad más equitativa y democrática.

De allí que la Maestría en Educación Modalidad Profundización, cobra una gran importancia en la formación para docentes en servicio, con la extensión en tiempo y temas tratados que ofrecieron la formación necesaria para que el docente se transforme a sí mismo, su práctica educativa y su trabajo en el aula de clases.

En cuanto a las preferencias lectoras de los estudiantes con edades entre 11 y 14 años, se encontró un alto grado de relación entre las condiciones socioeconómicas y el tipo de material así como la temática que prefieren para leer. Por eso les llamó su atención los textos narrativos, como los cuentos literarios utilizados en esta intervención, por encima de los textos informativos, aunque no los descartan para realizar sus tareas escolares.

El cuento literario reveló una gran riqueza lingüística y cultural, permitiendo que cada estudiante aprovechara las historias para profundizar sus conocimientos generales y apropiarse de fuentes distintas de hechos, creencias, sentimientos y valores universales como formas de gobierno, sistemas socioeconómicos, la abnegación, la bondad, la persistencia, entre otros, en otras palabras, al trabajar con textos literarios, los estudiantes como lectores descubrieron nuevos espacios de observación, reflexión y cooperación acerca de las formas de vida y lo que piensan las personas en otros países verdaderos o imaginarios.

Por otra parte, el texto literario resultó de gran ayuda para el desarrollo de los niveles literal e inferencial, lo cual se evidencia en la capacidad para identificar el tema de una historia, de hablar sobre los personajes, la época y el medio en el que este se desarrolla. Esto demuestra la importancia de promover una relación creativa entre el lector y el texto.

Esta serie de bondades atribuibles al cuento literario, facilitó en gran medida generar diferentes actividades incluyentes con los estudiantes, como el trabajo colaborativo, la pregunta, la escucha, la explicación detallada e individual y la lectura repetida, las cuales a medida que se iban desarrollando estimularon el apoyo mutuo entre los estudiantes, la puesta en práctica de sus habilidades comunicativas y una mayor atención a la estudiante con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), quien demostró su desempeño en los

diferentes niveles de comprensión lectora, a través de actividades dirigidas especialmente para ella. Esto le permitió ganarse por sí misma un espacio dentro del grupo; así como reconocimiento personal y académico.

Los resultados obtenidos, con relación al incremento de la comprensión lectora, constituyeron la base del proceso educativo en el aula, cuyo desarrollo se logró mediante la aplicación de estrategias que facilitaron a los estudiantes, incluyendo la estudiante con N.E.E. la reconstrucción del significado del texto, la focalización de los conceptos nuevos enlazándolos con los conocimientos previos y la motivación por seguir explorando la literatura, pero ahora poseedores de un método para la comprensión de lo que leen y abiertos a la presencia del Otro, con una actitud inclusiva. Estas estrategias trabajadas en secuencia por la docente, corresponden a: la lectura en voz alta, el recuento, la aclaración de conceptos y la lectura en silencio. El proceso de construcción de significados, realizado desde la interacción entre el texto, el contexto y el lector; se hizo mediante talleres de lectura, realizados en torno a actividades de prelectura, lectura y poslectura.

Las actividades de comprensión lectora se desarrollaron con todo el grupo, debido a que los procesos de inclusión se realizan mediante el acompañamiento. Esto permitió que la estudiante con N.E.E., construyera conocimiento mediante el apoyo de los compañeros de clase. Los talleres de intervención le permitieron desarrollar una mayor conciencia de la microestructura textual y apropiarse de la estrategia de la lectura repetida.

Un aspecto clave a destacar, se refiere al trabajo de la inclusión en el aula, puesto que cada día despierta más interés entre las instituciones educativas y los entes administrativos, la presencia de niños y niñas en edad escolar con N.E.E., al haber sido convertida de una falencia irreductible a un derecho de quienes son diferentes por alguna razón a los demás pero capaces de vivir una vida plena y productiva para sí mismos y la sociedad. Pero para que este derecho pase del papel a la realidad es necesario poner en práctica procesos de intervención que demandan la capacitación de los docentes, que la institución educativa aporte diversidad de materiales y apoye la transversalidad entre las

diferentes áreas del saber; así como del concurso de padres de familia y terapeutas, para garantizar la atención adecuada a todos los estudiantes con N.E.E.

En resumen, los procesos de comprensión lectora y de inclusión educativa requieren de ambientes motivantes y de un currículo flexible que considere las características de los estudiantes y sirva de guía para crear verdaderos ambientes de aprendizajes significativos, por eso, se espera que los resultados de esta intervención aporten a la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede Pisojé Bajo; las herramientas necesarias para realizar procesos de diagnóstico, seguimiento e intervención que mejoren significativamente la comprensión lectora de los estudiantes y, de modo especial, la de aquellos con N.E.E. que reclaman ser incluidos en el aula, porque también tienen mucho que aportar a la construcción de la futura sociedad payanesa, caucana y colombiana.

La Maestría en Educación, Modalidad Profundización ha permitido observar, los procesos de lectura y escritura que desarrollan los estudiantes; así como conocer más a fondo su realidad e indagar sobre los aspectos sociales, económicos y cognitivos que inciden en su desempeño académico. De este modo, el docente puede generar las estrategias necesarias para transformar su realidad inmediata, es decir, las prácticas del diario quehacer, en el salón de clase, promoviendo la inclusión como un derecho humano inalienable.

RECOMENDACIONES

Se espera que toda intervención en el medio educativo, produzca cambios en los docentes cuando asumen el rol de docente-investigador, generándole una nueva visión y comprensión del medio que le rodea. La puesta en práctica de estrategias para la comprensión lectora y la inclusión, trabajadas con estudiantes de grado 7º, constituye una ruta que los compañeros docentes y la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, tienen a bien retomar por las profundas implicaciones y posibilidades para su quehacer pedagógico, no necesariamente con textos o cuentos literarios, sino con cualquier tipo de lectura a la altura de los saberes previos de sus estudiantes. Esta recomendación surge ante la necesidad de mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes y su disposición hacia la inclusión de compañeros con características o estilos y ritmos de aprendizaje diferentes a los propios.

Igualmente las estrategias aquí presentadas son solo una selección entre la gran variedad que existen y responden a las exigencias de entornos educativos diferentes, por lo tanto, pueden ser consideradas como insumos a modo de puntos de partida para identificar las que otros investigadores puedan necesitar para sus proyectos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, Ezequiel. (1987). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires. Editorial Humanitas.
- Andrés-Suárez, Irene. (1986). *Los cuentos de Ignacio Aldecoa. Consideraciones teóricas en torno al cuento literario*. Madrid. Editorial Gredos.
- Arnaiz Sánchez, Pilar. (2006). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga, España. Editorial: Aljibe. ISBN: 9788497001120
- Bernheim Tünnermann, Carlos. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Organismo Internacional. Disponible en el sitio:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>
- Casanova, M. A. (1998). *La Organización Escolar al Servicio de la Integración*. Cuadernos de Pedagogía, 269.
- Consejo Privado de Competitividad. (2014). *Informe nacional de competitividad INC*. Disponible en el sitio: <https://compite.com.co/informe/informe-nacional-de-competitividad-2014-2015/>
- Departamento Nacional de Planeación (2016). *Informe de resultados de las pruebas Saber 11*. Bogotá.
- Editorial Santillana S.A. (2004). *Contextos del Lenguaje 7.Cuentos*. Bogotá: Santillana.
- Eco, Umberto. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona. Editorial Lumen.
- Gimeno , S. (1999). *La Construcción del Discurso Acerca de la Diversidad y sus Prácticas*. Aula de Innovación Educativa, 81.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar (2010).. *Metodología de la investigación*. Bogotá. McGraw Hill.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A., Téllez, J. A. (2006). *Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género*. Tesis de maestría en Educación para la Diversidad. Universidad de Valencia, España. Publicado en: *Relieve*, v. 12, n. 2, p. 261-287. Disponible en: www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_5.htm

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *La Investigación Acción: Interpretando la Realidad*. Madrid: Editorial Morata.
- Llamero, Braulio. (2016). *Los Minicuentos: La Tortuga*. Disponible en el sitio: <https://losminicuentos.wordpress.com/>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN. 1994). *Ley General de Educación*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Fecode.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN. 1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá, D.C. Editorial Delfín Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Diario Oficial 47258 de febrero 9 de 2009.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN. 2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Disponible en el sitio: http://www.insor.gov.co/historico/images/2013/septiembre/orientaciones_poblacion_discapacidad_2012.pdf
- Ministerio de Educación Nacional & Organización para la Cooperación y el desarrollo económico (OCDE). (MEN. 2016). *Revisión de políticas nacionales en educación – Informe oficial de resultados*. Bogotá. Ellos mismos.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN. 2006). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Disponible en el sitio: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2013). *Informe de resultados de las pruebas SABER*. Bogotá.
- Parodi, & Peronad. (2010). *Saber Leer. Algunos Alcances del Concepto Saber Leer*. Bogotá: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A.
- Petrus, Antonio. (2004). *Pedagogía Social*. Barcelona. España. . Ariel Editores.
- Ramos, Sánchez, José Luis. (1999). *Procesos de lectura y escritura*. Mérida. Venezuela. E.O.E.P General de Mérida.

- Sánchez, Emilio. García-Rodicio, Héctor. (2014). *Comprensión de Textos. Conceptos Básicos y Avances en la Investigación Actual*. Trabajo de investigación en el aula. Con el patrocinio de la Universidad de Salamanca. España.
- Simón Simón, Vicente. *Diversidad de estilos de aprendizaje en el aula de música de ESO*. En: ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, No 26, 2011. (Consultado en Septiembre 21 de 2014). Disponible en el sitio web: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> Diversidad de estilos de aprendizaje en el aula de música de ESO.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. (8). Barcelona, España: Graó. Obtenido de media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lectura-pdf-N0aU6-libro.pdf; media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf
- UNESCO. (2009). *Directrices Sobre Políticas de Inclusión en la Educación*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Zúñiga, C. I. (2012). *El estado de inclusión de las personas en situación de discapacidad sensorial en algunos escenarios escolares del municipio de Popayán*. Popayán: Unicauca.
- Tolstoi, León. (2012). *Cuentos cortos con moraleja*. Disponible en: <https://www.taringa.net/posts/info/7276769/Cuentos-cortos-de-Tolstoi-con-moraleja.html>
- Van Dijk, Teun Adrianus. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI editores.
- Wilde, Oscar. (2012). *El príncipe feliz y otros cuentos*. 1a edición. San José de Costa Rica. Imprenta Nacional, ISBN 978-9977-58-317-4

LEGISLACIÓN CONSULTADA

Constitución de Colombia de 1991 (artículos: 13, 44, 46, 47 y 67),

Decreto 1421 de 2017. Reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con algún tipo de discapacidad.

Decreto 1538 de 2005. Normas para facilitar que las personas con alguna deficiencia física, psicológica o sensorial no tengan ningún tipo de barrera física, que dificulte o impida su movilidad en cualquier tipo de espacio.

Decreto 1860/94. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia. Artículo (artículos 1 y 98);

Ley 115/93 o Ley General de la Educación

Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con cualquier tipo de limitación.

Ley Estatutaria 1618 de 2013. Establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad

ANEXOS

Anexo A. Autorización de los padres de familia para que sus hijos hagan parte de las actividades de esta investigación.

Anexo B. Cuento: “La muerte del enano”, versión de Bustamante. (Dorado Miranda, Humberto. 2004)

Anexo C. Taller basado en la lectura: “La muerte del enano”.

Anexo D. Taller de diagnóstico para EC1.

Anexo E. Taller de diagnóstico para EC1.

Anexo F. Cuento: El Príncipe Feliz de Oscar Wilde.

Anexo G. Taller de prelectura sobre el Príncipe Feliz.

Anexo H. Taller de lectura sobre el Príncipe Feliz.

Anexo I. Taller de comprensión lectora.

Anexo J. Cuento: El Gigante Egoísta de Oscar Wilde.

Anexo K. Taller de prelectura sobre el Gigante Egoísta.

Anexo L. Taller de lectura.

Anexo M. Primer taller de aplicación para EC1.

Anexo N. Segundo taller de aplicación para EC1.

Anexo Ñ. Taller de evaluación de comprensión lectora para todo el grupo.

Anexo O. Taller de evaluación para EC1.

Anexo A. Autorización de los padres de familia para que sus hijos hagan parte de las actividades de esta investigación.

Popayán, 16 de Noviembre de 2016

Señores

Padres de familia estudiantes grado séptimo I.E. Liceo Alejandro de Humboldt - Sede Pisojé Bajo Popayán.

Referencia: solicitud de aprobación

A través de la presente, solicito su consentimiento de aprobación para desarrollar junto a sus hijos, la ejecución del proyecto de intervención titulado "LA INCLUSIÓN PROMUEVE MI COMPRENSIÓN". "EL CUENTO LITERARIO COMO ESTRATEGIA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA INCLUSIÓN CON LOS ESTUDIANTES DE GRADO 7º, DEL LICEO ALEJANDRO HUMBOLDT, SEDE PISOJÉ BAJO, DURANTE EL AÑO 2016". El cual se desarrolla con el objetivo de optar por el título de Magister en Educación con modalidad en profundización de la Universidad del Cauca.

Es necesario contar con su aprobación debido a que se utilizaran diversos instrumentos de sistematización como encuestas, talleres, lecturas entre otros. Además se realizaran registros de tipo fílmico y fotográfico.

Agradezco su comprensión y colaboración

Atentamente,

MYRIAN LUCIA ORTIZ GOMEZ

Docente, maestrante

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	FIRMA DEL PADRE DE FAMILIA O ACUDIENTE	APROBACIÓN
OVER ARLEY BONILLA BONILLA	<i>Paola Andrea Bonilla</i>	SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
ANGIE JURANI BONILLA CAMAYO	<i>Jeimi Juliet Bonilla C.</i>	SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
NELSON FARID BONILLA SANJUAN	<i>Carlos Diaz</i>	SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
LIZETH YURANI BONILLA VIDAL	<i>Maria Cecilia Vidal</i>	SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
JHOAN ALEJANDRO CAMPO SALINAS	<i>Maria del Pilar Salinas</i>	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
CRISTIAN ESNEYDER HURTADO HERNANDEZ	<i>Claudia Patricia Hernandez Hurtado</i>	SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
AIDA LIBIA QUIRÁ FINCE	<i>ANA Florinda fince</i>	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
CESAR FERNANDO MERA BAMBAGUE	<i>Mabel Lorena Mera B</i>	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
ANUAR GIOVANI SAN JUAN PAME	<i>Carmen Elvira Pame</i>	SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
YEFERSON ARNOBI VIVEROS SAN JUAN	<i>Dora Alicia sanjuan</i>	SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>

Anexo B. Cuento: “La muerte del enano”, versión de Bustamante. (Dorado Miranda, Humberto. 2004)



La muerte del enano: versión de Bustamante

“El enano era feo y cojo. No tenía otra gracia que la de ser enano. No era acróbata, ni malabarista, ni contador de chistes, ni nada. Le bastaba salir a la pista apoyado en su bastoncito, y la gente se reía. Él no hacía nada. La gente se reía y con ganas. El empresario del circo nunca entendió a ciencia cierta por qué, pero el hecho es que en un momento de la función el enano entraba y se paraba en la mitad de la circunferencia central, y cuando las luces se apagaban y dejaban el chorro de un solo reflector sobre su figura chueca y diminuta, inexpresiva, inmóvil, la gente estallaba en carcajadas. ¿De qué se reían?, no se sabe. No se supo. La misma gente a quien se le preguntó no lo sabía. Pero el número no fallaba nunca. Esa fue la razón por la cual permaneció en el circo durante tantos años, hasta el trágico final de su vida”.

“Es cierto que también se le asignaron labores de aseo, —algunas, al principio un tanto repugnantes—, como también es verdad que a partir de cier-

ta temporada difícil en que el circo estuvo al borde de la bancarrota, se le descubrió su enorme afinidad con las fieras. En realidad se la descubrieron ellas: “Un día en que el alimento escaseaba y la taquilla no dio para comprar la ración de los felinos —había un tigre blanco de la India, entre otros— el enano decidió entrar jaula por jaula y les explicó a todos y cada uno de los animales que ese día no habría carne. Y les dijo que si tenían mucha necesidad de alimento para poder hacer las funciones de la noche, se lo comieran a él. Los feroces felinos lo miraron fijamente con sus ojos encendidos y, comprensivos, no le tocaron. Esa noche el número del domador salió de maravilla. Y a partir de ese día el enano fue el encargado principal de darles el alimento a las feroces bestias del circo”.

El enano tenía claro —y esto se lo dijo a Bustamante— que su único mérito era haber aceptado su condición de enano. La gente no se ríe por lo que yo haga. Se ríe por lo que yo soy. No se ríe conmigo. Se ríe de mí. Pero en realidad nadie me quiere. Fíjese que ni la fieras hambrientas me quieren comer. Tal vez por eso nadie entendió que más tarde ese enano de apariencia repugnante, conquistara el corazón de Gloria, la trapecista más linda y valerosa del circo. Pero razones hubo.

“El domador, hombre persistente, observador y bello, era la verdadera estrella del circo. Su número era de una magnificencia escalofriante, sobre todo cuando, encerrado con todos los gatos enormes de la selva, provocaba una batalla campal entre ellos, hasta el punto que la gente a veces se levantaba de las bancas dispuesta a huir en pánico en medio de gritos, tratando de proteger a los niños. En ese instante, el domador, sin saberse cómo, aplacaba el furor de las fieras, y las dominaba con tal autoridad, que la batalla campal se convertía en un retozo inocente de tigres empujando a leones, como niños en un recreo.

Al final, el domador los obligaba a darse caricias y besos. Metía la cabeza en las fauces del tigre blanco de la India y acababan bailando todos un vals hasta llegar, hombres y fieras, a una elegante venia final perfectamente sincronizada, para demostrar su doble condición de actores. Cuando las fieras salían de la pista, la gente deliraba ante aquel espectáculo de dominio, que les había hecho pensar en un momento dado en su propia muerte. Sin duda era el mejor número del circo. Y hubiera durado muchos años de no ser porque un día llegó el amor a perturbarlo todo: sin saberse cómo, el guapo domador amaneció perdidamente enamorado de la trapecista. Él, venido de tierras lejanas, tenía algo que hoy no sabemos si era virtud o defecto, pero el caso es que no podía estar solo". No soportaba la soledad. Incluso, cuando se enamoró, él mismo se lo confesó a Bustamante que había descubierto en el fondo de su alma, que había aprendido a dominar a los animales porque temía que un día los humanos lo dejaran solo".

El hecho es que el amor no cuajó. A la trapecista no le gustaba el domador. Pero no sólo no le gustaba sino que le daba horror cuando él, caballerosamente, le expresaba sus requiebros.

"Y es que ella se sentía un animal en proceso de domesticación. Y esa sensación de estar siendo amansada, ella, que cada noche volaba por los aires como un pájaro libre, se le fue convirtiendo en un sentimiento de rechazo. Cada palabra de amor la sentía como una dulce manera de ser llevada a la jaula. Y el sentimiento negativo pasó del rechazo a la repugnancia. Ella, entonces, le mintió al domador con respecto a sus verdaderos sentimientos para tratar de sacárselo del paso: le dijo que lo que pasaba es que ella estaba profundamente enamorada de otro hombre. Pero era una mentira que tenía que incluir, un indicio, una prueba, ya que en la vida del circo, si bien hay algunos espacios recónditos para la intimidad, en general todo se sabe".

"Ella habló con el enano y le suplicó con lágrimas que le ayudara, que fingiera que la amaba. Y el enano que andaba en busca desesperada del amor, aceptó. Y del beso premeditado para ser observados por el domador, acabaron viviendo una pasión nada fingida, por cierto. Esto despertó sentimientos terribles en el despechado artista.

"El enano, a pesar de estar en plenos meses de idilio, —y esto lo notaron todos—, fue mudando la expresión de su rostro de manera paulatina hacia una mueca de terror. Y un buen día se suicidó. Apareció muerto en el trailer de la trapecista con un tiro en la sien y la pistola del domador en su mano derecha".

Después del escándalo y las investigaciones, el departamento de Criminología no tuvo la menor duda: el enano se había quitado la vida por su propia mano.

Peró Bustamante, poco convencido del informe legal, fue quien descubrió que la punta del bastoncito del enano cojo tenía algo raro: la punta estaba cuidadosamente raspada. Buscando a hurtadillas descubrió una lima metálica escondida en el trailer del domador y ató cabos: "El domador no pudo soportar el desprecio de la trapecista y decidió matar al enano. Durante los meses que duró el idilio se dio sus mañas para limar la punta del bastoncito, poco a poco, cada día un milímetro a lo sumo. El enano, que no tenía más gracia que la de ser enano, sintió que estaba creciendo e incapaz de aceptar el trágico destino de ser grande, se pegó un tiro".

El enano era feo y cojo,
Humberto Dorado Miranda



Anexo C. Taller basado en la lectura: “La muerte del enano: versión de Bustamante”

Desarrolla las siguientes actividades con base en el cuento *la muerte del enano: versión de Bustamante*.

- En las siguientes oraciones, que aparecen en el cuento, reemplaza por un sinónimo cada palabra subrayada.
 - “Y cuando las luces se apagaban y dejaban el chorro de un solo reflector sobre su figura chueca y diminuta, inexpresiva, inmóvil, la gente estallaba en carcajadas.”
 - “a partir de cierta temporada difícil en que el circo estuvo al borde de la bancarrota”.
 - “El domador, hombre persistente, observador y bello”.
 - “Hasta llegar hombres y fieras, a una elegante venida final perfectamente sincronizada”.

2. Señala con un la opción correcta. Justifica en cada caso tu elección.

Durante la presentación del enano en el circo, la gente se reía porque:

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| A. Era muy gracioso | C. Jugaba con las fieras |
| B. Era muy tierno | D. Era enano, feo y cojo |

Gloria no pudo aceptar el amor del domador porque:

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| A. Amaba al enano | D. Se sentía domada. |
| B. Estaba casada. | E. No le gustaba el domador |
| C. Su trabajo se lo impedía | F. Ninguna de las anteriores |

La personalidad del domador se caracterizaba por:

- | | |
|---------------------------|----------------------------------|
| A. Su amor a los animales | C. Su dominio sobre los animales |
| B. Su miedo a la soledad | D. Su entrega al circo |

El enano se suicidó porque:

- | | |
|-------------------------------|-----------------------|
| A. Perdió el amor de gloria | C. Temía a la soledad |
| B. Creyó que estaba creciendo | D. Perdió su empleo |

3. En el siguiente cuadro escribe las características más sobresalientes del enano, de gloria y del domador.

	Enano	Gloria	El domador
Carácter			
Apariencia			

4. Lee los siguientes fragmentos y junto con uno de tus compañeros, escriban un texto en el que expresen su opinión acerca de la actitud del enano, la de la gente que asistía al espectáculo y la del domador.

El enano tenía claro- y esto se lo dijo a Bustamante- que su único mérito era haber aceptado su condición de enano. La gente no se ríe por lo que yo haga. Se ríe por lo que yo soy. No se ríe conmigo. Se ríe de mí. Pero en realidad nadie me quiere.

No soportaba la soledad... había descubierto en el fondo de su alma que había aprendido a dominar a los animales porque temía que un día los humanos lo dejaran solo.

- Ahora, respondan:

- ¿Conocen una situación similar a la que vive el enano? ¿Cuál?
- ¿Le temen ustedes a la soledad? ¿Por qué?

5. Quien narra la historia es:

- | | |
|---------------|---------------------------|
| A. Bustamante | C. Un amigo de Bustamante |
| B. El enano | D. El domador |

- ¿Qué indicios te da el texto para determinar quién es el narrador?

Tomado de: Contextos del Lenguaje 7, Santillana, 2004.

Anexo D. Taller de diagnóstico para EC1.

Nombre del taller: Taller de diagnóstico

Participantes: Docente Myrian Lucía Ortiz y Estudiante EC1.

Lugar: Colegio PISOJÉ Bajo, aula de grado 7°

Fecha: Tercer período académico.

Área: Español

Intensidad: Una sesión

Objetivos:

- Observar la forma en que la estudiante relaciona grupos silábicos similares de forma escrita.
- Detectar los grupos silábicos escritos que son difíciles de reconocer para la estudiante.

Nombre: _____

I. Relaciona los pares de palabras similares.

- | | |
|----------|-------------|
| 1. Bebe | _____ debe |
| 2. bar | _____ dar |
| 3. debe | _____ mar |
| 4. cobra | _____ dobla |
| 5. par | _____ bebe |
| 6. dobla | _____ bar |
| 7. dar | _____ cobra |
| 8. mar | _____ par |

II. Identifica y encierra en un círculo los grupos silábicos indicados.

Bra

1. Borde 2. Cobra 3. Broma 4. Brazo 5. Habla

Cor

1. Acrobacia 2. Corbata 3. Acordar 4. Cronómetro 5. Cordal

Pal

1. Placa 2. Palpar 3. Paladar 4. Plantar 5. Palma

Mar

1. Maratón 2. Narciso 3. Morsa 4. Marino 5. Nardo

Dar

1. Dardo 2. Drama 3. Danza 4. Dragón 5. dato

III. Encuentra y subraya la palabra que NO contenga el grupo silábico dado.

Dom

1. Domar 2. Donar 3. Dominar 4. Dominó 5. Domicilio

Bar

1. Probar 2. Derribar 3. Robar 4. Probar 5. Cobrar

Par

1. Particular 2. Participar 3. Batir 4. Partir 5. Tapar

Anexo E. Taller de diagnóstico para EC1.

Nombre del taller: Taller de diagnóstico

Participantes: Docente Myrian Lucía Ortiz y estudiante de grado 7° de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede PISOJÉ Bajo.

Lugar: Colegio PISOJÉ Bajo, aula de grado 7°

Fecha: Tercer período académico.

Área: Español

Intensidad: Una sesión

Objetivos:

- Observar la forma en que la estudiante lee las oraciones y las palabras que contienen combinación de consonantes en sus grupos silábicos.
- Identificar las dificultades que la estudiante presenta para escribir palabras con combinación de consonantes en sus grupos silábicos.

Nombre: _____

1. Lee en voz alta las siguientes oraciones:

- a. Andrés permaneció inmóvil, observando cuidadosamente.
- b. Ellos nos advirtieron del peligro.
- c. La ceremonia terminó con un acto solemne.
- d. Vamos a leer un cuento breve.
- e. En el salón hay una estatua de bronce.
- f. Los pasajeros salieron indemnes del accidente.
- g. Los obreros van a blanquear la pared.
- h. Los alumnos se encuentran en el gimnasio.
- i. En la tarde iremos a la clínica.
- j. Los organismos con clorofila capturan energía en forma de luz.
- k. Aquel bloque es pesado.
- l. El salón en el que nos reunimos era inmenso.

2. Pronuncia las siguientes palabras

- a. Bloque
- b. Clínica
- c. Blanquear
- d. Bronce
- e. Solemne
- f. Inmóvil
- g. Inmenso
- h. Clorofila
- i. Gimnasio
- j. Indemnes
- k. Breve
- l. Advertir

3. Escribe las palabras que escuches

Anexo F. Cuento: El Príncipe Feliz de Oscar Wilde.

En la parte más alta de la ciudad, sobre una columnita, se alzaba la estatua del Príncipe Feliz.

Estaba toda revestida de madreperla de oro fino. Tenía, a guisa de ojos, dos centelleantes zafiros y un gran rubí rojo ardía en el puño de su espada.

Por todo lo cual era muy admirada.

-Es tan hermoso como una veleta -observó uno de los miembros del Concejo que deseaba granjearse una reputación de conocedor en el arte-. Ahora, que no es tan útil -añadió, temiendo que le tomaran por un hombre poco práctico.

Y realmente no lo era.

-¿Por qué no eres como el Príncipe Feliz? -preguntaba una madre cariñosa a su hijito, que pedía la luna-. El Príncipe Feliz no hubiera pensado nunca en pedir nada a voz en grito.

-Me hace dichoso ver que hay en el mundo alguien que es completamente feliz -murmuraba un hombre fracasado, contemplando la estatua maravillosa.

-Verdaderamente parece un ángel -decían los niños hospicianos al salir de la catedral, vestidos con sus soberbias capas escarlatas y sus bonitas chaquetas blancas.

-¿En qué lo conocéis -replicaba el profesor de matemáticas- si no habéis visto uno nunca?

-¡Oh! Los hemos visto en sueños -respondieron los niños.

Y el profesor de matemáticas fruncía las cejas, adoptando un severo aspecto, porque no podía aprobar que unos niños se permitiesen soñar.

Una noche voló una golondrinita sin descanso hacia la ciudad.

Seis semanas antes habían partido sus amigas para Egipto; pero ella se quedó atrás.

Estaba enamorada del más hermoso de los juncos. Lo encontró al comienzo de la primavera, cuando volaba sobre el río persiguiendo a una gran mariposa amarilla, y su talle esbelto la atrajo de tal modo, que se detuvo para hablarle.

-¿Quieres que te ame? -dijo la Golondrina, que no se andaba nunca con rodeos.

Y el Junco le hizo un profundo saludo.

Entonces la Golondrina revoloteó a su alrededor rozando el agua con sus alas y trazando estelas de plata.

Era su manera de hacer la corte. Y así transcurrió todo el verano.

-Es un enamoramiento ridículo -gorjeaban las otras golondrinas-. Ese Junco es un pobretón y tiene realmente demasiada familia.

Y en efecto, el río estaba todo cubierto de juncos.

Cuando llegó el otoño, todas las golondrinas emprendieron el vuelo.

Una vez que se fueron sus amigas, sintióse muy sola y empezó a cansarse de su amante.

-No sabe hablar -decía ella-. Y además temo que sea inconstante porque coquetea sin cesar con la brisa.

Y realmente, cuantas veces soplabla la brisa, el Junco multiplicaba sus más graciosas reverencias.

-Veo que es muy casero -murmuraba la Golondrina-. A mí me gustan los viajes. Por lo tanto, al que me ame, le debe gustar viajar conmigo.

-¿Quieres seguirme? -preguntó por último la Golondrina al Junco.

Pero el Junco movió la cabeza. Estaba demasiado atado a su hogar.

-¡Te has burlado de mí! -le gritó la Golondrina-. Me marcho a las Pirámides. ¡Adiós!

Y la Golondrina se fue.

Voló durante todo el día y al caer la noche llegó a la ciudad.

-¿Dónde buscaré un abrigo? -se dijo-. Supongo que la ciudad habrá hecho preparativos para recibirme.

Entonces divisó la estatua sobre la columnita.

-Voy a cobijarme allí -gritó- El sitio es bonito. Hay mucho aire fresco.

Y se dejó caer precisamente entre los pies del Príncipe Feliz.

-Tengo una habitación dorada -se dijo quedamente, después de mirar en torno suyo.

Y se dispuso a dormir.

Pero al ir a colocar su cabeza bajo el ala, he aquí que le cayó encima una pesada gota de agua.

-¡Qué curioso! -exclamó-. No hay una sola nube en el cielo, las estrellas están claras y brillantes, ¡y sin embargo llueve! El clima del norte de Europa es verdaderamente extraño. Al Junco le gustaba la lluvia; pero en él era puro egoísmo.

Entonces cayó una nueva gota.

-¿Para qué sirve una estatua si no resguarda de la lluvia? -dijo la Golondrina-. Voy a buscar un buen copete de chimenea.

Y se dispuso a volar más lejos. Pero antes de que abriese las alas, cayó una tercera gota.

La Golondrina miró hacia arriba y vio... ¡Ah, lo que vio!

Los ojos del Príncipe Feliz estaban arrasados de lágrimas, que corrían sobre sus mejillas de oro.

Su faz era tan bella a la luz de la luna, que la Golondrinita sintióse llena de piedad.

-¿Quién sois? -dijo.

-Soy el Príncipe Feliz.

-Entonces, ¿por qué lloriqueáis de ese modo? -preguntó la Golondrina-. Me habéis empapado casi.

-Cuando estaba yo vivo y tenía un corazón de hombre -repetió la estatua-, no sabía lo que eran las lágrimas porque vivía en el Palacio de la Despreocupación, en el que no se permite la entrada al dolor. Durante el día jugaba con mis compañeros en el jardín y por la noche bailaba en el gran salón. Alrededor del jardín se alzaba una muralla altísima, pero nunca me preocupó lo que había detrás de ella, pues todo cuanto me rodeaba era hermosísimo. Mis cortesanos me llamaban el Príncipe Feliz y, realmente, era yo feliz, si es que el placer es la felicidad. Así viví y así morí y ahora que estoy muerto me han elevado tanto, que puedo ver todas las fealdades y todas las miserias de mi ciudad, y aunque mi corazón sea de plomo, no me queda más recurso que llorar.

«¡Cómo! ¿No es de oro de buena ley?», pensó la Golondrina para sus adentros, pues estaba demasiado bien educada para hacer ninguna observación en voz alta sobre las personas.

-Allí abajo -continuó la estatua con su voz baja y musical-, allí abajo, en una callejuela, hay una pobre vivienda. Una de sus ventanas está abierta y por ella puedo ver a una mujer sentada ante una mesa. Su rostro está enflaquecido y ajado. Tiene las manos hinchadas y enrojecidas, llenas de pinchazos de la aguja, porque es costurera. Borda pasionarias sobre un vestido de raso que debe lucir, en el próximo baile de corte, la más bella de las damas de honor de la Reina. Sobre un lecho, en el rincón del cuarto, yace su hijito enfermo. Tiene fiebre y pide naranjas. Su madre no puede darle más que agua del río. Por eso llora. Golondrina, Golondrinita, ¿no quieres llevarle el rubí del puño de mi espada? Mis pies están sujetos al pedestal, y no me puedo mover.

-Me esperan en Egipto -respondió la Golondrina-. Mis amigas revolotean de aquí para allá sobre el Nilo y charlan con los grandes lotos. Pronto irán a dormir al sepulcro del Gran Rey. El mismo Rey está allí en su caja de madera, envuelto en una tela amarilla y embalsamado con sustancias aromáticas. Tiene una cadena de jade verde pálido alrededor del cuello y sus manos son como unas hojas secas.

-Golondrina, Golondrina, Golondrinita - dijo el Príncipe-, ¿no te quedarás conmigo una noche y serás mi mensajera? ¡Tiene tanta sed el niño y tanta tristeza la madre!

-No creo que me agraden los niños -contestó la Golondrina-. El invierno último, cuando vivía yo a orillas del río, dos muchachos mal educados, los hijos del molinero, no paraban un momento en tirarme piedras. Claro es que no me alcanzaban. Nosotras las golondrinas volamos demasiado bien para eso y además yo pertenezco a una familia célebre por su agilidad; mas, a pesar de todo, era una falta de respeto.

Pero la mirada del Príncipe Feliz era tan triste que la Golondrinita se quedó apenada.

-Mucho frío hace aquí -le dijo-; pero me quedaré una noche con vos y seré vuestra mensajera.

-Gracias, Golondrinita -respondió el Príncipe.

Entonces la Golondrinita arrancó el gran rubí de la espada del Príncipe y, llevándolo en el pico, voló sobre los tejados de la ciudad.

Pasó sobre la torre de la catedral, donde había unos ángeles esculpidos en mármol blanco.

Pasó sobre el palacio real y oyó la música de baile.

Una bella muchacha apareció en el balcón con su novio.

-¡Qué hermosas son las estrellas -la dijo- y qué poderosa es la fuerza del amor!

-Querría que mi vestido estuviese acabado para el baile oficial -respondió ella-. He mandado bordar en él unas pasionarias ¡pero son tan perezosas las costureras!

Pasó sobre el río y vio los fanales colgados en los mástiles de los barcos. Pasó sobre el gueto y vio a los judíos viejos negociando entre ellos y pesando monedas en balanzas de cobre.

Al fin llegó a la pobre vivienda y echó un vistazo dentro. El niño se agitaba febrilmente en su camita y su madre habíase quedado dormida de cansancio.

La Golondrina saltó a la habitación y puso el gran rubí en la mesa, sobre el dedal de la costurera. Luego revoloteó suavemente alrededor del lecho, abanicando con sus alas la cara del niño.

-¡Qué fresco más dulce siento! -murmuró el niño-. Debo estar mejor.

Y cayó en un delicioso sueño.

Entonces la Golondrina se dirigió a todo vuelo hacia el Príncipe Feliz y le contó lo que había hecho.

-Es curioso -observa ella-, pero ahora casi siento calor, y sin embargo, hace mucho frío.

Y la Golondrinita empezó a reflexionar y entonces se durmió. Cuantas veces reflexionaba se dormía.

Al despuntar el alba voló hacia el río y tomó un baño.

-¡Notable fenómeno! -exclamó el profesor de ornitología que pasaba por el puente-. ¡Una golondrina en invierno!

Y escribió sobre aquel tema una larga carta a un periódico local.

Todo el mundo la citó. ¡Estaba plagada de palabras que no se podían comprender!...

-Esta noche parto para Egipto -se decía la Golondrina.

Y sólo de pensarlo se ponía muy alegre.

Visitó todos los monumentos públicos y descansó un gran rato sobre la punta del campanario de la iglesia.

Por todas partes adónde iba piaban los gorriones, diciéndose unos a otros:

-¡Qué extranjera más distinguida!

Y esto la llenaba de gozo. Al salir la luna volvió a todo vuelo hacia el Príncipe Feliz.

-¿Tenéis algún encargo para Egipto? -le gritó-. Voy a emprender la marcha.

-Golondrina, Golondrina, Golondrinita -dijo el Príncipe-, ¿no te quedarás otra noche conmigo?

-Me esperan en Egipto -respondió la Golondrina-. Mañana mis amigas volarán hacia la segunda catarata. Allí el hipopótamo se acuesta entre los juncos y el dios Memnón se alza sobre un gran trono de granito. Acecha a las estrellas durante la noche y cuando brilla Venus, lanza un grito de alegría y luego calla. A mediodía, los rojizos leones bajan a beber a la orilla del río. Sus ojos son verdes aguamarinas y sus rugidos más atronadores que los rugidos de la catarata.

-Golondrina, Golondrina, Golondrinita -dijo el Príncipe-, allá abajo, al otro lado de la ciudad, veo a un joven en una buhardilla. Está inclinado sobre una mesa cubierta de papeles y en un vaso a su lado hay un ramo de violetas marchitas. Su pelo es negro y rizado y sus labios rojos como granos de granada. Tiene unos grandes ojos soñadores. Se esfuerza en terminar una obra para el director del teatro, pero siente demasiado frío para escribir más. No hay fuego ninguno en el aposento y el hambre le ha rendido.

-Me quedaré otra noche con vos -dijo la Golondrina, que tenía realmente buen corazón-. ¿Debo llevarle otro rubí?

-¡Ay! No tengo más rubíes -dijo el Príncipe-. Mis ojos es lo único que me queda. Son unos zafiros extraordinarios traídos de la India hace un millar de años. Arranca uno de ellos y llévaselo. Lo venderá a un joyero, se comprará alimento y combustible y concluirá su obra.

-Amado Príncipe -dijo la Golondrina-, no puedo hacer eso.

Y se puso a llorar.

-¡Golondrina, Golondrina, Golondrinita! -dijo el Príncipe-. Haz lo que te pido.

Entonces la Golondrina arrancó el ojo del Príncipe y voló hacia la buhardilla del estudiante. Era fácil penetrar en ella porque había un agujero en el techo. La Golondrina entró por él como una flecha y se encontró en la habitación.

El joven tenía la cabeza hundida en las manos. No oyó el aleteo del pájaro y cuando levantó la cabeza, vio el hermoso zafiro colocado sobre las violetas marchitas.

-Empiezo a ser estimado -exclamó-. Esto proviene de algún rico admirador. Ahora ya puedo terminar la obra. Y parecía completamente feliz.

Al día siguiente la Golondrina voló hacia el puerto.

Descansó sobre el mástil de un gran navío y contempló a los marineros que sacaban enormes cajas de la cala tirando de unos cabos.

-¡Ah, iza! -gritaban a cada caja que llegaba al puente.

-¡Me voy a Egipto! -les gritó la Golondrina.

Pero nadie le hizo caso, y al salir la luna, volvió hacia el Príncipe Feliz.

-He venido para decirlos adiós -le dijo.

-¡Golondrina, Golondrina, Golondrinita! -exclamó el Príncipe-. ¿No te quedarás conmigo una noche más?

-Es invierno -replicó la Golondrina- y pronto estará aquí la nieve glacial. En Egipto calienta el sol sobre las palmeras verdes. Los cocodrilos, acostados en el barro, miran perezosamente a los árboles, a orillas del río. Mis compañeras construyen nidos en el templo de Baalbeck. Las palomas rosadas y blancas las siguen con los ojos y se arrullan. Amado Príncipe, tengo que dejaros, pero no os olvidaré nunca y la primavera próxima os traeré de allá dos bellas piedras preciosas con que sustituir las que disteis. El rubí será más rojo que una rosa roja y el zafiro será tan azul como el océano.

-Allá abajo, en la plazuela -contestó el Príncipe Feliz-, tiene su puesto una niña vendedora de cerillas. Se le han caído las cerillas al arroyo, estropeándose todas. Su padre le pegará si no lleva algún dinero a casa, y está llorando. No tiene ni medias ni zapatos y lleva la cabecita al descubierto. Arráncame el otro ojo, dáselo y su padre no le pegará.

-Pasaré otra noche con vos -dijo la Golondrina-, pero no puedo arrancaros el ojo porque entonces os quedaríais ciego del todo.

-¡Golondrina, Golondrina, Golondrinita! -dijo el Príncipe-. Haz lo que te mando.

Entonces la Golondrina volvió de nuevo hacia el Príncipe y emprendió el vuelo llevándose.

Se posó sobre el hombro de la vendedorcita de cerillas y deslizó la joya en la palma de su mano.

-¡Qué bonito pedazo de cristal! -exclamó la niña y corrió a su casa muy alegre.

Entonces la Golondrina volvió de nuevo hacia el Príncipe.

- Ahora estáis ciego. Por eso me quedaré con vos para siempre.

-No, Golondrinita -dijo el pobre Príncipe-. Tienes que ir a Egipto.

-Me quedaré con vos para siempre -dijo la Golondrina.

Y se durmió entre los pies del Príncipe. Al día siguiente se colocó sobre el hombro del Príncipe y le refirió lo que habla visto en países extraños.

Le habló de los ibis rojos que se sitúan en largas filas a orillas del Nilo y pescan a picotazos peces de oro; de la esfinge, que es tan vieja como el mundo, vive en el desierto y lo sabe todo; de los mercaderes que caminan lentamente junto a sus camellos, pasando las cuentas de unos rosarios de ámbar en sus manos; del rey de las montañas de la Luna, que es negro como el ébano y que adora un gran bloque de cristal; de la gran serpiente verde que duerme en una palmera y a la cual están encargados de alimentar con pastelitos de miel veinte sacerdotes; y de los pigmeos que navegan por un gran lago sobre anchas hojas aplastadas y están siempre en guerra con las mariposas.

-Querida Golondrinita -dijo el Príncipe-, me cuentas cosas maravillosas, pero más maravilloso aún es lo que soportan los hombres y las mujeres. No hay misterio más grande que la miseria. Vuela por mi ciudad, Golondrinita, y dime lo que veas.

Entonces la Golondrinita voló por la gran ciudad y vio a los ricos que se festejaban en sus magníficos palacios, mientras los mendigos estaban sentados a sus puertas.

Voló por los barrios sombríos y vio las pálidas caras de los niños que se morían de hambre, mirando con apatía las calles negras.

Bajo los arcos de un puente estaban acostados dos niños abrazados uno a otro para calentarse.

-¡Qué hambre tenemos! -decían.

-¡No se puede estar tumbado aquí! -les gritó un guardia.

Y se alejaron bajo la lluvia.

Entonces la Golondrina reanudó su vuelo y fue a contar al Príncipe lo que había visto.

-Estoy cubierto de oro fino -dijo el Príncipe-; despréndelo hoja por hoja y dáselo a mis pobres. Los hombres creen siempre que el oro puede hacerlos felices.

Hoja por hoja arrancó la Golondrina el oro fino hasta que el Príncipe Feliz se quedó sin brillo ni belleza.

Hoja por hoja lo distribuyó entre los pobres, y las caritas de los niños se tornaron nuevamente sonrosadas y rieron y jugaron por la calle.

-¡Ya tenemos pan! -gritaban.

Entonces llegó la nieve y después de la nieve el hielo.

Las calles parecían empedradas de plata por lo que brillaban y relucían.

Largos carámbanos, semejantes a puñales de cristal, pendían de los tejados de las casas. Todo el mundo se cubría de pieles y los niños llevaban gorritos rojos y patinaban sobre el hielo.

La pobre Golondrina tenía frío, cada vez más frío, pero no quería abandonar al Príncipe: le amaba demasiado para hacerlo.

Picoteaba las migas a la puerta del panadero cuando éste no la veía, e intentaba calentarse batiendo las alas.

Pero, al fin, sintió que iba a morir. No tuvo fuerzas más que para volar una vez más sobre el hombro del Príncipe.

-¡Adiós, amado Príncipe! -murmuró-. Permitid que os bese la mano.

-Me da mucha alegría que partas por fin para Egipto, Golondrina -dijo el Príncipe-. Has permanecido aquí demasiado tiempo. Pero tienes que besarme en los labios porque te amo.

-No es a Egipto adónde voy a ir -dijo la Golondrina-. Voy a ir a la morada de la Muerte. La Muerte es hermana del Sueño, ¿verdad?

Y besando al Príncipe Feliz en los labios, cayó muerta a sus pies.

En el mismo instante sonó un extraño crujido en el interior de la estatua, como si se hubiera roto algo.

El hecho es que la coraza de plomo se había partido en dos. Realmente hacía un frío terrible.

A la mañana siguiente, muy temprano, el alcalde se paseaba por la plazoleta con dos concejales de la ciudad.

Al pasar junto al pedestal, levantó sus ojos hacia la estatua.

-¡Dios mío! -exclamó-. ¡Qué andrajoso parece el Príncipe Feliz!

-¡Sí, está verdaderamente andrajoso! -dijeron los concejales de la ciudad, que eran siempre de la opinión del alcalde.

Y levantaron ellos mismos la cabeza para mirar la estatua.

-El rubí de su espada se ha caído y ya no tiene ojos, ni es dorado -dijo el alcalde- En resumidas cuentas, que está lo mismo que un pordiosero.

-¡Lo mismo que un pordiosero! -repitieron a coro los concejales.

-Y tiene a sus pies un pájaro muerto -prosiguió el alcalde-. Realmente habrá que promulgar un bando prohibiendo a los pájaros que mueran aquí.

Y el secretario del Ayuntamiento tomó nota para aquella idea.

Entonces fue derribada la estatua del Príncipe Feliz.

-¡Al no ser ya bello, de nada sirve! -dijo el profesor de estética de la Universidad.

Entonces fundieron la estatua en un horno y el alcalde reunió al Concejo en sesión para decidir lo que debía hacerse con el metal.

-Podríamos -propuso- hacer otra estatua. La mía, por ejemplo.

-O la mía -dijo cada uno de los concejales.

Y acabaron disputando.

-¡Qué cosa más rara! -dijo el oficial primero de la fundición-. Este corazón de plomo no quiere fundirse en el horno; habrá que tirarlo como desecho.

Los fundidores lo arrojaron al montón de basura en que yacía la golondrina muerta.

-Tráeme las dos cosas más preciosas de la ciudad -dijo Dios a uno de sus ángeles.

Y el ángel se llevó el corazón de plomo y el pájaro muerto.

-Has elegido bien -dijo Dios-. En mi jardín del Paraíso este pajarillo cantará eternamente, y en mi ciudad de oro el Príncipe Feliz repetirá mis alabanzas.

Oscar Wilde

Anexo G. Taller de prelectura sobre el Príncipe Feliz.

Nombre del taller: Un Viaje de Cuento

Participantes: Docente Myrian Lucía Ortiz y estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede Pisojé Bajo.

Lugar: Colegio Pisojé Bajo, aula de grado 7°

Fecha: Tercer período académico.

Área: Español

Intensidad: Dos sesiones (cada una de dos horas)

Objetivos:

- Aproximar a los estudiantes de grado 7°, del Liceo Alejandro de Humboldt, a la lectura del cuento “El Príncipe Feliz”
- Realizar actividades en torno al título del texto con el fin de permitir la inclusión de la estudiante con dificultades para la lectura y la escritura.

Competencias e Indicadores de Logro

Competencias	Indicadores de Logro
Semántica	Elabora un plan textual, jerarquizando la información obtenida de fuentes diversas.
Enciclopédica	Lleva a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que va a tratar en un texto con fines argumentativos.

Actividades

A. Exploración de aspectos relacionados con el texto.

Recursos: video documental, revistas, enciclopedias.

Tiempo: 4 horas

Metodología: Inicialmente los estudiantes dan sus respuestas de forma oral. Luego de haber trabajado los conceptos con la docente y de haber observado tanto el material audiovisual como el escrito, presentarán sus respuestas por escrito.

1. ¿Qué es un cuento?
 2. Presentación del título del cuento
 3. Preguntas de indagación
- ¿A quién se le da el título de príncipe?
 - ¿Qué nombre se le da al gobierno dirigido por un rey?
 - ¿Cuáles son los países que actualmente son dirigidos por monarquías?

B. Trabajo en grupo

Recursos: Libros, fotocopias, tabletas.

Tiempo: 1 hora

Cada grupo de trabajo escoge un país gobernado por una monarquía y realiza una indagación sobre sus principales aspectos a saber: Nombre, ubicación geográfica, capital lengua, nombre de sus gobernantes, moneda, comidas típicas, datos históricos, entre otros.

C. Producción escrita

Tiempo: 1 hora

Cada estudiante escribe un breve reporte sobre el país objeto de indagación. A la estudiante que presenta dificultades para la escritura se le indicará que escriba palabras claves sobre el tema tratado. Luego se le indicará que use estas palabras para escribir unidades semánticas más estructuradas.

D. Exposición de los trabajos realizados

Tiempo: 2 horas

Recursos: Carteleros, marcadores.

E. Conclusiones

Anexo H. Taller de lectura sobre el Príncipe Feliz.

Nombre del taller: Actividades de comprensión lectora en torno al cuento “El Príncipe Feliz”

Participantes: Docente Myrian Lucía Ortiz y estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede Pisojé Bajo.

Lugar: Colegio Pisojé Bajo, aula de grado 7°

Fecha: Tercer período académico.

Número de sesiones: Una

Área: Español

Objetivo:

- Realizar la lectura en voz alta del cuento “El Príncipe Feliz” para motivar su lectura, facilitar su comprensión e incluir a la estudiante con N.E.E.
- Determinar si la lectura en voz alta de las historias favorece la comprensión de los estudiantes con N.E.E.

Competencias e Indicadores de Logro

Competencias	Indicadores de Logro
Lectora	Infiere relaciones de causa y efecto implícitas en la lectura.
Pragmática	Identifica la acción, los personajes y el entorno en textos narrativos.
Semántica	Determina los aspectos semánticos de las palabras presentes en un texto.

Actividades

1. Lectura del cuento “El Príncipe Feliz”

Recursos: Libros, fotocopias

Tiempo:

Metodología

1. **FASE DE MODELADO:** La docente lee en voz alta y realiza comentarios sobre la lectura.
 - a. Verificación de comprensión. Los estudiantes narran en voz alta la historia leída.
 - b. La estudiante con N.E.E. narra la historia que escuchó.
 - c. Verificación de vocabulario. La docente les pregunta por el significado de algunas oraciones donde probablemente hay vocabulario desconocido. Si los estudiantes no comprenden el significado se aclararán con ellos las palabras desconocidas.
2. **FASE DE PARTICIPACIÓN**
 - a. La docente hace preguntas a los estudiantes sobre las características de los personajes que aparecen en la historia, sobre su descripción física, psicológica y entorno social.
 - b. Después de leer una parte del texto, los estudiantes hacen predicciones sobre las acciones que probablemente realizarán los protagonistas de la historia.
3. **FASE DE LECTURA**
 - a. Los estudiantes continúan con la lectura de la historia en voz alta.
 - b. La docente observa la forma en que EC1 realizó la lectura en voz alta.
 - c. Exploración de las voces del texto
 - d. Los estudiantes continúan con la lectura del texto de forma silenciosa.
4. **FASE DE INTERPRETACION**
 - a. La docente pregunta a los estudiantes sobre el contenido del texto leído
 - b. La docente observa como EC1 interpreta el texto leído.
5. **FASE DE RECuento**
 - a. En una nueva sesión la docente llama a tres estudiantes para que narren el texto leído en la clase anterior. Esto se hace para recordar los aspectos y personajes principales de la historia antes de proseguir con la lectura de la misma. Se espera que participe la estudiante con N.E.E. para observar como realiza este proceso y si presenta dificultades al realizarlo.

Anexo I. Taller de comprensión lectora.

Nombre del taller: Actividades de comprensión lectora en torno al cuento “El Príncipe Feliz”

Participantes: Docente Myrian Lucía Ortiz y estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede Pisojé Bajo.

Lugar: Colegio Pisojé Bajo, aula de grado 7°

Fecha: Tercer período académico.

Número de sesiones: Dos

Área: Español

Objetivos:

- Reconocer detalles generales del cuento “El Príncipe Feliz”.
- Inferir ideas principales y aspectos relacionados con la historia.

Competencias e Indicadores de Logro

Competencias	Indicadores de Logro
Lectora	Identifica la idea principal de los párrafos de un texto.
Pragmática	Identifica la acción, los personajes y el entorno en textos narrativos.
Semántica	Determina los aspectos semánticos de las palabras presentes en un texto.
Textual	Produce textos escritos con coherencia, cohesión y pertinencia.

1. Remplaza por un sinónimo la palabra subrayada.
 - a. Pronto se irán a dormir a la tumba del gran rey, que se encuentra allí en su decorado féretro.
 - b. Cuando estaba vivo y tenía corazón – contestó la estatua – ignoraba lo que eran las lágrimas.
 - c. ... se halla una pequeña que vende cerillas; estas se han caído al arroyo y se han estropeado.
 - d. Entonces el pajarito retornó a donde el príncipe y le contó lo que había visto.

2. Identifica la idea central de los párrafos del texto leído.

3. Expresa tu opinión acerca de la actitud del príncipe feliz ante las diferentes situaciones de pobreza de los habitantes de su ciudad.

4. Describe las características más importantes del príncipe feliz.

5. Nombra tres situaciones de desigualdad social presentes en la historia.

6. Narra con tus palabras la parte que más te gusta de la historia.

Anexo J. Cuento: El Gigante Egoísta de Oscar Wilde.

Cada tarde, a la salida de la escuela, los niños se iban a jugar al jardín del Gigante. Era un jardín amplio y hermoso, con arbustos de flores y cubierto de césped verde y suave. Por aquí y por allá, entre la hierba, se abrían flores luminosas como estrellas, y había doce albaricoqueros que durante la primavera se cubrían con delicadas flores color rosa y nácar, y al llegar el otoño se cargaban de ricos frutos aterciopelados. Los pájaros se demoraban en el ramaje de los árboles, y cantaban con tanta dulzura que los niños dejaban de jugar para escuchar sus trinos.

-¡Qué felices somos aquí! -se decían unos a otros.

Pero un día el Gigante regresó. Había ido de visita donde su amigo el Ogro de Cornish, y se había quedado con él durante los últimos siete años. Durante ese tiempo ya se habían dicho todo lo que se tenían que decir, pues su conversación era limitada, y el Gigante sintió el deseo de volver a su mansión. Al llegar, lo primero que vio fue a los niños jugando en el jardín.

-¿Qué hacen aquí? -rugió con su voz retumbante.

Los niños escaparon corriendo en desbandada.

-Este jardín es mío. Es mi jardín propio -dijo el Gigante-; todo el mundo debe entender eso y no dejaré que nadie se meta a jugar aquí.

Y, de inmediato, alzó una pared muy alta, y en la puerta puso un cartel que decía:

ENTRADA ESTRICTAMENTE PROHIBIDA BAJO LAS PENAS CONSIGUIENTES

Era un Gigante egoísta...

Los pobres niños se quedaron sin tener dónde jugar. Hicieron la prueba de ir a jugar en la carretera, pero estaba llena de polvo, estaba plagada de pedruscos, y no les gustó. A menudo rondaban alrededor del muro que ocultaba el jardín del Gigante y recordaban nostálgicamente lo que había detrás.

-¡Qué dichosos éramos allí! -se decían unos a otros.

Cuando la primavera volvió, toda la comarca se pobló de pájaros y flores. Sin embargo, en el jardín del Gigante Egoísta permanecía el invierno todavía. Como no había niños, los pájaros no cantaban y los árboles se olvidaron de florecer. Solo una vez una lindísima flor se asomó entre la hierba, pero apenas vio el cartel, se sintió tan triste por los niños que volvió a meterse bajo tierra y volvió a quedarse dormida.

Los únicos que ahí se sentían a gusto eran la Nieve y la Escarcha.

-La primavera se olvidó de este jardín -se dijeron-, así que nos quedaremos aquí todo el resto del año.

La Nieve cubrió la tierra con su gran manto blanco y la Escarcha cubrió de plata los árboles. Y en seguida invitaron a su triste amigo el Viento del Norte para que pasara con ellos el resto de la temporada. Y llegó el Viento del Norte. Venía envuelto en pieles y anduvo rugiendo por el jardín durante todo el día, desganchando las plantas y derribando las chimeneas.

-¡Qué lugar más agradable! -dijo-. Tenemos que decirle al Granizo que venga a estar con nosotros también.

Y vino el Granizo también. Todos los días se pasaba tres horas tamborileando en los tejados de la mansión, hasta que rompió la mayor parte de las tejas. Después se ponía a dar vueltas alrededor, corriendo lo más rápido que podía. Se vestía de gris y su aliento era como el hielo. -No entiendo por qué la primavera se demora tanto en llegar aquí -decía el Gigante Egoísta cuando se asomaba a la ventana y veía su jardín cubierto de gris y blanco-, espero que pronto cambie el tiempo.

Pero la primavera no llegó nunca, ni tampoco el verano. El otoño dio frutos dorados en todos los jardines, pero al jardín del Gigante no le dio ninguno. -Es un gigante demasiado egoísta -decían los frutales.

De esta manera, el jardín del Gigante quedó para siempre sumido en el invierno, y el Viento del Norte y el Granizo y la Escarcha y la Nieve bailoteaban lúgubramente entre los árboles.

Una mañana, el Gigante estaba en la cama todavía cuando oyó que una música muy hermosa llegaba desde afuera. Sonaba tan dulce en sus oídos, que pensó que tenía que ser el rey de los elfos que pasaba por allí. En realidad, era solo un jilguerito que estaba cantando frente a su ventana, pero hacía tanto tiempo que el Gigante no escuchaba cantar ni un pájaro en su jardín, que le pareció escuchar la música más bella del mundo. Entonces el Granizo detuvo su danza, y el Viento del Norte dejó de rugir y un perfume delicioso penetró por entre las persianas abiertas.

-¡Qué bueno! Parece que al fin llegó la primavera -dijo el Gigante, y saltó de la cama para correr a la ventana.

¿Y qué es lo que vio?

Ante sus ojos había un espectáculo maravilloso. A través de una brecha del muro habían entrado los niños, y se habían trepado a los árboles. En cada árbol había un niño, y los árboles estaban tan felices de tenerlos nuevamente con ellos, que se habían cubierto de flores y balanceaban suavemente sus ramas sobre sus cabecitas infantiles. Los pájaros revoloteaban cantando alrededor de ellos, y los pequeños reían. Era realmente un espectáculo muy bello. Solo en un rincón el invierno reinaba. Era el rincón más apartado del jardín y en él se encontraba un niño. Pero era tan pequeñín que no lograba alcanzar a las ramas del árbol, y el niño daba vueltas alrededor del viejo tronco llorando amargamente. El pobre árbol estaba todavía completamente cubierto de escarcha y nieve, y el Viento del Norte soplabla y rugía sobre él, sacudiéndole las ramas que parecían a punto de quebrarse.

-¡Sube a mí, niño! -decía el árbol, inclinando sus ramas todo lo que podía. Pero el niño era demasiado pequeño. El Gigante sintió que el corazón se le derretía.

-¡Cuán egoísta he sido! -exclamó-. Ahora sé por qué la primavera no quería venir hasta aquí. Subiré a ese pobre niño al árbol y después voy a botar el muro. Desde hoy mi jardín será para siempre un lugar de juegos para los niños. Estaba de veras arrepentido por lo que había hecho.

Bajó entonces la escalera, abrió cuidadosamente la puerta de la casa y entró en el jardín. Pero en cuanto lo vieron los niños se aterrorizaron, salieron a escape y el jardín quedó en invierno otra vez. Solo aquel pequeñín del rincón más alejado no escapó, porque tenía los ojos tan llenos de lágrimas que no vio venir al Gigante. Entonces el Gigante se le acercó por detrás, lo tomó gentilmente entre sus manos y lo subió al árbol. Y el árbol floreció de repente, y los pájaros vinieron a cantar en sus ramas, y el niño abrazó el cuello del Gigante y lo besó. Y los otros niños, cuando vieron que el Gigante ya no era malo, volvieron corriendo alegremente. Con ellos la primavera regresó al jardín.

-Desde ahora el jardín será para ustedes, hijos míos -dijo el Gigante, y tomando un hacha enorme, echó abajo el muro. Al mediodía, cuando la gente se dirigía al mercado, todos pudieron ver al Gigante jugando con los niños en el jardín más hermoso que habían visto jamás.

Estuvieron allí jugando todo el día, y al llegar la noche los niños fueron a despedirse del Gigante.

-Pero, ¿dónde está el más pequeñito? -preguntó el Gigante-, ¿ese niño que subí al árbol del rincón?

El Gigante lo quería más que a los otros, porque el pequeño le había dado un beso.

-No lo sabemos -respondieron los niños-, se marchó solito.

-Díganle que vuelva mañana -dijo el Gigante.

Pero los niños contestaron que no sabían dónde vivía y que nunca lo habían visto antes. Y el Gigante se quedó muy triste.

Todas las tardes al salir de la escuela los niños iban a jugar con el Gigante. Pero al más chiquito, a ese que el Gigante más quería, no lo volvieron a ver nunca más. El Gigante era muy bueno con todos los niños pero echaba de menos a su primer amiguito y muy a menudo se acordaba de él.

-¡Cómo me gustaría volverlo a ver! -repetía. Fueron pasando los años, y el Gigante se puso viejo y sus fuerzas se debilitaron. Ya no podía jugar; pero, sentado en un enorme sillón, miraba jugar a los niños y admiraba su jardín. -Tengo muchas flores hermosas -se decía-, pero los niños son las flores más hermosas de todas.

Una mañana de invierno, miró por la ventana mientras se vestía. Ya no odiaba el invierno pues sabía que el invierno era simplemente la primavera dormida, y que las flores estaban descansando.

Sin embargo, de pronto se restregó los ojos, maravillado, y miró, miró...

Era realmente maravilloso lo que estaba viendo. En el rincón más lejano del jardín había un árbol cubierto por completo de flores blancas. Todas sus ramas eran doradas, y de ellas colgaban frutos de plata. Debajo del árbol estaba parado el pequeñito a quien tanto había echado de menos.

Lleno de alegría el Gigante bajó corriendo las escaleras y entró en el jardín. Pero cuando llegó junto al niño su rostro enrojeció de ira y dijo:

-¿Quién se ha atrevido a hacerte daño?

Porque en la palma de las manos del niño había huellas de clavos, y también había huellas de clavos en sus pies.

-¿Pero, quién se atrevió a herirte? -gritó el Gigante-. Dímelo, para tomar la espada y matarlo.

-¡No! -respondió el niño-. Estas son las heridas del Amor.

-¿Quién eres tú, mi pequeño niño? -preguntó el Gigante, y un extraño temor lo invadió, y cayó de rodillas ante el pequeño. Entonces el niño sonrió al Gigante, y le dijo: -Una vez tú me dejaste jugar en tu jardín; hoy jugarás conmigo en el jardín mío, que es el Paraíso.

Y cuando los niños llegaron esa tarde encontraron al Gigante muerto debajo del árbol. Parecía dormir, y estaba entero cubierto de flores blancas.

FIN - Oscar Wilde

Anexo K. Taller de prelectura sobre el Gigante Egoísta.

Nombre del taller: Aproximación al cuento “El Gigante Egoísta”

Participantes: Docente Myrian Lucía Ortiz y estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede Pisoje Bajo.

Lugar: Colegio Pisoje Bajo, aula de grado 7°

Fecha: Tercer período académico.

Área: Español

Intensidad: Una sesión (dos horas)

Objetivos:

- Motivar a los estudiantes de grado 7°, la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, a la lectura del cuento “El Gigante Egoísta”.
- Ampliar los conocimientos generales de los estudiantes.

Competencias e Indicadores de Logro

Competencias	Indicadores de Logro
Semántica	Elabora un plan textual, jerarquizando la información obtenida de fuentes diversas.
Enciclopédica	Lleva a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que va a tratar en un texto con fines argumentativos.

Actividades

A. Exploración de aspectos relacionados con el texto.

Recursos: libros, fotocopias.

Metodología: La docente hace algunas preguntas a los estudiantes, relacionadas con el cuento que van a leer. Esto se hace con el objetivo de explorar sus conocimientos previos y de indagar sobre nuevos aspectos que estén relacionados con la lectura.

1. Mostrar la portada del libro

La docente cubre el nombre de la portada del libro y pide a los estudiantes que deduzcan el posible título y tema de la historia que leerán. La docente motiva a los estudiantes para que participen y hablen sobre otros temas relacionados con la historia, por ejemplo: personajes que posiblemente aparecerán y lugar donde ocurren los hechos.

2. Presentación del título del cuento

Después de escuchar a los estudiantes, la docente descubre el título del libro y les habla sobre este.

3. Presentación del tema.

Se hará una presentación general del tema del cuento y de los personajes que aparecerán en él.

B. Trabajo en grupo

Los estudiantes conformarán grupos de dos estudiantes. Cada grupo averiguará una historia relacionada con gigantes y la narrará al grupo.

Recursos: Libros, fotocopias, tabletas.

Tiempo: 1 hora

C. Presentación de los trabajos realizados

1. Los estudiantes presentan oralmente las historias que indagaron.

2. Los estudiantes realizan un collage sobre esta historia y la presentan al grupo.

Tiempo: 2 horas

Recursos: Carteleras, marcadores.

3. Conclusiones

Anexo L. Taller de lectura.

Nombre del taller: Actividades de comprensión lectora en torno al cuento “El Gigante Egoísta”

Participantes: Docente Myrian Lucía Ortiz y estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede Pisoje Bajo.

Lugar: Colegio Pisoje Bajo, aula de grado 7°

Fecha: Tercer período académico.

Número de sesiones: Dos

Área: Español

Objetivo:

- Realizar la lectura en voz alta del cuento “El Gigante Egoísta” para facilitar su comprensión.
- Determinar si la lectura en voz alta de la historia favorece la comprensión de la estudiante con N.E.E.

Competencias e Indicadores de Logro

Competencias	Indicadores de Logro
Lectora	Infiere relaciones de causa y efecto implícitas en la lectura.
Pragmática	Identifica la acción, los personajes y el entorno en textos narrativos.
Semántica	Determina los aspectos semánticos de las palabras presentes en un texto.

Actividades

Lectura del cuento “El Gigante Egoísta”

Recursos: Libros, fotocopias

Tiempo: dos sesiones

Metodología

1. **FASE DE MODELADO:** La docente lee en voz alta y realiza comentarios sobre la lectura.
 - a. Verificación de comprensión. Los estudiantes narran en voz alta la historia leída.
 - b. La estudiante con N.E.E. narra la historia que escuchó.
 - c. Verificación de vocabulario. La docente les pregunta el significado de algunas oraciones donde probablemente hay vocabulario desconocido. Si los estudiantes no comprenden el significado se aclararán con ellos las palabras desconocidas.
2. **FASE DE PARTICIPACIÓN**
 - a. La docente hace preguntas a los estudiantes sobre las características de los personajes que aparecen en la historia, sobre su descripción física, psicológica y entorno social.
 - b. Después de leer una parte del texto, los estudiantes hacen predicciones sobre las acciones que probablemente realizarán los protagonistas de la historia.
3. **FASE DE LECTURA**
 - a. Los estudiantes continúan con la lectura de la historia en voz alta.
 - b. La docente observa la forma en que EC1 realizó lectura en voz alta.
 - c. Exploración de las voces del texto
 - d. Los estudiantes continúan con la lectura del texto de forma silenciosa.
4. **FASE DE INTERPRETACION**
 - a. La docente pregunta a los estudiantes sobre el contenido del texto leído
 - b. La docente observa como EC1 interpretó el texto leído.
5. **FASE DE RECuento**
 - a. En una nueva sesión la docente llama a tres estudiantes para que narren el texto leído en la clase anterior. Esto se hace para recordar los aspectos y personajes principales de la historia antes de proseguir con la lectura de la misma. Se espera que participe la estudiante con N.E.E para observar como realiza este proceso y si presenta dificultades al realizarlo.

Anexo M. Primer taller de aplicación para EC1.

Nombre del taller: Taller de intervención para EC1

Participantes: Docente Myrian Lucía Ortiz y estudiante de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede PISOJÉ Bajo.

Lugar: Colegio PISOJÉ Bajo, aula de grado 7°

Fecha: Tercer período académico.

Número de sesiones: Una

Área: Español

Objetivos:

- Aplicar un taller de intervención a una estudiante con N.E.E. con el fin de permitirle identificar los aspectos gramaticales que hacen parte de la estructura micro textual.
- Practicar la lectura reiterada en voz alta de un mini cuento para observar el desempeño de la estudiante en cada una de las lecturas realizadas.
- Observar la forma en que la lectura reiterada permite mejorar la comprensión lectora en una estudiante con N.E.E.

I. Lee las oraciones dadas y completa los espacios dando el mismo significado.

Carlos lee el libro

1. El _____ es leído por _____.
2. Es _____ quien lee el _____.
3. Quien lee el _____ es _____.
4. El que lee el _____ es _____.

Las bebidas son servidas por Mary

1. _____ sirve las _____.
2. Quien sirve _____ es _____.
3. Es _____ quien sirve _____.
4. Es _____ la que sirve _____.

II. Lee el siguiente texto y encierra en un círculo las siguientes palabras:

Amigos - avanzaba – camino – dilación – contuvo - aliento

Minicuento: En el peligro. Iban dos amigos paseando por un bosque cuando, de pronto, apareció un oso que avanzaba hacia ellos. Uno de los amigos fue el primero en verlo y, sin más dilación, echó a correr, encaramándose a un árbol y se disimuló entre la fronda. Su compañero se quedó en el camino y, cuando finalmente advirtió el riesgo, no teniendo tiempo de otra cosa, se tendió en el suelo y permaneció inmóvil, fingiéndose muerto. El oso se le acercó pausadamente y se puso a olfatearlo. El contuvo su aliento, y el animal, creyéndole muerto de veras, se alejó. Cuando ya no hubo riesgo, bajó el otro del árbol.

-¿Qué te decía el oso al oírlo?- preguntó riendo a su compañero.

-Me decía que es un cobarde el que abandona a un amigo en el peligro. León Tolstoi

III. Lee el texto nuevamente en voz alta (Lectura repetida)

IV. Completa el texto con las palabras que hacen falta.

Iban dos _____ paseando por un bosque cuando, de pronto, apareció un oso que avanzaba hacia ellos. Uno de los amigos fue el _____ en verlo y, sin más dilación, echó a correr, encaramándose a un _____ y se disimuló entre la fronda. Su compañero se quedó en el _____ y, cuando finalmente advirtió el riesgo, no teniendo tiempo de otra cosa, se tendió en el suelo y permaneció inmóvil, fingiéndose _____.

El oso se le _____ pausadamente y se puso a olfatearlo. El contuvo su aliento, y el animal, creyéndole _____ de veras, se alejó. Cuando ya no hubo riesgo, bajó el otro del árbol.

- ¿Qué te decía el oso al oírlo?- preguntó riendo a su _____.

- Me decía que es un _____ el que abandona a un amigo en el peligro.

V. Narra el tema de la historia.

Anexo N. Segundo taller de aplicación para EC1.

Nombre del taller: Taller de intervención para EC1

Participantes: Docente Myrian Lucía Ortiz y estudiante (EC1) de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede PISOJÉ BAJO.

Lugar: Colegio PISOJÉ BAJO, aula de grado 7°

Fecha: Tercer período académico.

Número de sesiones: Una

Área: Español

Objetivos:

- Aplicar un taller de intervención en una estudiante (EC1) con N.E.E. con el fin de permitirle identificar los aspectos gramaticales que hacen parte de la estructura micro textual.
- Practicar la lectura reiterada en voz alta de un mini cuento para observar el desempeño de la estudiante (EC1) en cada una de las lecturas realizadas.
- Observar la forma en que la lectura reiterada permite mejorar comprensión lectora en una estudiante (EC1) con N.E.E.

Nombre: _____

I. Lee las oraciones dadas y completa los espacios dando el mismo significado.

Sofía corre las cortinas

1. Las _____ son corridas por _____.
2. Es _____ quien corre las _____.
3. Quien corre las _____ es _____.
4. La que corre las _____ es _____.

Juan arregla la bicicleta

1. La _____ es arreglada por _____.
2. Quien arregla _____ es _____.
3. Es _____ quien arregla _____.
4. Es _____ el que arregla _____.

II. Lee el siguiente texto y encierra en un círculo las siguientes palabras:

Viendo – palomas – molinero – harina – grito

Minicuento: La urraca disfrazada. La urraca, viendo con envidia lo bien tratadas que eran las palomas domésticas. Fue, pues, al molino y, en un descuido del molinero, se cubrió del molinero, se cubrió de harina, y de un vuelo se presentó en el palomar. Las palomas, creyéndola de su especie, la recibieron sin recelo. Se sentía feliz. Pero de pronto olvidó su papel y exhaló un graznido. Las palomas consternadas con aquel grito, tan poco semejante a un arrullo, se lanzaron en grupo contra ella y la echaron de allí a picotazos.

Un tanto corrida, volvió entonces al lado de los suyos. Pero éstos, al verla enharinada, se horrorizaron. ¿Qué extraño bicho es ese? Fuera de aquí!!! Con un furioso coro de graznidos la expulsaron también. (León Tolstoi)

III. Lee el texto nuevamente en voz alta. (Lectura repetida)

IV. Escribe el tema principal de la historia

Anexo Ñ. Taller de evaluación de comprensión lectora para todo el grupo.

Nombre del taller: Actividades de evaluación de comprensión lectora en torno al cuento “El Gigante Egoísta”

Participantes: Docente Myrian Lucía Ortiz y estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede Pisojé Bajo.

Lugar: Colegio Pisojé Bajo, aula de grado 7°

Fecha: Tercer período académico.

Número de sesiones: Una

Área: Español

Objetivo: Realizar con los estudiantes de grado 7° el análisis del cuento “El Gigante Egoísta”, realizando actividades de inferencia, comprensión, análisis y producción escrita.

Competencias e Indicadores de Logro

Competencias	Indicadores de Logro
Lectora	Identifica la idea principal de los párrafos de un texto.
Pragmática	Identifica la acción, los personajes y el entorno en textos narrativos.
Semántica	Determina los aspectos semánticos de las palabras presentes en un texto.
Textual	Produce textos escritos con coherencia, cohesión y pertinencia.

- Remplaza por un sinónimo la palabra subrayada.
 - Los pájaros reposados entre los árboles cantaban tan dulcemente que los niños acostumbraban interrumpir sus juegos para escucharlos. _____
 - Después de siete años, dijo todo lo que tenía que decir pues su conversación era limitada.

 - ¿Qué hacen aquí? Les gritó con voz áspera. _____
 - Y el granizo llegó. Todos los días, durante tres horas, hacía resonar el techo del castillo...

- Identifica la idea principal de los dos primeros párrafos.

- Escribe las actitudes del gigante que permiten catalogarlo como alguien egoísta.

¿Cuáles son las consecuencias que trae el egoísmo en la vida de las personas?

- El gigante no quería que otras personas entraran en su jardín, ¿por qué crees que él tenía esa actitud? (Sugiere posibles situaciones ocurridas durante su niñez)

- Realiza un cuadro sinóptico de “El Gigante Egoísta” indicando el inicio, nudo y desenlace la historia.

Anexo O. Taller de evaluación para EC1.

Nombre del taller: Taller de evaluación (EC1)

Participantes: Docente Myrian Lucía Ortiz y estudiante (EC1) de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, sede PISOJÉ BAJO.

Lugar: Colegio PISOJÉ BAJO, aula de grado 7°

Fecha: Tercer período académico.

Número de sesiones: Una

Área: Español

Objetivos:

- Aplicar un taller de intervención en una estudiante (EC1) con N.E.E. con el fin de permitirle identificar los aspectos gramaticales que hacen parte de la estructura micro textual.
- Practicar la lectura reiterada en voz alta de un cuento literario para observar el desempeño de la estudiante (EC1) en cada una de las lecturas realizadas.
- Observar la forma en que la lectura reiterada permite mejorar la lectura comprensiva en una estudiante (EC1) con N.E.E.

Nombre: _____

I. Lee las oraciones dadas, subraya el sujeto con color azul y el predicado con color rojo,

1. Luis estudia matemáticas.
2. Sandra lee el periódico todos los días.
3. Mis amigos practican el atletismo.
4. Jorge escribe poemas.
5. Este libro fue escrito por Borges.

II. Lee el siguiente texto y encierra en un círculo las siguientes palabras:

Años – edad – receta – pastillas – médicos.

Minicuento: La Tortuga. Esta era una tortuga de 300 años, que fue un día al médico.

-¿Qué le duele, señora?

-La edad.

El médico se puso a escribir una receta y se la tendió.

-Tómese tres al día.

-¿Y de qué son las pastillas?

-De “relativiza”, señora. 300 años son muchos para algunos seres, pero no para usted. Con las pastillas se dará cuenta de que todo es relativo y de que en realidad una tortuga de su especie a esa edad apenas está empezando la vida. La tortuga se fue muy asombrada y murmurando:

-¡Ay que ver lo que saben los médicos de hoy en día! (Braulio Llamero)

III. Lee el texto nuevamente en voz alta. (Lectura repetida)

IV. Completa el texto con las palabras que hacen falta.

Esta era una _____ de 300 años, que fue un día al _____.

-¿Qué le duele, señora?

-La edad.

El médico se puso a escribir una _____ y se la tendió.

-Tómese tres al día.

-¿Y de qué son las _____?

-De “relativiza”, señora. 300 años son muchos para algunos seres, pero no para usted. Con las pastillas se dará cuenta de que todo es relativo y de que en realidad una _____ de su especie a esa edad apenas está empezando la vida.

La tortuga se fue muy _____ y murmurando:

-¡Ay que ver lo que saben los médicos de hoy en día!

V. Narra la historia con tus palabras.

Anexo P. DIARIO DE CAMPO 3

Fecha: Agosto 3 de 2016

Lugar: Liceo Alejandro Humboldt sede Pisojé Bajo

Investigador: Myrian Lucía Ortiz Gómez

Hora inicio: 10:45

Hora finalización: 11:40

Objetivo: Observar el nivel de interpretación y el desempeño en la producción oral y escrita entre los estudiantes de grado 7°.

TALLER 1

La docente inició la clase leyendo el cuento “El Ciervo Herido”, después de leer unos párrafos le pidió a un estudiante que parafraseara lo que escuchó. El estudiante narró la primera parte de la historia, identificando el lugar donde ocurrieron los hechos y los personajes que aparecieron. (DC3LAHPBMLOC PARAFRASEO)

La docente continuó leyendo la historia y pidió a una estudiante con dificultades para la lectoescritura que narrara con sus palabras la siguiente parte de la historia. Se observó que la estudiante, quien será designada como: Estudio de caso 1 (EC1), pudo dar cuenta de lo que escuchó, puesto que narró los hechos principales y habló sobre los personajes. (DC3LAHPBMLOCSOLICITUD)

Esto me lleva a reflexionar sobre la importancia de reconocer las estrategias que facilitan la comprensión de lectura a la estudiante y los medios que más le favorecen para expresarse. (DC3LAHPBMLOCESTRATEGIAS)

La docente le dijo a los estudiantes: A lo largo de este año hemos leído varios cuentos, por ejemplo ¿Qué cuentos hemos leído? (DC3LAHPBMLOCPREGUNTA)

Los estudiantes respondieron:

E1: ¡El gigante egoísta!

E2: ¡Así paga Dios!

E3: ¡Las Mil y Una Noches!

La docente les pregunta: ¿Por qué nos gustan los cuentos?

E1: Porque aprendo

E2: Porque cuentan historias fantásticas

Docente: ¿Cómo podríamos definir lo que es un cuento? ¿Qué es un cuento para ustedes?
(DC3LAHPBMLOCCONOCIMIENTOS PREVIOS)

E2: Tiene inicio, desarrollo

E4: y un final

E5: Tiene personajes principales

E6: Los personajes pueden ser animales.

Docente: Entonces el cuento es una narración que tiene inicio, nudo y desenlace. En él intervienen personajes principales y secundarios... Basándonos en lo que hemos dicho, por favor cada uno escriba su definición de cuento. Cada estudiante escribió una definición de la palabra cuento. Entre sus escritos se consideran los siguientes:

E7: “El cuento es una historia narrada, tiene un inicio, un desarrollo y un final. Algunas veces los cuentos son fantásticos”

E9: “El cuento es el que tiene inicio Desarrollo y fin. El cuento tiene fantasía.”

Estudio de caso 1 (EC1):

“Le cuento: Lo defino que tiene muchas cosas de amor”

E8:

“narrador

autor

Protagonista

Y es una narración”

(DC3LAHPBMLOCCONCEPTUALIZANDO)

En la estudiante EC1 se observó inversión de las letras en el artículo; la estudiante escribió *le* en lugar de *el*. Omisión de la vocal final en la palabra *tiene*, falta de concordancia de número entre el adverbio de cantidad (*muchas*) y el sustantivo (*cosa*). Para construir su definición, la estudiante no tomó en cuenta ninguno de los aspectos vistos en clase, no consideró la estructura del cuento. Al parecer se basó en sus conocimientos previos sobre los cuentos maravillosos y tomó en cuenta su temática para dar una definición. (DC3LAHPBMLOC EVALUACION)

En E8 se observó dificultad para construir un párrafo, el estudiante tomó palabras sueltas para tratar de escribir una definición. Al final, trató de enlazar estas palabras a una oración usando una conjunción.

En E9 se observó que el estudiante construyó oraciones con sentido completo, omitió el signo de puntuación (la coma) y usó la mayúscula donde no se debía colocar.

El grupo se dispuso para empezar a realizar el taller 1, este tiene como objetivos: aproximar a los estudiantes a la lectura del cuento “El Príncipe Feliz” y realizar actividades en torno al título del texto, con el fin de permitir la inclusión de los estudiantes con dificultades para la lectura y la escritura.

En este taller se realiza la exploración de aspectos relacionados con el texto. Se trabajará en torno a los términos: príncipe, rey y monarquía, luego los estudiantes formarán grupos para hacer una indagación sobre los aspectos más destacados de los países gobernados por monarquías. Después de realizar este trabajo los estudiantes harán una presentación oral. (DC3LAHPBMLOCPRELECTURA)

La docente presentó el título del cuento a los estudiantes “El Príncipe Feliz”, luego les preguntó Docente: ¿A quién se le da el título de príncipe? Los estudiantes responden:

E1: Al hijo de un rey

Docente: ¿Cómo se le llama a la forma de gobierno dirigida por un rey? (DC3LAHPBMLOC PREGUNTA)

No hubo respuesta a la pregunta, se observó falta de conocimientos generales, los estudiantes no reconocieron las diferentes formas de gobierno, tampoco sabían mucho sobre los países que actualmente son dirigidos por monarquías, sólo identificaron a España, pero no conocían los nombres de sus monarcas. (DC3LAHPBMLOC ANALISIS)

La docente entregó algunas revistas a los estudiantes en las que hay algunos artículos sobre las monarquías europeas. Los estudiantes se organizaron en grupos y cada uno escogió un país regido por una monarquía o un principado (fueron seleccionados: Japón, España, Mónaco, Dinamarca e Inglaterra), luego averiguaron algunos aspectos como: ubicación geográfica, idioma, moneda, comida típica, población, costumbres, entre otros, apoyándose en textos escritos e internet. La actividad fue desarrollada en dos sesiones. En la siguiente clase los estudiantes presentaron sus exposiciones ante el grupo. (DC3LAHPBMLOC ORALIDAD)

Con estas actividades se buscó realizar actividades de pre lectura que faciliten a los estudiantes la comprensión del cuento, permitir que amplíen su conocimiento de geografía, historia y cultura de otros países y que desarrollen su capacidad de conceptualizar.

(DC3LAHPBMLOC PARAFRASEO) Esta categoría hace referencia a que la docente realizó la lectura oral de un cuento literario, haciendo énfasis en la puntuación y en el cambio de acento, según sea la situación de la historia, con el fin de facilitar la comprensión entre los estudiantes. Luego, los estudiantes narraron con sus palabras lo que escucharon y ellos continuaron con la actividad de lectura en voz alta, para narrar luego los hechos que recordaban del texto leído. Se dio la oportunidad de participación al mayor número posible de estudiantes para observar su habilidad oral al hacer narraciones y si presentaban dificultades al realizar esta actividad.

(DC3LAHPBMLOCSOLICITUD) La docente pidió a los estudiantes que dieran cuenta de lo que escucharon para corroborar la comprensión. Se solicitó a una estudiante con N.E.E que realizara esta actividad con el objetivo de motivar su participación, ya que ella necesita que se la llame para tomar parte de la narración, pues al parecer no está acostumbrada a pedir la palabra para intervenir por sí misma. Muchas de las actividades que se realizaron en el aula de clase, parten de esta categoría.

(DC3LAHPBMLOCESTRATEGIAS) La docente identificó las actividades que facilitan la comprensión de lectura a los estudiantes con N.E.E. Se observó que cuando la estudiante lee un texto escrito, no puede dar cuenta de este, mientras que cuando un compañero hace la lectura oral, ella demuestra comprensión de los hechos que ha escuchado. Una estrategia sería: acompañamiento para la lectura, en forma oral.

(DC3LAHPBMLOCPREGUNTA) La docente interrogó a los estudiantes sobre los cuentos que han sido leídos en clase, para introducir el tema y permitir que recuerden aspectos claves sobre el mismo. La pregunta es una de las actividades que dirige la atención de los estudiantes en el aula de clase, les permitió reflexionar y recordar temas trabajados anteriormente para expresar sus opiniones.

(DC3LAHPBMLOCCONOCIMIENTOS PREVIOS) Esta categoría hace referencia a que la docente se basó en los aspectos que los estudiantes conocían con anterioridad sobre un tema, los cuales fueron expresados de forma oral para identificar lo que ellos saben sobre este y como una base para elaborar un concepto. De esta manera, se tuvieron en cuenta las experiencias de los estudiantes como una base para construir nuevas estructuras.

(DC3LAHPBMLOCCONCEPTUALIZANDO) se refiere a que la definición de cuento fue elaborada por los estudiantes, quienes la presentaron de forma escrita, basándose en lo que dijeron y escucharon previamente. Sus escritos evidenciarán la forma como construyen oraciones y las estrategias que utilizan para conformar párrafos. También se pretendió observar la forma como EC1 elabora conceptos y a partir de estas construcciones identificar las posibles dificultades en la escritura.

(DC3LAHPBMLOCEVALUACION) Después de que los estudiantes presentaron sus escritos, la docente observó las dificultades que se evidenciaron para conceptualizar y escribir de manera coherente. Se tienen en cuenta elementos como la conformación de las oraciones, la inversión de las letras en las palabras, la concordancia de número y género, el uso de signos de puntuación; así como de letras minúsculas y mayúsculas.

(DC3LAHPBMLOCPRELECTURA) Las actividades relacionadas con el texto, antes de empezar con la lectura, se incluyeron para motivar a los estudiantes, despertar su interés en torno al tema, facilitar la comprensión de la historia, aclarar conceptos claves y permitir que los estudiantes amplíen los conocimientos sobre su propio entorno y sobre otras culturas. Estas actividades se llevaron a cabo cuando se presentó el título del cuento, se hicieron preguntas a los estudiantes sobre lo que piensan del mismo y se empezó a realizar una indagación en torno al título de príncipe y el rol de las monarquías en algunos países.

(DC3LAHPBMLOCPREGUNTA) La pregunta que la docente hizo a los estudiantes fue utilizada como una forma de introducir el tema y de traer a colación los conocimientos que los estudiantes tienen sobre un tema dado. En este caso la docente presentó una definición y pidió a los estudiantes que dieran el término del cual se está hablando.

(DC3LAHPBMLOCCONANALISIS) Esta categoría se refiere a que después de hacer una pregunta, la docente valoró la respuesta que recibió y a partir de esta, dedujo el nivel de conocimientos generales que presentaron los estudiantes; observando específicamente lo que saben sobre otros países; también se consideró el conocimiento de los términos que estarán relacionados con la lectura. Este análisis permitió enfocar las actividades que se realizarán posteriormente y que ayudarán a ampliar los conocimientos que tienen los estudiantes sobre los temas que se presentaron en clase.

(DC3LAHPBMLOCCORALIDAD) Hace referencia a una actividad que la docente realizó con la participación del grupo para permitir que los estudiantes pusieran en práctica una de las habilidades comunicativas y desarrollaran destrezas para hablar en público.

MYRIAN LUCIA ORTIZ

Anexo Q DIARIO DE CAMPO 4

Fecha: Noviembre de 2016

Lugar: Liceo Alejandro Humboldt sede Pisojé Bajo

Investigador: Myrian Lucía Ortiz Gómez

Estado del clima: Día cálido

Hora inicio: 10:45

Hora finalización: 11:40

Objetivo: Aplicar un taller diagnóstico a la estudiante EC1 para detectar posibles problemas en el reconocimiento y la escritura de diferentes sílabas.

Es un día soleado. La docente diseñó un taller (Taller 2) con base en Ramos (1999), con el objetivo de analizar los posibles problemas que tiene EC1 para identificar y usar determinadas sílabas, cuando está realizando actividades de lectura y/o escritura. (DC4LAHPBMLOCTALLER)

La estudiante fue ubicada en un salón diferente del grado al que pertenece, debido a que ella fue la única que realizó el taller y para evitar que sus compañeros intervinieran en el desarrollo del mismo, la estudiante preguntó si recibirá una nota cuando finalice el taller. La docente le explicó que el taller tiene como objetivo detectar posibles problemas en la lectura y si es así, desarrollar algunas estrategias para ayudarle a avanzar en su proceso de lectura. La estudiante se mostró de acuerdo con la realización del taller. También se citó a su acudiente, la cual expresó estar de acuerdo con las actividades propuestas. (DC4LAHPBMLOC ACUERDO)

Para dar inicio al taller la docente leyó las indicaciones en voz alta y explicó a la estudiante (EC1), lo que se requiere hacer en cada punto. (DC4LAHPBMLOC EXPLICACION)

El taller consta de tres numerales. El primer numeral tiene una serie de ocho pares de palabras iguales que deben ser relacionadas entre sí. En el segundo punto se presentan cinco sílabas y se solicita identificar cada grupo en una serie de palabras completas. Algunas de estas contienen el grupo silábico dado y otras no. En el numeral tres, se dan tres grupos silábicos y una serie de cinco palabras para cada grupo, se solicita encontrar y subrayar la palabra que no contenga el grupo silábico dado.

En la primera parte se buscó reconocer si la alumna confunde términos que tienen rasgos morfológicos similares, como por ejemplo: debe – bebe; dar – bar. Se observa que la estudiante completa la totalidad del ejercicio y no comete errores al realizar la relación entre las palabras.

En el segundo punto se hizo para observar si EC1 identifica grupos silábicos o si por el contrario, tiende a confundirlos. De cinco ejercicios dados, realizó tres de forma completa y respondió dos con un elemento faltante. (DC4LAHPBMLOC VALORACION)

El tercer punto tiene el mismo objetivo que el anterior, pero el ejercicio se presentó de manera diferente; de tal modo que la estudiante debía buscar sólo un grupo silábico que no correspondiera al dado. Los ejercicios de este punto fueron realizados de forma correcta.

(DC4LAHPBMLOC RECONOCIMIENTO DE SILABAS)

A manera de conclusión se puede anotar que la estudiante presentó el taller de forma ordenada y manifestó comprensión de las actividades que se debían realizar en cada ejercicio; se observó que EC1 identificó la mayoría de las sílabas que se presentaron de forma escrita, posiblemente al presentarse de este modo, la estudiante tuvo el tiempo necesario para hacer el análisis requerido.

También se puede anotar, que a la estudiante se le facilitó trabajar con signos lingüísticos separados, debido a que posiblemente identifica mejor los rasgos distintivos de las palabras de esta forma. Tuvo dificultades al identificar dos palabras con las sílabas: Bra y cor. (DC4LAHPBMLOCCONCLUSION)

(DC4LAHPBMLOCTALLER) Esta categoría hace referencia a que la docente presenta un taller escrito a una de las estudiantes que presenta N.E.E. El taller escrito es una herramienta para que la estudiante ponga en práctica su uso de la lengua, en diferentes niveles (sílabas, palabras, oraciones, textos) y habilidades (lectura y escritura). En este taller, se presentan varias palabras con características silábicas similares. Esto se hace para identificar las dificultades que la estudiante encuentra cuando está ante un texto escrito, también se busca reconocer si en algunos grupos silábicos se tiende a confundir las consonantes con características similares; como la b y la d; y observar si esto lleva a que la estudiante reemplace algunas preguntas por otras cuando está realizando una lectura.

(DC4LAHPBMLOCACUERDO) se refiere a que antes de la aplicación de los talleres, la docente hizo un acuerdo con una estudiante con N.E.E, así como con su acudiente. Se les explicó los objetivos de esta actividad y se solicitó

su colaboración para el desarrollo de la misma. Tanto la estudiante, como su acudiente manifestaron su aprobación y su deseo de participar en estas actividades.

(DC4LAHPBMLOC EXPLICACION) Para dar inicio a los talleres, la docente lee en voz alta los puntos que la estudiante debe realizar y le explica cada uno de ellos. Esto se debe a que la estudiante presenta dificultades para leer oraciones e interpretar el sentido de las mismas. Después de haber realizado esta actividad, EC1 manifiesta que comprende los puntos que debe realizar. Entre los aspectos que cabe destacar en el trabajo con los estudiantes con N.E.E. es que necesitan que la docente o un compañero los apoye, explicándoles con detalle las actividades de cada taller dado, para poder realizarlo y completarlo.

(DC4LAHPBMLOC VALORACION) Esta categoría se refiere a que a través de los ejercicios realizados en el taller, la docente valora si la estudiante identifica las sílabas presentes en las palabras y si las diferencia de otras sílabas similares. Esto le permite establecer si las sílabas o consonantes que resultan de difícil pronunciación para la estudiante, se presentan de manera reiterada, en diferentes ejercicios.

(DC4LAHPBMLOC RECONOCIMIENTO DE SILABAS) Uno de los puntos del taller con el que se pretende identificar los problemas de EC1 para realizar lectura alfabética, es el reconocimiento de sílabas, ya que si la estudiante confunde algunos grupos silábicos esto puede interferir en la pronunciación de las palabras presentes en una lectura.

(DC4LAHPBMLOC CONCLUSION) Esta categoría hace referencia a que al final de cada taller se analizan los ejercicios realizados por la estudiante, se observan las dificultades presentes y se identifican los grupos silábicos o letras que representan mayor nivel de dificultad para la EC1. Esto permitirá, realizar nuevos ejercicios con el propósito de ayudar a la estudiante para que practique las palabras que le causan mayor dificultad, y de este modo observar si a mayor práctica, se presenta menor frecuencia de errores.

MYRIAN LUCIA ORTIZ

Anexo R. DIARIO DE CAMPO 6

Fecha: Septiembre 5 de 2016

Lugar: Liceo Alejandro Humboldt sede Pisojé Bajo

Investigador: Myrian Lucía Ortiz Gómez

Estado del clima: Día soleado

Hora inicio: 10:45

Hora finalización: 11:40

Objetivo: Propender por la ampliación de los conocimientos generales de los estudiantes de grado 7°.

Taller 4

En el grado 7° la clase inició con la presentación de un país, regido por una monarquía, por parte de los estudiantes. El primer grupo lo conformaron E1, E2 y EC1. (DC6LAHPBMLOC TRABAJO EN GRUPO) Los estudiantes presentaron los datos básicos sobre España. Presentaron una cartelera ordenada con buena ortografía y letra. La exposición la inició el E1, y fue quien habló la mayor parte del tiempo; E2 presentó algunos datos complementarios. (DC6LAHPBMLOC PRESENTACIONES)

Cuando llegó el turno de EC1, la estudiante trató de hacer su presentación de la misma manera que sus compañeros de clase, pero tuvo diversos problemas. No pudo leer el contenido de la cartelera y al tratar de hacerlo, leyó las primeras sílabas de las palabras y las cambió por otras, de este modo no comunicó sentido a sus palabras. Ante esto, E1 leyó el párrafo que a ella le correspondía para continuar con la exposición. (DC6LAHPBMLOC DIFICULTADES). El estudiante E4 continuó realizando su presentación sobre Japón, a su cartelera le faltó mejorar el orden, presentó buena síntesis y ortografía. Se observó que es necesario desarrollar más la oralidad, pues sus comentarios son muy escuetos y le necesita mejorar la expresión oral. (DC6LAHPBMLOC EXPRESION ORAL) Por su parte E9 no se integró en ningún grupo, presentó dificultad para realizar la cartelera de manera organizada y no pudo terminarla ya que esta se le dañó. El estudiante no reanudó su trabajo, probablemente esto se debe a que percibió la actividad como una tarea difícil de completar. (DC6LAHPBMLOC INTEGRACION)

E7 realizó su presentación sobre Mónaco, se observa que el estudiante presentó una cartelera organizada y con buena ortografía. Expuso los datos principales sobre este país de manera fluida y coherente.

E3 tuvo dificultades para terminar su cartelera, pero al final realizó una buena presentación del país correspondiente. Después de realizar la actividad, la docente concluyó que se deben realizar más actividades que involucren la expresión oral para que los estudiantes tengan la oportunidad de continuar con el desarrollo de esta habilidad. Para evitar que EC1 quede relegada de este tipo de actividades se deben facilitar estrategias para que pueda hacer exposiciones en público. Por ejemplo:

La estudiante puede hacer sus presentaciones basándose en dibujos ilustrativos que le permitan recordar los aspectos centrales de un tema y buscar acompañamiento que le sirva de apoyo para preparar estas actividades con anterioridad.

Se observó que el estudiante E9 necesita constante guía y acompañamiento para poder terminar sus trabajos y que su motivación decae cuando comete errores en la realización de los mismos, también se evidenció que el alumno presentó dificultades para la socialización, pues le es difícil trabajar en grupo. (DC6LAHPBMLOC REFLEXION) Después de terminar las exposiciones, la docente y los estudiantes empezaron a leer la historia, “El Príncipe Feliz”. La docente leyó los primeros párrafos, (DC6LAHPBMLOC LECTURA EN VOZ ALTA) luego leyeron los estudiantes en forma oral. En general, E5 hizo una buena lectura, sin embargo presentó algunas dificultades; cambió algunas palabras y a veces no tuvo en cuenta los signos de puntuación. E9 pronunció bien la mayoría de las palabras, sin embargo interrumpió en varias ocasiones la lectura para leer de manera silenciosa lo que iba a decir. (DC6LAHPBMLOC INTERRUPCIONES)

A medida que se realizó la actividad, la docente hizo varias pausas para comentar el contenido del cuento y las acciones de los personajes, en general los estudiantes demostraron buena comprensión de lo leído hasta ese momento, se observó interés por la historia y por participar en la lectura de la misma. (DC6LAHPBMLOC COMPRENSION). Cuando se les preguntó sobre lo que probablemente ocurriría después, E6 y E8 demostraron capacidad para predecir los hechos de la historia. (DC6LAHPBMLOC PREDICCION)

E2 y E4 continuaron con la actividad, realizaron una buena lectura, pronunciando bien las palabras y haciendo las pausas que indican los signos de puntuación. Cuando se le preguntó a EC1 sobre el sentido de los hechos de la historia, ella pudo responder e identificó las causas de las acciones de los personajes. Se observó que cuando se les deja un texto para leer de forma silenciosa, la estudiante no responde a las preguntas sobre la lectura, sin embargo cuando la estudiante escucha la lectura, puede dar cuenta del sentido de la misma. (DC6LAHPBMLOC SENTIDO)

En esta actividad se observó que una de las estrategias que facilita el aprendizaje de EC1 es el trabajo en grupo, ya que cuando la estudiante se apoyó en las habilidades de decodificación que tienen sus compañeros, pudo realizar en forma oral las actividades requeridas. (DC6LAHPBMLOC APOYO)

Para la presentación escrita de sus trabajos, se puede recurrir a esquemas que le permitan expresar, a manera de síntesis sus reflexiones o conclusiones sobre las lecturas realizadas.

(DC6LAHPBMLOC SINTESIS)

(DC6LAHPBMLOC TRABAJO EN GRUPO) Esta categoría hace referencia a que el trabajo en equipo es utilizado para permitir que los estudiantes se apoyen mutuamente en la realización de las diferentes actividades propuestas; como la realización de carteleras y la indagación de los aspectos culturales del país escogido. A partir de esta actividad se observa si el desempeño de estudiantes con N.E.E se ve beneficiado y si facilita su inclusión en las actividades académicas.

(DC6LAHPBMLOC PRESENTACIONES) Se refiere a que la exposición es incluida como una actividad que permite el desarrollo de la expresión oral entre los estudiantes de grado 7º, también facilitará observar la forma en que los estudiantes con N.E.E se desempeñan en este tipo de ejercicio.

(DC6LAHPBMLOC DIFICULTADES) Esta categoría considera la forma en que los estudiantes con N.E.E realizan presentaciones orales y las dificultades que presentan cuando tratan de exponer del mismo modo que lo hacen sus compañeros, se considerarán los aspectos que ellos deben reforzar y el tipo de actividades que les permitirán comunicar sus ideas cuando realizan exposiciones.

(DC6LAHPBMLOC EXPRESION ORAL) La docente observa cuales son los aspectos que los estudiantes deben mejorar cuando realizan presentaciones orales. Se considera si quienes exponen comunican sus ideas de forma clara y organizada o si es necesario hacerles sugerencias con este propósito. Del mismo modo, se observará el materia elaborado por los estudiantes para su exposición, se considera su utilidad como elementos de apoyo.

(DC6LAHPBMLOC INTEGRACION) Esta categoría se refiere a que la docente observa si a la estudiante con N.E.E. se le facilita integrarse en los trabajos grupales; y ser miembro activo dentro del grupo, o si por el contrario encuentra dificultades para hacer parte de estos y para desempeñarse en las actividades propuestas. Esto se debe a que la integración, es una parte importante del trabajo llevado a cabo por la docente y por el grupo, para y la socialización de la estudiante con N.E.E facilitar el aprendizaje

(DC6LAHPBMLOC REFLEXION) La docente considera cuales son las estrategias que permitirían a los estudiantes con N.E.E. superar las dificultades que encuentran para realizar presentaciones en público

(DC6LAHPBMLOC LECTURA EN VOZ ALTA) Esta categoría se refiere a que la docente da inicio a la actividad de lectura, al leer en voz alta la historia, hace énfasis en los signos de puntuación, cambia el tono de voz, según el personaje y el contenido del texto; con el objetivo de realizar la fase de modelado y facilitar la comprensión de la historia a todos los estudiantes que hacen parte de esta actividad.

(DC6LAHPBMLOC INTERRUPCIONES) Se refiere a que la docente observa la forma en que los estudiantes leen en voz alta y encuentra que uno de los estudiantes, presenta frecuentes interrupciones cuando realiza la lectura oral del texto. Esto se debe, a que lee el texto mentalmente, antes de decirlo en voz alta, probablemente para asegurarse de pronunciar las palabras correctamente.

(DC6LAHPBMLOC COMPRESION) Esta categoría hace referencia a que la docente lee una parte de la historia y luego se detiene para hacer algunos comentarios sobre aspectos claves de la misma. Se espera que esta actividad sirva de apoyo para recordar tanto los personajes como las acciones principales que ellos realizan, centre la atención de los estudiantes y les facilite la comprensión de la historia.

(DC6LAHPBMLOC PREDICCION) Para guiar la atención y el interés en la historia, la docente realiza algunas preguntas sobre las acciones que probablemente los personajes de la historia realizarán posteriormente, con el objetivo de verificar si los estudiantes demuestran facilidad para enlazar unas acciones con otras y comprobar si se les facilita dar continuidad a la historia, haciendo uso de su propia creatividad y recursos del lenguaje.

(DC6LAHPBMLOC SENTIDO) Se refiere a que la docente verifica si los estudiantes comprenden historia, especialmente los estudiantes con N.E.E. y si se observa que las acciones realizadas anteriormente; como lectura en voz alta y las explicaciones les permiten encontrar con mayor facilidad el sentido de lo que se ha leído.

(DC6LAHPBMLOC APOYO) Hace referencia a que la docente observa que los estudiantes con N.E.E. se apoyan en las habilidades de lectura de sus compañeros para comprender los hechos centrales de la historia, así como para completar y llevar a cabo las actividades requeridas.

(DC6LAHPBMLOC SINTESIS) Se refiere a que la docente observa que la estudiante con N.E.E. presenta dificultad para presentar informes escritos de sus trabajos, de la misma forma que lo hacen sus compañeros, por eso se propone sugerirle que realice estos reportes de una manera resumida, para facilitar su trabajo de escritura.

Anexo S. DIARIO DE CAMPO 7

Fecha: Septiembre 21 de 2016

Lugar: Liceo Alejandro Humboldt sede Pisojé Bajo

Investigador: Myrian Lucía Ortiz Gómez

Estado del clima: Día soleado

Hora inicio: 10:45

Hora finalización: 11:40

Objetivos:

- Reconocer detalles generales del cuento “El Príncipe Feliz”.
- Inferir ideas principales y aspectos relacionados con la historia.

(Taller 5)

En esta clase se dio continuidad a la lectura iniciada en la clase anterior. La docente llamó a algunos estudiantes para que relataran los hechos anteriormente leídos. Los estudiantes que se dispusieron a hacer este trabajo fueron EC1, E5 y E2. La estudiante EC1 empezó relatando la historia:

EC1: Había un pájaro que estaba enamorado pero no le ponían atención y el pájaro se quería ir, después le dijo que por qué no le había puesto atención y se fue de ahí.

Docente: “¿A quién le dijo?”

EC1: (Silencio)

E4: “A una caña de la que se había enamorado”

Docente: ¿Qué pasó después?

E6: “El pajarito abandonó a la caña y se fue a Egipto, para reunirse con los otros pájaros” (DC7LAHPBMLOC RECUENTO)

Se observa que la estudiante EC1 recordó el personaje principal y algunos de los hechos centrales que desarrolló, pero no recordó el personaje secundario, utilizó el pronombre “le” para referirse a este, pero sin haberlo nombrado previamente. Esta forma de hacer la narración, hizo que se percibieran lagunas en el relato y que no se presentara buena comprensión por parte de las personas que la estaban escuchando (DC7LAHPBMLOC RECUENTO).

La docente retomó los aspectos en los que se presentaron olvidos y lagunas para dar continuidad a la historia. Hizo preguntas a los otros estudiantes, entonces E4 respondió para completar los elementos faltantes. (DC7LAHPBMLOC PREGUNTA) E6 continuó con la narración, cuando olvidó algunas partes, E8 le dio continuidad a la historia.

El recuento permitió que los estudiantes se apoyaran entre sí, para lograr una mejor comprensión de la historia, E5 narró la historia y se equivocó en un aspecto, ante esto el estudiante E6 la corrigió.

E5: El pájaro llegó a la estatua del príncipe feliz y empezaron a caer gotas de agua.

E6: No eran gotas de agua, eran lágrimas que caían de la estatua. (DC7LAHPBMLOC RECUENTO)

Después de que se recordó la historia, los estudiantes hicieron lectura silenciosa de los siguientes párrafos. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes realicen por sí mismos, las actividades que anteriormente realizaron con la ayuda de la docente. (DC7LAHPBMLOC AUTONOMIA)

Después de hacer la lectura, se inició con la narración oral de lo leído. E7 empezó contando la historia, se refirió al personaje y a los hechos que este realizó, en forma coherente. E8 continuó de igual modo con la narración. Cuando la docente le pidió a E1 que prosiguiera con la historia, él dice que leyó, pero que no entendió. Al parecer realizó lectura superficial de los párrafos del texto. E4 retomó la narración y terminó con la parte asignada para la lectura silenciosa. (DC7LAHPBMLOC NARRACION)

Luego los estudiantes se dispusieron para realizar un taller de análisis sobre la historia leída. En este se tienen en cuenta elementos de vocabulario; así como las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. (DC7LAHPBMLOC ANALISIS)

Los estudiantes realizaron el taller de lectura en forma individual. (DC7LAHPBMLOC TRABAJO INDIVIDUAL)

Cuando se les pidió que reemplazaran algunas palabras del texto por sinónimos, se observó que se les dificultó realizar la actividad por sí mismos, lo cual evidencia que les hace falta ampliar su vocabulario. Ante esto, se utilizaron los diccionarios de español, para facilitar la actividad. (DC7LAHPBMLOC VOCABULARIO)

En el segundo punto se les pidió describir la estatua de príncipe feliz. EC1 hizo una descripción sencilla refiriéndose a su color, a las piedras preciosas que tiene en sus ojos y en la espada. Se observaron usos adecuados del sujeto y verbo en la primera oración. En la segunda oración se evidenció uso inadecuado del pronombre *que* y del verbo *ser* en pasado. En la tercera, se observó comprensión de la pregunta ya que la respuesta estuvo acorde con esta. La estudiante usó nuevamente el pronombre *que* sin que este fuera necesario, se presentó un error de ortografía y ausencia de signos de puntuación. (DC7LAHPBMLOC DESCRIPCION)

Cuando se les solicitó que nombraran las situaciones de desigualdad social presentes en la historia, se observó que la estudiante no comprendió correctamente la pregunta, ya que su respuesta no coincidió con esta. Inició la oración con el pronombre *que*, en dos ocasiones se evidenció falta de concordancia en el número del artículo y el sustantivo. Las oraciones que escribió la estudiante no comunicaron sentido completo. (DC7LAHPBMLOC RESPUESTA) Se presentó dificultad para narrar lo leído, probablemente porque la estudiante no pudo leer por su cuenta, para describir las acciones desarrolladas por los personajes.

En los párrafos escritos se observaron palabras mal escritas por ejemplo:

Egri - seguir

A ciendo - haciendo

Pareci - parece

Duena – buena

Regañada – regañaba

Safío – Zafiro

Pidiemo – pidiendo

Preson – persona

Guso - puso

Conpro – comprar

Lloro – llorar (DC7LAHPBMLOC ESCRITURA)

Debido a las anteriores situaciones, se dio lugar al trabajo colaborativo para que los estudiantes se apoyaran mutuamente.

Los estudiantes hablan sobre las situaciones de desigualdad social presentes en la narración para dar respuesta al punto 5.

5. Nombra tres situaciones de desigualdad social presentes en la historia.

E1: yo creo que había mucha desigualdad porque había gente muy pobre y no tenían para los remedios de los niños.

E2: también porque los niños tenían que trabajar y los papás les pegaban sino vendían nada.

Después de escuchar a sus compañeros EC1 presentó su respuesta por escrito, la cual fue corregida con ayuda de la docente.

EC1:

- La pobreza de los habitantes de su ciudad.

- Un niño que estaba enfermo pedía naranjas y su mamá no tenía.

- Una niña lloraba porque se le cayeron las cerillas que tenía que vender (DC7LAHPBMLOC TRABAJO GRUPAL)

En el sexto punto se les solicitó narrar la parte de la historia que más les gustó. Se observó comprensión de la pregunta, la estudiante elaboró un párrafo, pero las oraciones no estaban bien construidas, algunas palabras estaban mal escritas, porque se confundía la b con la d y por omisión de consonantes. Faltó usar conectores para construir sentido en sus párrafos. Probablemente esto se debe a que no ha comprendido la función que cumplen estas palabras para enlazar oraciones entre sí. (DC7LAHPBMLOC DIFICULTADES)

Los estudiantes realizaron un esquema sobre la historia del príncipe feliz, en este deben resumir la historia, dividiéndola en tres partes: inicio, nudo y desenlace.

EC1 escribió el inicio, en el párrafo se observó que la primera oración no tiene sentido completo ya que no indica el lugar donde se sitúa la acción principal. La segunda oración tampoco tiene sentido completo puesto que no utiliza complemento de objeto directo cuando este es requerido. Se observó confusión entre las consonantes b y d, así como algunas palabras mal escritas, por ejemplo:

Es tada – estaba

Cudierto – cubierto

Rudí – rubí

Falta de concordancia de número:

Los ojo

Las otras dos partes; nudo y desenlace fueron realizadas por la estudiante con ayuda de dos compañeros de clase. En este punto, se dio lugar al trabajo colaborativo para que los estudiantes se apoyaran entre sí.

(DC7LAHPBMLOC RECuento) La narración de la historia leída anteriormente en clase, es utilizada como una actividad que permite retomar la lectura, a partir de lo que los estudiantes recuerdan del texto. En esta actividad se refleja el uso que los estudiantes hacen de su memoria para hablar sobre los personajes, los hechos centrales y los temas del texto.

(DC7LAHPBMLOC PREGUNTA) La pregunta es utilizada como una estrategia que la docente utilizó para traer a colación algunos elementos de la historia que los estudiantes no mencionan en su relato. Después de que se le preguntó a los estudiantes sobre un hecho o un personaje que ellos omitieron en la narración, se observó que lo recordaron y respondieron a la interrogación hecha.

(DC7LAHPBMLOC AUTONOMIA) Se refiere a que después de que la docente y los estudiantes han leído el texto en voz alta y de haber hecho explicaciones sobre los hechos centrales de la historia; se recurre a la lectura en silencio para que cada estudiante trabaje individualmente. Se espera que los estudiantes realicen por sí mismos las actividades que anteriormente realizaron con ayuda de la docente. De esta forma ellos desarrollarán mayor autonomía para hacer frente a las dificultades que encuentran en el proceso de lectura.

(DC7LAHPBMLOC NARRACION) Se refiere a que la narración oral permite corroborar si los estudiantes han comprendido el relato y establecer si tuvieron dificultades ante el vocabulario o los temas expuestos.

(DC7LAHPBMLOC ANALISIS) Esta categoría permite observar la puesta en práctica de la competencia interpretativa, propositiva y argumentativa de los estudiantes, a partir de la lectura del texto.

(DC7LAHPBMLOC TRABAJO INDIVIDUAL) Esta categoría se refiere a que el trabajo individual es una actividad de posibilita observar la forma en que el estudiante se desempeña por sí mismo cuando responde a las preguntas que plantea el taller y las estrategias que utiliza para expresar sus ideas, dar explicaciones de forma escrita.

(DC7LAHPBMLOC VOCABULARIO) En el taller se pide a los estudiantes que escriban los sinónimos de algunas palabras presentes en la lectura, con el objetivo de aclerar los términos que encontraron en el taller y para permitir que los estudiantes amplíen su vocabulario.

(DC7LAHPBMLOC DESCRIPCION) Se refiere a la acción que realizan los estudiantes para presentar a los personajes de la historia, enunciando sus características, tanto físicas como psicológicas, y la escritura de información relevante sobre ellos.

(DC7LAHPBMLOC RESPUESTA) A partir de las repuestas dadas por los estudiantes, se verifica si han comprendido las preguntas y si responden a ellas usando elementos de coherencia y de cohesión.

(DC7LAHPBMLOC ESCRITURA) En los párrafos escritos por EC1 se observa que la estudiante presenta dificultades para escribir las palabras correctamente, debido a problemas de ortografía, dificultades para diferenciar los grupos silábicos y para deletrear palabras.

(DC7LAHPBMLOC DIFICULTADES) Esta categoría agrupa las dificultades que presentó EC1 para realizar el taller escrito, entre las cuales se encuentran: palabras mal escritas, falta de uso de conectores, dificultades para organizar los párrafos y darles sentido completo.

MYRIAN LUCIA ORTIZ

Anexo T. DIARIO DE CAMPO 9

Fecha: Noviembre de 2016

Lugar: Liceo Alejandro Humboldt sede Pisojé Bajo

Investigador: Myrian Lucía Ortiz Gómez

Estado del clima: Día cálido

Hora inicio: 10:45

Hora finalización: 11:40

Objetivos:

- Aplicar un taller de intervención a una estudiante con N.E.E. con el fin de permitirle identificar los aspectos gramaticales que hacen parte de la estructura micro textual.
- Practicar la lectura reiterada en voz alta de un mini cuento para observar el desempeño de la estudiante en cada una de las lecturas realizadas.
- Observar la forma en que la lectura reiterada permite mejorar la comprensión lectora en una estudiante con N.E.E.

Se entregó un taller de lectura y escritura a EC1, (Taller 7) con el fin de continuar con la identificación de los componentes sintácticos de la oración, se le solicitó que completara los elementos que faltan. Algunas veces es necesario completar el sujeto y en otras ocasiones el objeto. EC1 leyó la oración dada, a partir de esta escribió el sujeto y el objeto directo en el lugar indicado. Se observó que en este taller ya no cometió errores en la concordancia de número entre el artículo y el sustantivo, como ocurrió en el taller anterior. La estudiante completó correctamente las ocho oraciones dadas. (DC9LAHPBMLOC SINTAXIS) En el segundo punto, se requiere que la estudiante lea el mini cuento “La Urraca Disfrazada”, y luego encierre en un círculo las cinco palabras que aparecen en el encabezado.

EC1 identificó las palabras dadas en el texto. Cuando realizó la lectura oral del cuento la estudiante presentó algunas dificultades. Tuvo problemas al pronunciar las palabras: domésticas, creyéndola, exhaló, graznido, consternadas, arrullo, enharinada, expulsaron. Al realizar nuevamente la lectura, la estudiante leyó de manera más fluida y corrigió algunos de los problemas que había tenido anteriormente. (DC9LAHPBMLOC PRONUNCIACION) La docente pidió a la estudiante volver a leer el texto y grabar el tiempo que emplea cada vez que realiza la lectura. La estudiante registró los siguientes tiempos: (DC9LAHPBMLOC TIEMPO)

Primera lectura: 2: 02

Segunda lectura: 1:47

Tercera lectura: 1:45

En el cuarto punto se presentó a la estudiante el mismo texto, pero con algunas palabras faltantes las cuales deben ser completadas sin ayuda del mismo. La estudiante demostró que es capaz de recordar la mayoría de las palabras que faltan en la historia, aunque cometió algunos errores.

Palabras que completa correctamente:

Urraca, envidia, molinero, ave.

Palabras en las que hay errores:

- “Las palomas” en lugar de las palomas
- “Arina” en lugar de harina
- “Espies” en lugar de especie

Se observó que en el primer punto, la estudiante no cometió los mismos errores que había cometido en los anteriores talleres, en esta ocasión prestó más atención (DC9LAHPBMLOC ATENCION) a la concordancia de número y género entre artículo y sustantivo.

Probablemente esto se debe a la práctica que adquirió con los ejercicios anteriores, (DC9LAHPBMLOC PRACTICA) así como a un mayor sentido de conciencia de que comete estos errores con frecuencia. También tuvo en cuenta colocar los nombres propios con mayúscula y escribir las palabras con ortografía correcta, aspectos que no se habían observado en talleres anteriores. (DC9LAHPBMLOC ORTOGRAFIA)

Cuando la estudiante realizó la lectura oral, tuvo problemas para pronunciar algunas palabras de más de tres sílabas, en las partes que aparecen subrayadas. (DC9LAHPBMLOC PALABRAS DE VARIAS SILABAS) También necesita reforzar estrategias para tener en cuenta los signos de puntuación. (DC9LAHPBMLOC SIGNOS DE PUNTUACION) Como en la actividad anterior, la estudiante mejoró la lectura oral después de realizarla varias veces, y paulatinamente disminuyó el tiempo que empleó en hacer la lectura del texto. (DC9LAHPBMLOC

PROGRESO). Al parecer, esto se debe a que la práctica reiterada permite que su memoria guarde más fácilmente las palabras que debe pronunciar en la lectura. (DC9LAHPBMLOC MEMORIA)

En el cuarto punto EC1 completó cuatro palabras correctamente y cometió tres errores, (DC9LAHPBMLOC ERRORES) relacionados con la relación de género entre artículo y sustantivo, ortografía y la escritura incorrecta de una palabra, posiblemente porque no recordó su conformación.

(DC9LAHPBMLOC SINTAXIS) Esta categoría hace referencia a que en el uso que EC1 hace de los componentes de la oración, se observa el orden que da a las palabras, la concordancia de género y número entre artículos, sustantivos y verbos; son elementos que dan cuenta de las dificultades en la escritura de las oraciones; así como de sus avances en el desarrollo de esta habilidad comunicativa.

(DC9LAHPBMLOC PRONUNCIACION) Esta categoría se refiere a que la estudiante realizó la lectura de una historia, mientras la docente observó si se presentaron dificultades en la pronunciación de las palabras presentes, cuando se identificaron las palabras que representaron mayor dificultad para la estudiante, se marcaron las sílabas donde hubo dificultad, para establecer si estas estaban de forma reiterada a lo largo de las actividades de lectura realizadas.

(DC9LAHPBMLOC TIEMPO) Esta categoría se refiere a que la docente observó que después de que la estudiante leyó la misma historia en varias ocasiones, su fluidez mejoró paulatinamente, de tal modo que el tiempo de lectura que utilizó, al leer los mismos párrafos, disminuyó gradualmente. Probablemente esto se debe a que la práctica de las palabras presentes en el texto, permitió que estas fueran recordadas con más facilidad y pronunciadas con mayor fluidez.

(DC9LAHPBMLOC ATENCION) Esta categoría se refiere a que en los talleres se observa que cuando la estudiante centra su atención en una parte específica de la oración, ella comete menos errores en la escritura de sus elementos, específicamente en la concordancia de género y número.

(DC9LAHPBMLOC PRÁCTICA) Se refiere a que la docente observa que a mayor práctica, hay menor presencia de errores de escritura a nivel de micro estructura; posiblemente la práctica reiterada permite que se acreciente el nivel de conciencia de la estudiante sobre los elementos constitutivos de la oración.

(DC9LAHPBMLOC ORTOGRAFIA) En esta categoría se considera que en las composiciones escritas de los estudiantes con N.E.E., se ha detectado la presencia frecuente de errores de ortografía, aspecto que puede ser tenido en cuenta como referente para evaluar su progreso en la escritura de palabras y oraciones.

(DC9LAHPBMLOC PALABRAS DE VARIAS SILABAS) En esta categoría se observa que para EC1 con frecuencia, es difícil pronunciar palabras de tres o más sílabas; por tal razón la docente hace especial énfasis en estas palabras y subraya la sílaba que causó dificultad para establecer si hay relación entre ellas, o si la dificultad se presenta de forma repetida en la misma sílaba.

(DC9LAHPBMLOC SIGNOS DE PUNTUACION) Se refiere a que la docente observa que entre las dificultades que la estudiante encuentra para la lectura alfabética, se encuentra que la estudiante suele pasar por alto los signos de puntuación presentes en el texto, ante esto la docente hace que la estudiante se detenga en la escritura y observe el signo de puntuación presente, para que lo tenga en cuenta en su lectura oral.

(DC9LAHPBMLOC PROGRESO) Uno de los aspectos que se consideran como referente para evaluar el progreso en la lectura alfabética es la fluidez que demuestra la estudiante al realizar la lectura alfabética, situación que mejora paulatinamente, después de que la estudiante realiza la lectura del texto en varias ocasiones.

(DC9LAHPBMLOC MEMORIA) la docente reflexiona sobre el hecho de que la práctica repetitiva de la lectura en voz alta mejora la lectura alfabética que la estudiante realiza del texto, posiblemente esto se debe a que este ejercicio permite que las palabras que se van a utilizar, sean reforzadas en la memoria de trabajo de la estudiante.

(DC9LAHPBMLOC ERRORES) En los talleres que realiza la estudiante se observa que escribe algunas oraciones incorrectamente, debido a que no analiza la concordancia que debe haber entre género y número o a que no recuerda la pronunciación correcta de la palabra, por tal razón también se ve afectada la escritura de la misma.

MYRIAN LUCIA ORTIZ

Anexo U. DIARIO DE CAMPO 10

Fecha: Noviembre de 2016

Lugar: Liceo Alejandro Humboldt sede Pisojé Bajo

Investigador: Myrian Lucía Ortiz Gómez

Estado del clima: Día cálido

Hora inicio: 10:45

Hora finalización: 11:40

Objetivos:

- Motivar a los de grado 7º, del Liceo Alejandro de Humboldt, a la lectura del cuento “El Gigante Egoísta”.
- Ampliar los conocimientos generales de los estudiantes.
- Realizar la lectura en voz alta del cuento “El Gigante Egoísta” para facilitar su comprensión.
- Determinar si la lectura en voz alta de la historia, favorece la comprensión de la estudiante con N.E.E.

Es un día soleado, la docente empezó el tema de la clase enseñando la portada de un libro de Oscar Wilde a los niños, la portada tiene la imagen de “El Gigante Egoísta”, pero no tiene este título. La docente hizo varias preguntas a los estudiantes sobre la portada con el fin de motivar su lectura.

DOCENTE: ¿Sobre qué tratará esta historia?

E5: ¡Un ogro!

E7: ¡Un gigante!

E2: Un gigante feo

DOCENTE: ¿Quién más aparecerá en la historia?

E7: ¡Una niña!

E8: ¡Un enano!

DOCENTE: ¿Cómo creen que se llama esta historia?

E1: Se llama “El Gigante”

E3: El gigante y el niño

E4: El gigante y el enano

DOCENTE: ¿Y sobre qué tratará la historia?

E2: Un gigante y un enano que eran amigos

DOCENTE: ¿Dónde creen que ocurre la historia?

E1: En el bosque

E9: En un castillo (DC10LAHPBMLOC PRELECTURA)

DOCENTE: La historia se llama “El Gigante Egoísta”, fue escrita por Oscar Wilde. Habla sobre un gigante que vivía en una casa que tenía un jardín muy hermoso, pero él no quería compartir su jardín con nadie. (DC10LAHPBMLO INTRODUCCIÓN)

DOCENTE: ¿Conocen otras historias que tengan como personaje a un gigante?

E1: Juan y las habichuelas.

E8: David y Goliat

E6: En la Odisea aparece un gigante.

Docente: Vamos a buscar otras historias relacionadas con gigantes, ustedes las van a leer y luego las contarán al grupo.

Los estudiantes se reunieron en grupos de dos para indagar sobre otras historias relacionadas con gigantes.

E1 y E1 leyeron el capítulo de la Odisea donde aparece el gigante Polifemo, E4 y E3 leyeron “David y Goliat”, E2 y E5 leyeron “Las Habichuelas Mágicas”. E6 y E7 escogieron “El Sastrecillo Valiente”, E8 y E9 leyeron una parte de “Los Viajes de Gulliver”. (DC10LAHPBMLOC TRABAJO EN GRUPO)

La docente observó que cuando E1 y E1 hicieron la presentación de la historia, E1 fue quien narró la historia de forma detallada y la ubicó dentro del contexto, E1 participó brevemente para contar algunas partes, pero no recordó los aspectos principales, por lo que E1 retomó la narración, luego es él quien dio final a la historia.

(DC10LAHPBMLOC APOYO)

E6 y E7 narraron la historia de “El Sastrecillo Valiente”, siguieron la secuencia de inicio, nudo y desenlace.

Recordaron los aspectos centrales y describieron los personajes presentes. (DC10LAHPBMLOC SECUENCIA)

E2 y E5 narraron el cuento “Las Habichuelas Mágicas”, se observó que las estudiantes presentaron algunas dificultades para recordar los hechos principales de la historia, por lo que recurrieron a las notas. En ocasiones confundieron la secuencia de la narración, por lo cual debieron retomar el hilo de la misma. (DC10LAHPBMLOC DIFICULTADES)

La docente empezó a leer la historia “El Gigante Egoísta” en voz alta, luego los estudiantes continuaron leyendo la historia en voz alta. Se hicieron pausas para preguntar a los estudiantes por el sentido de lo que se ha leído y por lo que probablemente ocurrirá después.

E9: (Lectura en voz alta)...Lo cerró con un alto muro, y puso un cartel que decía “PROHIBIDA LA ENTRADA”

DOCENTE: ¿Probablemente que ocurrirá después?

E3: “Que el gigante se arrepiente de no haber dejado jugar a los niños en su jardín”

E4: “El gigante y los niños se vuelven amigos” (DC10LAHPBMLOC PREDICCIÓN)

DOCENTE: ¿Qué pasó después de que el gigante puso el letrero?

EC1: “Que los niños se pusieron tristes porque ya no tenían donde jugar y pensaron ir a jugar en la carretera, pero la carretera estaba llena de piedras y entonces estaban diciendo que ya no tenían en donde jugar”

DOCENTE ¿Qué pasó después?

E9: “Que el jardín del gigante permanecía en invierno, los pájaros nunca más volvieron a cantar, ni las flores a florecer.”

DOCENTE: Y, ¿Qué pasó luego?

E6: “Que salió una flor muy hermosa y al ver el cartel, entonces se sintió muy triste porque los niños no podían volver a jugar y se volvió a quedar dormida”

DOCENTE: ¿Y quiénes eran los únicos que estaban felices allí?

ESTUDIANTES: ¡La nieve y la escarcha! (DC10LAHPBMLOC RECuento)

La docente recurrió a la reconstrucción colectiva de la historia, es decir con la ayuda de varios estudiantes, para que EC1 recordara los aspectos claves y la contara comunicando sentido, hecho que favoreció los procesos de remembranza y narración.

El recuento permitió observar el proceso de comprensión de lectura en todos los estudiantes y la narración que hacen en torno a los sucesos centrales del texto. (DC10LAHPBMLOC INCLUSIÓN)

(DC10LAHPBMLOC PRELECTURA) Esta categoría se refiere a que antes de iniciar la lectura de un nuevo texto la docente realiza actividades introductorias con el fin de generar curiosidad en torno a su tema y motivar la lectura de la misma. Los estudiantes participan, dan sus opiniones y hacen inferencias, para esto se apoyan en el material gráfico que hace parte del libro que se va a leer.

(DC10LAHPBMLOC INTRODUCCIÓN) Después de las actividades de pre lectura, la docente habla sobre el tema de la historia para dar una idea general del contenido de la misma y proporcionar algunos datos como el nombre que tiene y su autor.

(DC10LAHPBMLOC TRABAJO EN GRUPO) Entre las actividades de pre lectura se realiza el trabajo en equipo con el objetivo de que los estudiantes se apoyen entre sí. Los estudiantes escogen una historia relacionada con gigantes, la leen y la cuentan oralmente ante el grupo.

(DC10LAHPBMLOC APOYO) Esta categoría se refiere a que EC1 comprende la historia leída, mediante la ayuda que recibe de sus compañeros de clase. Sin embargo, se observa que en el momento de realizar la narración presenta varias dificultades porque no recuerda los hechos de la misma. Por lo tanto requiere de otros elementos para hacer esta narración.

(DC10LAHPBMLOC SECUENCIA) Se refiere a que mediante el recuento se observa la forma en que los estudiantes realizan la narración de la historia y si siguen el orden lineal de la misma. De este modo se observa si los estudiantes comprendieron los aspectos centrales y si al narrarlos comunican significado.

(DC10LAHPBMLOC DIFICULTADES) Hace referencia a que durante las narraciones de una historia que hacen los estudiantes, se observan problemas para continuar el hilo de la misma. Por lo tanto se permite que ellos utilicen ayudas que sirvan de apoyo para recuperar la información necesaria y de ese modo continuar con la narración.

(DC10LAHPBMLOC PREDICCIÓN) Esta categoría se refiere a que la predicción es una estrategia que la docente utiliza para verificar si los estudiantes han comprendido el sentido de la historia y si pueden hacer inferencias sobre el posible desarrollo de la misma.

(DC10LAHPBMLOCRECUENTO) Se refiere a que la docente pide a los estudiantes que narren la historia con sus propias palabras para observar si han prestado atención al desarrollo de la misma y si han comprendido su significado, los hechos centrales y la función que cumplen sus personajes.

Anexo V. DIARIO DE CAMPO 11

Fecha: Noviembre de 2016

Lugar: Liceo Alejandro Humboldt sede PISOJÉ Bajo

Investigador: Myrian Lucía Ortiz Gómez

Estado del clima: Día cálido

Hora inicio: 10:45

Hora finalización: 11:40

Objetivos:

- Crear un libro gráfico sobre el cuento “El Gigante Egoísta” para facilitar a los estudiantes de grado 7° la reconstrucción de la historia.
- Realizar material gráfico de “El Gigante Egoísta” que facilite el recuento a la estudiante con N.E.E.

Después de haber leído el cuento “El Gigante Egoísta”, como actividad de pos lectura, los estudiantes de grado 7° realizaron dibujos que representaran su argumento. Para esto, se reunieron en parejas y seleccionaron una parte la historia que querían dibujar. Posteriormente, los estudiantes realizaron un mapa conceptual en el tablero, con el título: El Gigante Egoísta. Luego, distribuyeron los dibujos, según representaran el inicio, el nudo o el desenlace de la historia. Después de que el mapa conceptual, hecho con dibujos, estuvo terminado, la docente solicitó a los estudiantes que realizaran el mapa conceptual por escrito y narraran los hechos con sus palabras apoyándose en el material gráfico. Se observa que los estudiantes desarrollan la actividad, mediante el trabajo colaborativo, puesto que EC1 le narra la historia a su compañero y este la consigna por escrito.

De este modo, la estudiante que antes tenía una actitud pasiva, pudo participar activamente en el trabajo grupal. Estos dibujos se recopilaron para formar un libro de ilustraciones que posteriormente EC1 utilizó para narrar la historia de manera completa (DC11LAHPBMLOCAPOYO).

Docente a la estudiante EC1: Observa los dibujos de la historia “El Gigante Egoísta” y narra los hechos que ocurrieron.

EC1: Que cada tarde los niños salían de la escuela y se iban a jugar al jardín, después el gigante llegó y les gritó que se fueran de allí y ellos se fueron tristes.

Docente: ¿Qué hizo el gigante para que los niños no volvieran a entrar al jardín?

EC1: Puso una puerta y un letrero

Docente: ¿Qué decía en el letrero?

EC1: No entrar. Los niños se pusieron tristes y ellos después se fueron a jugar a la calle y no pudieron jugar porque la calle tenía muchas piedras.

Docente: ¿Qué pasó en el jardín del gigante?

EC1: Se llenó de nieve, las flores se llenaron de escarcha. Los niños se fueron a jugar al jardín. Un niño no se podía subir y el gigante lo ayudó, entonces floreció el árbol. (DC11LAHPBMLOC RECuento)

DOCENTE: ¿Qué ocurrió después? La estudiante observa las láminas hechas por los compañeros de clase.

EC1: El gigante los dejó jugar en el jardín y comenzó a florecer. El gigante preguntó a los niños que donde estaba el niño que él había ayudado y ellos no sabían.

Se observa que la estudiante puede narrar la historia de manera completa cuando se apoya en las ilustraciones que le recuerdan los hechos centrales de la misma y que requiere de este tipo de apoyo para demostrar la comprensión de un texto. (DC11LAHPBMLOCOBSERVACION).

Como actividad de evaluación la estudiante desarrolló un taller de comprensión lectora y de escritura (Ramos, 1.999). Este taller consta de cinco puntos, en el primer punto se solicita, a la estudiante, leer las oraciones dadas e identificar el sujeto y el predicado en cada una de ellas. En el siguiente numeral, se le pide leer el mini cuento “La Tortuga” y subrayar las palabras dadas para establecer relación de similitud. Luego, hacer la lectura del texto en varias ocasiones para observar la fluidez, posteriormente parafrasear el texto. Por último a la estudiante se le presenta el mismo texto, pero con seis palabras faltantes que es necesario completar. (DC11LAHPBMLOCEVALUACION).

Después de realizar el taller de evaluación, se observó que la estudiante reconoció correctamente tanto el sujeto como el predicado, de las cinco oraciones presentadas. En el transcurso de la aplicación de los talleres de intervención, se hizo evidente que EC1 paulatinamente disminuyó los errores de concordancia, entre sujeto, género y número. Probablemente esto se debe a que la práctica reiterada le permitió desarrollar una mayor conciencia de la microestructura textual. (DC11LAHPBMLOCCOHERENCIALLOCAL).

En el siguiente punto identificó correctamente las palabras similares mediante el subrayado. (DC11LAHPBMLOCLITERALIDADTRANSCRIPTIVA). EC1 disminuyó paulatinamente el tiempo de lectura después de haber leído varias veces el mismo texto, de la siguiente manera:

Primera lectura: 1:32 (Un minuto, treinta y dos segundos)

Segunda lectura: 1:19 (Un minuto, diecinueve segundos)

Tercera lectura: 1:01 (Un minuto, un segundo)

Cuarta lectura: 1:00 (Un minuto)

Quinta lectura: 1:00 (Un minuto) (DC11LAHPBMLOCFLUIDEZ).

Cuando se le solicitó a la estudiante parafrasear el texto leído, ella identificó los personajes y los hechos centrales de la historia, de este modo comunicó sentido a sus palabras y pudo dar cuenta de la lectura realizada (DC11LAHPBMLOCPARÁFRASIS).

En el último punto se observó que el estudiante escribió la mayoría de palabras solicitadas. No escribió la palabra “receta”, la cual cambió por “recta”. Aquí se evidencia la omisión de la vocal, lo cual ha sido un error reiterado, pero que ha disminuido a través de la ejecución de estos talleres (DC11LAHPBMLOCLITERALIDADTRANSCRIPTIVA).

Para el grado 7 se aplicó, como evaluación, un taller escrito en el cual se consideró la identificación de sinónimos, reconocimiento de las ideas principales y de actitudes de los personajes, la comprensión de la estructura global del texto y se pidió a los estudiantes hacer inferencias con base en acontecimientos que se presentan en la historia.

Después de realizar esta actividad, en el nivel literal se encontró que:

- El 33.3% identificó los sinónimos, el 55.5% lo hizo de manera parcial y el 11.1% no logró el objetivo.
- El 100% identificó tanto el lugar como los personajes de la historia.
- El 88.8% identificó los detalles propios de los personajes, mientras que el 11.1% lo hizo de manera parcial.

En el nivel inferencial se observó que:

- El 100% comprendió el texto de manera global.
- El 88.8% infirió estados de ánimo y el 11.1% lo hizo de forma global.
- El 66.6% reconoció la forma de ser de los personajes y el 33.3% lo hizo de manera parcial.
- El 44.4% pudo inferir ideas principales, mientras que el 55.5% lo hizo parcialmente.

Después de aplicar el taller de evaluación se observó un progreso en el nivel literal, puesto que el 80.6% de los estudiantes logró este nivel, el 16.6% lo alcanzó parcialmente y el 2.7% presentó dificultades para alcanzar los objetivos (DC11LAHPBMLOCNIVEL LITERAL).

En cuanto al nivel inferencial el 74.9% alcanzó este nivel, el 24.9% lo logró parcialmente y no se presentaron estudiantes que no alcanzaran los objetivos (DC11LAHPBMLOCNIVELINFERENCIAL).

(DC11LAHPBMLOCAPOYO) esta categoría se refiere a que después de observar las necesidades educativas de EC1, la docente y los estudiantes de grado 7° realizaron materia gráfico, con base en el cuento “El Gigante egoísta” para que la estudiante pudiera narrar la historia que sus compañeros habían leído de forma oral.

(DC11LAHPBMLOCSOLICITUD) se refiere a que la docente pide al estudiante que utilice el material gráfico realizado y con base en este narre los hechos centrales de la historia. Se espera que este material permita que EC1 recuerde las ideas principales y pueda comunicar sentido a la narración.

(DC11LAHPBMLOCRECUENTO) En esta categoría se observó la forma en que la estudiante narra la historia con sus propias palabras. Aquí se observa la pertinencia del vocabulario utilizado, el uso de conectores y el desarrollo de sus ideas.

(DC11LAHPBMLOCOBSERVACION) Hace referencia a que la docente considera si el materia utilizado es efectivo para brindar el apoyo que la estudiante necesita para realizar el recuento de la historia leída.

(DC11LAHPBMLOCEVALUACION) Esta categoría trata del taller de comprensión lectora y de escritura que se aplica a EC1 para identificar el progreso y las dificultades que la estudiante presenta en estos aspectos.

(DC11LAHPBMLOCCOHERENCIALLOCAL) Consiste en observar las actividades realizadas para identificar si la estudiante reconoce la estructura de la oración gramatical, específicamente el sujeto y el predicado.

(DC11LAHPBMLOCLITERALIDADTRANSCRIPTIVA) En este punto de la evaluación se considera si EC1 reconoció las palabras presentes en el texto y su significado.

(DC11LAHPBMLOCFLUIDEZ) En esta categoría se observa el tiempo que la estudiante emplea en hacer la lectura de un mini cuento, de forma repetida. Se evidencia que el tiempo de lectura disminuye y su fluidez mejora después de haber leído el texto en varias ocasiones. Esto se debe a que la repetición permite que EC1 reconozca fácilmente las palabras que están en el texto.

(DC11LAHPBMLOCPARAFRASIS) Tiene que ver con la habilidad de la estudiante para narrar con sus propias palabras los hechos principales del minicuento. Esta categoría permite verificar el nivel de comprensión lectora logrado por la estudiante.

(DC11LAHPBMLOCLITERILIDAD TRANSCRIPTIVA) En este punto se observa la habilidad de la estudiante para reconocer las palabras y su significado. Esta categoría hace parte del nivel literal.

(DC11LAHPBMLOCNIVELLITERAL) En esta categoría se observa el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes en la lectura literal.

(DC11LAHPBMLOCNIVELINFERENCIAL) Después de haber realizado las actividades necesarias, se observa si los estudiantes lograron alcanzar la comprensión lectora y el nivel inferencial que lograron.