

**Fortalecimiento De Los Procesos Lectores En Estudiantes De Grado Segundo
Usando Microcuentos**

**Fortalecimiento De Los Procesos Lectores En Estudiantes De Grado Segundo Usando
Microcuentos**



María Fernanda Rangel Rangel

Universidad Santo Tomás
División de Ciencias Sociales y de la Educación
Facultad de Educación
Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Cúcuta, Norte de Santander
Noviembre-2025

**Fortalecimiento De Los Procesos Lectores En Estudiantes de Grado Segundo Usando
Microcuentos**

María Fernanda Rangel Rangel

José Andrés Galvis León

Mag. en Creación Literaria

Trabajo de grado para obtener el título:

Licenciada en Literatura y Lengua Castellana

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Cúcuta, Norte de Santander

Noviembre-2025

Nota de aceptación

El trabajo de investigación titulado: “fortalecimiento de los procesos lectores en estudiantes de grado segundo usando microcuentos” presentada por María Fernanda Rangel Rangel en cumplimiento parcial de los requisitos para optar al título de Licenciada en Literatura y Lengua Castellana, fue aprobado por:

Director asesor

Jurado

Jurado

Cúcuta, 7, noviembre, 2025

Advertencias

“La universidad no se hace responsable de los conceptos emitidos por el estudiante en su trabajo. Solo velará por qué no se publique nada contrario al dogma ni a la moral católica, y porque el trabajo de grado no contenga ataques personales y únicamente se vea en ella el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

(Artículo 23 Res. No. 13 de julio de 1956)

Tabla de contenidos

Introducción	15
Capítulo I: Planteamiento Del Problema y Objetivos.....	18
1.1 Tema	18
1.2 Planteamiento del Problema	18
1.3 Formulación de la Pregunta de Investigación.....	21
1.4 Objetivos.....	21
1.4.1 Objetivo General.....	21
1.4.2 Objetivos Específicos	21
1.5 Justificación	22
Capitulo II: Fundamentos de la Investigación	25
2.1 Antecedentes.....	25
2.1.1 Internacionales	25
2.1.2 Nacionales.....	28
2.1.3 Locales	31
2.2 Fundamento Teórico-conceptual	32
2.2.1 Fundamento teórico	32
2.2.2 Fundamento conceptual	36
2.3 Fundamento Legal	41
Capitulo III: Metodología	44
3.1 Enfoque.....	44

3.2 Tipo.....	44
3.3 Recolección de datos	45
3.3.1 Contexto social e institucional.....	45
3.3.2 Población y muestra.....	47
3.3.3 Técnicas e instrumentos de Recolección de la información.....	47
3.3.4 Procesamiento de la información.....	47
3.3.5 Fases del proceso	48
Capitulo IV: Análisis e Interpretación de datos/la experiencia	51
4.1 Nivel de comprensión lectora inicial de los estudiantes de segundo grado... 51	
4.2 Resultados del postest grupo objetivo y de control	53
4.3 Comparación intergrupal pretest-postest	55
4.4 Discusión	56
V.- Conclusiones y Sugerencias	60
5.1 Conclusiones.....	60
5.2 Recomendaciones	62
VI. Referencias Bibliográficas.....	63
VII. Anexos.....	70
VII. Índice.....	106

Tabla/lista de anexos

Anexo A. Prueba estandarizada desempeño lector.....	70
Anexo B. Estrategia pedagógica.....	76
Anexo C. Evidencia fotográfica	91

Lista de figuras

Figura 1 Resultados grupos de Control y Objetivo pretest.....	51
Figura 2 Resultados grupos de Control y Objetivo posttest	54

Lista de tablas

Tabla 1 Medias de tendencia central y desviación pretest.....	51
Tabla 2 Pruebas de normalidad grupo objetivo de control y objetivo pretest	52
Tabla 3 Comparación intergrupar pretest	53
Tabla 4 Resultados postest grupo objetivo y de control.....	53
Tabla 5 Distribución de normalidad grupo objetivo y de control postest	54
Tabla 6 Pruebas de normalidad grupos objetivo y de control postest	55

Dedicatoria

Dedico este logro a Dios todo poderoso, a la Virgen de Belén, a mi madre Janeth Rangel, a mi esposo Frank Basto, a mis hermanos Jenifer Rangel, Diego Rangel y Paola Rangel, familiares y amigos.

María Fernanda Rangel Rangel

Agradecimientos

Agradezco profundamente a Dios por que él me dio la fuerza, la constancia y la perseverancia de lograr este sueño, a la Virgen de Belén por ayudarme e interceder ante Dios por mí, para que me abra puertas y me coloque personas maravillosas que me ayuden en el camino. A mis familiares que están el cielo, porque siempre están conmigo e interceden para que Dios me escuche, a mi madre por ser mi motor, mi luz, mi fuerza, mi más grande orgullo y mi ejemplo a seguir. A mi esposo por su amor, por su compañía y motivación, a mis hermanos que son mi apoyo incondicional. También quiero agradecer a mi tutor el Mg. José Andrés Galvis León quien me apoyo y me oriento con dedicación durante la elaboración de este trabajo, a mis docentes de toda la carrera quienes sembraron en mi la huella de la investigación, al docente Abelardo Mora por su apoyo. Finalmente al colegio Julio Pérez Ferrero por brindarme los espacios necesarios para esta investigación y a la Universidad Santo Tomás.

María Fernanda Rangel Rangel

Resumen y palabras clave

El presente trabajo tuvo como propósito fortalecer los procesos lectores en estudiantes de segundo grado del Colegio Julio Pérez Ferrero en Cúcuta, mediante la implementación de una estrategia didáctica basada en microcuentos. Se utilizó un diseño cuasiexperimental con grupo control y grupo experimental, aplicando pruebas estandarizadas antes y después de la intervención para medir la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico. Los hallazgos indicaron mejoras significativas en el grupo experimental en todas las dimensiones evaluadas, con incrementos del 149% en el desempeño general de comprensión lectora. La utilización de microcuentos permitió estimular la reflexión crítica, la inferencia y el interés por la lectura en los estudiantes, evidenciando el potencial de esta metodología para superar brechas educativas en contextos vulnerables. Este estudio aporta conocimiento valioso para la práctica pedagógica y sugiere la inclusión de recursos lúdicos y breves en el currículo de educación básica.

Palabras clave: comprensión lectora, competencias lectoras, educación primaria, estrategias didácticas, microcuentos.

Abstract

This study aimed to strengthen reading skills in second-grade students at the Julio Pérez Ferrero School in Cúcuta, Colombia, through the implementation of a teaching strategy based on micro-stories. A quasi-experimental design with a control group and an experimental group was used, applying standardized tests before and after the intervention to measure reading comprehension at the literal, inferential, and critical levels. The findings indicated significant improvements in the experimental group across all dimensions evaluated, with a 149% increase in overall reading comprehension performance. The use of micro-stories stimulated critical thinking, inference, and interest in reading among the students, demonstrating the potential of this methodology to overcome educational gaps in vulnerable contexts. This study provides valuable knowledge for pedagogical practice and suggests the inclusion of playful and brief resources in the basic education curriculum.

Keywords: reading comprehension, reading skills, primary education, teaching strategies, micro-stories.

Introducción

La lectura constituye una competencia fundamental para el desarrollo cognitivo y social del ser humano, permitiendo no solo el acceso al conocimiento, sino también la interpretación, el análisis y la participación activa en la sociedad. A nivel mundial, persisten desafíos críticos en el desarrollo de esta competencia, evidenciados en evaluaciones internacionales que revelan brechas significativas entre regiones. En América Latina, el panorama es complejo, caracterizándose por bajos niveles de comprensión lectora que limitan la capacidad de los estudiantes para comprender contextos complejos y acceder a oportunidades educativas equitativas. Colombia presenta resultados por debajo del promedio internacional, situación que se agudiza en ciudades fronterizas como Cúcuta, donde factores socioeconómicos adicionales limitan aún más el acceso a recursos educativos de calidad.

En este contexto, el Colegio Julio Pérez Ferrero, ubicado en una zona vulnerable, no es ajena a estos desafíos. Aunque la institución ha demostrado avances significativos en años recientes, mejorando los resultados externos, un porcentaje importante de sus estudiantes continúa presentando dificultades para comprender textos narrativos, en fluidez lectora y desinterés generalizado por la lectura. Estas limitaciones se concentran especialmente en los grados iniciales de primaria, donde la comprensión lectora debe ser fortalecida como base para el aprendizaje posterior.

Frente a esta problemática, el presente trabajo de investigación propone el fortalecimiento de los procesos lectores en estudiantes de segundo grado mediante la implementación de una estrategia didáctica innovadora fundamentada en el uso de microcuentos como recurso pedagógico. Los microcuentos, caracterizados por su brevedad, concisión, pueden motivar a estudiantes de edades tempranas y desarrollar competencias lectoras en sus diferentes niveles: literal, inferencial y crítico.

En este orden de ideas, este documento se divide en cinco capítulos, en el primero se fundamenta la investigación presentando los desafíos globales, latinoamericanos y locales en comprensión lectora, con énfasis en la realidad del Colegio Julio Pérez Ferrero. Se expone la pregunta de investigación, el objetivo general y los tres objetivos específicos que estructuran el estudio.

En el segundo se presenta la fundamentación teórica, empezando con los antecedentes investigativos, se desarrollan los fundamentos teóricos basados en constructivismo y el modelo pedagógico para la comprensión, y se introducen conceptos clave como comprensión lectora, procesos lectores, competencia lectora y niveles de comprensión, e integra el fundamento legal que respalda la investigación en el contexto colombiano.

El capítulo tres muestra la metodología, donde se describe el enfoque cuantitativo, el diseño cuasiexperimental pretest-posttest, la población y muestra de estudio, los instrumentos de recolección de datos, y los procedimientos de análisis estadístico empleados para evaluar la efectividad de la estrategia implementada. El cuarto muestra los resultados obtenidos, expone las tres sesiones de intervención y los resultados cuantitativos. El capítulo cinco presenta las conclusiones y las recomendaciones.

Capítulo I:
Planteamiento del Problema y Objetivos

Capítulo I: Planteamiento Del Problema y Objetivos

1.1 Tema

Fortalecimiento de los procesos lectores en estudiantes de grado segundo usando microcuentos

1.2 Planteamiento del Problema

La lectura constituye una competencia fundamental para el desarrollo cognitivo y social del ser humano, pues permite no solo acceder al conocimiento, sino también interpretar, analizar y participar activamente en la sociedad. Sin embargo, según Saavedra y Regalia (2023) el 55% de los estudiantes latinoamericanos no alcanzan competencias básicas en lectura, lo que limita su capacidad para comprender contextos complejos y acceder a oportunidades educativas. Esta habilidad, lejos de ser un ejercicio académico aislado, resulta determinante para el desarrollo personal y profesional en un mundo cada vez más informatizado y globalizado, donde la interpretación de textos es clave para el aprendizaje permanente y la integración social.

A nivel mundial, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora reveló una caída significativa en el rendimiento lector, atribuida en parte al cierre de colegios durante la pandemia. España, por ejemplo, descendió de 528 a 521 puntos entre 2016 y 2021, situándose en la media de la Unión Europea, aunque por debajo del promedio de la OCDE que fue 533 puntos. Países como Sudáfrica apenas alcanzaron 288 puntos, evidenciando brechas de más de 200 puntos entre regiones (Saavedra y Regalia, 2023). De igual manera organismos internacionales han alertado sobre “pobreza de aprendizaje” tras la pandemia, señalando que pasaría del 53% al 63% a nivel global, borrando una década de avances

educativos, especialmente en países de ingresos medios y bajos donde el acceso a materiales especializados es limitado (Banco Mundial, 2021).

En América Latina, el panorama muestra contradicciones profundas. Según PISA 2022, Chile lidera la región con 448 puntos en lectura, seguido por Uruguay (430) y México (415), mientras Colombia ocupa el sexto lugar con 409 puntos, reduciendo su brecha con la OCDE de 75 a 67 puntos desde 2018 (ICFES, 2024). De otro lado, es importante destacar que el 51% de los estudiantes colombianos no superan el nivel 2 de competencia (Pérez, 2023), limitándose a inferencias básicas, además el consumo anual de libros per cápita es de 2.7, lo que contrasta con los datos de Argentina donde alcanza un valor de 5 libros por persona (Carvajal Bernal, 2021).

En este sentido, se puede decir que Colombia enfrenta retos estructurales en su sistema educativo, lo que se evidencia en los resultados del Estudio Regional Comparativo (ERCE), donde se identificó que el 64,1% de los estudiantes de tercer grado solo localizan información explícita en textos, sin capacidad para síntesis o interpretación crítica, lo que se considera el nivel mínimo (UNESCO, 2021). De otro lado, y haciendo referencia a la ciudad de Cúcuta, las Pruebas Saber 11 de 2024 mostraron un promedio de 57 puntos sobre 100, tres puntos por encima del promedio nacional, esto muestra que la ciudad ha hecho mejoras en este aspecto, aunque se encuentra lejos de ser óptimos (ICFES, 2025).

En Cúcuta, los esfuerzos por mejorar coexisten con obstáculos socioeconómicos. La Fiesta del Libro de 2021 impactó a 244.139 personas haciendo uso de distintos canales (Alcaldía de San José de Cúcuta, 2022), lo que muestra el interés por avanzar en el contacto de las comunidades con materiales de lectura, sin embargo, se sigue dando una dualidad que como se pudo observar en los resultados de las pruebas Saber 11, aún se está lejos de la excelencia. En este orden de ideas, El Colegio Julio Pérez Ferrero ilustra esta dualidad:

escaló 104 puestos en el ranking nacional de las Saber 11 entre 2020 y 2024 gracias a su modelo de “clases interactivas” y simulacros de evaluación, posicionándose en el puesto 122 del ranking departamental y mejorando significativamente su índice de calidad académica (Saber Noticias, 2019).

Según los resultados oficiales del ICFES y reportes institucionales, el promedio en lectura crítica del Colegio Julio Pérez Ferrero en Saber 11 de 2024 fue de 55 puntos sobre 100, lo que lo sitúa cercano al promedio de la ciudad, pero aún por debajo del umbral deseado y refleja la necesidad de fortalecer aún más la competencia lectora en sus estudiantes. El 40% de sus estudiantes aún reportan dificultades para comprender textos narrativos extensos, pero el compromiso docente y el sentido de pertenencia han sido factores clave en su avance (ExE, 2025).

La metodología tradicional agrava estos desafíos. Investigaciones recientes indican que la mayoría de los docentes priorizan ejercicios de repetición y memorización, mientras que una proporción menor incorpora estrategias lúdicas (Ortega Rubio et al., 2018). Esta brecha pedagógica se correlaciona con hallazgos que demuestran que el uso de microcuentos contextualizados aumenta la motivación y mejora la comprensión inferencial en estudiantes de contextos vulnerables (Robles Bastidas y Tobar Mora, 2018). Sin embargo, en Cúcuta no existen programas sistemáticos que aprovechen este recurso, pese a su potencial para conectar con las experiencias cotidianas de los niños.

La evaluación constante es otro eje crítico. Las Pruebas Saber 11 de 2024 revelaron que solo el 22% de los estudiantes cucuteños alcanzan el nivel satisfactorio en competencias interpretativas, frente al 35% nacional (ExE, 2025), esto muestra la necesidad de construir estrategias para fortalecer los procesos lectores, pero esto es una tarea que debe llevarse a cabo desde los primeros años de escolaridad.

1.3 Formulación de la Pregunta de Investigación

Frente a la complejidad de este fenómeno cabe preguntarse ¿Cómo fortalecer los procesos lectores en estudiantes de segundo grado del Colegio Julio Pérez Ferrero de Cúcuta, a partir del uso de microcuentos?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Implementar una estrategia didáctica en los estudiantes de segundo grado del Colegio Julio Pérez Ferrero de Cúcuta, mediante el uso de microcuentos, para la mejora de la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades cognitivas asociadas a la lectura.

1.4.2 Objetivos Específicos

Analizar el nivel de comprensión lectora inicial de los estudiantes de segundo grado del Colegio Julio Pérez Ferrero, utilizando instrumentos de evaluación diagnóstica pretest basado en los estándares nacionales vigentes, para identificar sus necesidades y áreas de mejora.

Implementar una estrategia didáctica basadas en microcuentos, adaptadas al contexto y al nivel de los estudiantes, con el fin de fomentar el desarrollo de Procesos lectores.

Evaluar el impacto de la intervención mediante la aplicación de prueba postest, comparando los resultados obtenidos para determinar el avance en de los estudiantes participantes.

1.5 Justificación

La justificación teórica del proyecto se fundamenta en la comprensión lectora como proceso cognitivo complejo que implica la capacidad de entender, interpretar y reflexionar sobre lo leído, permitiendo la construcción activa de significado a partir del texto (Espinoza y Chávez, 2024). Diversos estudios demuestran que la comprensión lectora es esencial para el aprendizaje significativo, ya que facilita la conexión entre conocimientos previos y nuevos, promoviendo la reflexión crítica y la aplicación del conocimiento en contextos reales (Chacaguasay Mullo y Larreal Bracho, 2023). Además, la lectura es un predictor clave del éxito académico y social, pues desarrolla habilidades como el pensamiento crítico, la concentración y la memoria, aspectos fundamentales para la formación integral de los estudiantes (Sarmiento Santillán et al., 2024).

Desde el punto de vista metodológico, el proyecto se fundamenta en el enfoque cuantitativo correlacional, el cual permite analizar la relación entre variables y determinar el impacto de las estrategias implementadas en el fortalecimiento de los procesos lectores (Núñez Mercado y Medrano Madriles, 2023), además, la aplicación de la metodología pretest-postest posibilita la medición objetiva de los avances de los estudiantes antes y después de la intervención, generando datos comparativos que respaldan la efectividad de las acciones pedagógicas. Igualmente, el diseño cuasiexperimental es coherente con la necesidad de evaluar de manera sistemática y rigurosa el efecto de las actividades lúdico-pedagógicas en el desarrollo de la competencia lectora, permitiendo identificar tanto los logros como las áreas de mejora (De Miguel Zamora, 2024).

En el ámbito práctico, el proyecto responde a la necesidad de superar los bajos niveles de comprensión lectora identificados tanto a nivel nacional como local, evidenciados en los resultados de pruebas estandarizadas como Saber 11 y PISA, donde Colombia y Cúcuta presentan brechas significativas respecto a los estándares internacionales, para lo que la implementación de estrategias innovadoras, como el uso de microcuentos contextualizados, ha demostrado mejorar la comprensión inferencial en estudiantes de contextos vulnerables.

La población beneficiada por el proyecto son los estudiantes de segundo grado del Colegio Julio Pérez Ferrero de Cúcuta, quienes presentan dificultades en fluidez y comprensión lectora, así como desinterés por la lectura, según reportes institucionales y diagnósticos previos. Se trata de un grupo con características socioeconómicas diversas, donde los problemas económicos no facilitan la adquisición de materiales didácticos básicos,

lo que limita el acceso a recursos educativos de calidad. En este sentido, el proyecto busca generar un impacto positivo en su desarrollo académico y personal de los participantes, promoviendo el gusto por la lectura y fortaleciendo las competencias lectoras desde edades tempranas.

El proyecto se alinea con los lineamientos nacionales e internacionales que promueven el fortalecimiento de la lectura como eje central del proceso educativo, además, la integración de la familia y la comunidad educativa en las actividades de promoción lectora es otro aspecto relevante, ya que contribuye a la consolidación de hábitos lectores y al desarrollo de competencias sociales. De esta manera, el proyecto no solo impacta a los estudiantes, sino que también beneficia a docentes y familias, generando una cultura escolar orientada hacia la lectura y el aprendizaje permanente.

Desde la perspectiva pedagógica, el uso de microcuentos y actividades lúdicas responde a las necesidades e intereses de los estudiantes de segundo grado, quienes requieren materiales breves, accesibles y cercanos a su realidad para desarrollar el gusto por la lectura. La implementación de estrategias didácticas innovadoras permite superar la apatía y el desinterés que caracterizan a muchos estudiantes en esta etapa, promoviendo la participación activa y la reflexión crítica en torno a los textos. Además, la formación docente en el uso de narrativas breves y la creación de ambientes motivadores son elementos clave para el éxito de la intervención.

El proyecto también se justifica por su enfoque inclusivo y adaptativo, al considerar las características y necesidades específicas de la población beneficiada. La aplicación de diagnósticos previos y el seguimiento constante permiten ajustar las estrategias pedagógicas y asegurar que todos los estudiantes tengan oportunidades de aprendizaje equitativas. Asimismo, la evaluación mediante pretest-postest posibilita identificar a los estudiantes que requieren apoyo adicional y diseñar intervenciones personalizadas para atender sus necesidades. De esta manera, el proyecto contribuye a la reducción de las brechas educativas y al fortalecimiento de la calidad educativa en la región.

Finalmente, el proyecto se justifica por su potencial para generar conocimiento aplicable y replicable en otros contextos educativos, contribuyendo a la construcción de evidencia sobre la efectividad de las estrategias lúdico-pedagógicas en el fortalecimiento de los procesos lectores. La sistematización de la experiencia y la difusión de los resultados permitirán enriquecer el debate académico y la práctica pedagógica, promoviendo la

innovación educativa y el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el proyecto representa una apuesta integral por la calidad educativa y el desarrollo humano, alineada con los desafíos actuales de la educación en Colombia y América Latina.

Capítulo II: Fundamentos De La Investigación

Capítulo II: Fundamentos de la Investigación

2.1 Antecedentes

2.1.1 Internacionales

Armijos Uzho et al. (2023) desarrollaron un artículo que hizo una revisión de veinte investigaciones sobre la comprensión lectora en el contexto latinoamericano, con el objetivo de identificar estrategias metodológicas y tecnológicas que puedan mejorar el nivel de lectura de los estudiantes. La metodología consistió en un análisis cualitativo de artículos indexados en Redalyc, centrandó la atención en herramientas como arborigramas, parafraseo, infografías, historietas, organizadores gráficos digitales y música. Los resultados evidenciaron que el uso de recursos tecnológicos y estrategias innovadoras incrementa la motivación y la capacidad de análisis textual, aunque la mayoría de los estudiantes aún lee por obligación y no como hábito propio. El estudio concluye que la integración de tecnologías y métodos interactivos es fundamental para promover la comprensión lectora significativa. El aporte a este proyecto radica en la validación de la necesidad de implementar estrategias lúdicas y tecnológicas para fortalecer la lectura en contextos escolares.

Flórez Ramírez y Díaz Manrique (2024) abordan el problema de la baja comprensión lectora en estudiantes de secundaria, evidenciada en evaluaciones nacionales e internacionales, especialmente en los niveles inferencial y crítico. Propone la lectura dialógica como estrategia innovadora, basada en el diálogo y la interacción activa para reconstruir colectivamente el significado del texto. El objetivo fue determinar si esta metodología mejora la comprensión lectora en estudiantes de primer año de secundaria. Se

utilizó un diseño experimental con grupos control y experimental, evaluando a ambos antes y después de la intervención. El grupo experimental participó en sesiones de lectura dialógica, mientras el control siguió con actividades tradicionales. Los resultados mostraron mejoras significativas en comprensión inferencial y crítica en el grupo experimental. Se concluye que la lectura dialógica promueve el aprendizaje activo, la reflexión crítica y habilidades de análisis y argumentación. Los autores recomiendan su aplicación en el aula para fortalecer los procesos lectores. Esta estrategia puede adaptarse al trabajo con microcuentos en grados menores, fomentando comprensión, análisis y creatividad desde edades tempranas.

Novoa Castillo et al. (2021) analizaron el impacto de las estrategias metacognitivas aplicadas en entornos digitales sobre la comprensión lectora de estudiantes universitarios con bajo rendimiento en esta habilidad. Mediante un diseño cuasiexperimental, se compararon dos grupos: uno experimental, que participó en diez sesiones de entrenamiento metacognitivo digital, y uno control que siguió métodos tradicionales. Los resultados mostraron que el grupo experimental mejoró significativamente en comprensión inferencial y crítica, y aumentó su autorregulación durante la lectura. Los autores concluyen que la metacognición digital transforma la lectura en un proceso activo, reflexivo y consciente, potenciando habilidades complejas y el rendimiento académico.

Estos hallazgos ofrecen aportes valiosos para fortalecer los procesos lectores en estudiantes de segundo grado usando microcuentos. La integración de estrategias metacognitivas en la lectura de textos breves permite a los niños activar conocimientos previos, formular hipótesis, monitorear su comprensión y evaluar su aprendizaje. Los microcuentos, por su estructura breve y atractiva, facilitan la reflexión y el pensamiento crítico desde edades tempranas.

León Vera (2025) desarrollaron un artículo que tuvo como objetivo determinar la relación entre la comprensión lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes de séptimo año de educación básica. La investigación utilizó un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y sustantivo, aplicando un cuestionario validado por expertos a una muestra de 38 estudiantes seleccionados mediante muestreo probabilístico e intencionado. Los datos obtenidos se analizaron con métodos estadísticos descriptivos e inferenciales, mostrando que existe una relación significativa entre la comprensión lectora y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Los resultados evidenciaron que quienes desarrollan mejores habilidades lectoras logran aprendizajes más profundos y duraderos. En sus conclusiones, los autores destacan la importancia de fortalecer la comprensión lectora como base para un aprendizaje significativo y recomiendan implementar estrategias didácticas que promuevan la lectura comprensiva desde edades tempranas. Como aporte al fortalecimiento de los procesos lectores en estudiantes de grado segundo usando microcuentos, este estudio respalda la integración de textos breves y atractivos para estimular la comprensión literal e inferencial, facilitando así la construcción de aprendizajes significativos y la motivación por la lectura desde los primeros años escolares.

Sánchez Domínguez e Izquierdo (2021) tuvo como objetivo analizar los factores académicos, socioculturales y personales que inciden en el rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. La investigación se realizó con 151 estudiantes de tercer año de una escuela pública del sureste mexicano, seleccionando a quienes presentaban perfiles óptimos o endebles según sus resultados en una prueba estandarizada. Se aplicó un cuestionario de 77 preguntas para explorar las condiciones académicas, familiares y personales de los participantes. Los resultados mostraron que, aunque todos los estudiantes leían por gusto o recomendación familiar y usaban tecnología durante la lectura, existían

diferencias en la motivación: quienes tenían mejor comprensión leían para mejorar su expresión, mientras que los de perfil endeble lo hacían para proyectar una imagen positiva. Las conclusiones destacan la importancia de considerar tanto los factores internos como externos en el desarrollo de la comprensión lectora. Como aporte al fortalecimiento de los procesos lectores en estudiantes de grado segundo usando microcuentos, el estudio sugiere que fomentar la motivación intrínseca y el apoyo familiar, junto con el uso de recursos tecnológicos y textos breves, puede favorecer el desarrollo de habilidades lectoras desde edades tempranas

2.1.2 Nacionales

Ortiz Montañez (2021) desarrollo un artículo cuyo objetivo fue diseñar una intervención didáctica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes normalistas de Norte de Santander, basándose en los resultados de las pruebas Saber Pro. La metodología consistió en el diseño e implementación de una secuencia didáctica, aplicando instrumentos de evaluación y análisis de datos. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes presentaban dificultades en los niveles inferencial y crítico de comprensión. El estudio concluye que la formación docente y la evaluación continua son fundamentales para superar estas brechas. El aporte al proyecto es la necesidad de implementar intervenciones específicas y evaluar su efectividad.

Ramírez Sierra y Fernández Reina (2022) escribieron un artículo donde analizan los niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una institución educativa colombiana, utilizando pruebas estandarizadas y encuestas. La metodología fue descriptiva, identificando los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión. Los resultados mostraron que los estudiantes presentan fortalezas en el nivel literal, pero debilidades en los niveles superiores. El estudio concluye que es necesario implementar estrategias que

fomenten la inferencia y la reflexión crítica. El aporte al proyecto es la importancia de diagnosticar y atender las necesidades específicas de los estudiantes.

Ariza Quintero et al. (2023). Esta tesis de pregrado analizó qué estrategias son fundamentales para alcanzar los diferentes niveles de comprensión lectora en estudiantes de grado noveno utilizando cuentos como recurso principal. La metodología fue cualitativa y consistió en la implementación de secuencias didácticas y la evaluación del progreso mediante pruebas y observaciones. Los resultados mostraron que el uso de cuentos favorece la participación y el desarrollo del pensamiento crítico. El estudio concluye que la selección de textos significativos y la implementación de estrategias variadas son clave para el aprendizaje. El aporte al proyecto es la validación del uso de narrativas breves para fortalecer la comprensión lectora.

Chura Cruz (2022) desarrolló una tesis de maestría cuyo objetivo fue determinar los factores asociados a los procesos de comprensión lectora que inciden en el desempeño académico en el área de Lengua Castellana de estudiantes de quinto de primaria. Para ello, se empleó una metodología de enfoque multimétodo, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas aplicadas a 32 estudiantes de entre 10 y 12 años del colegio Santa María de la Providencia en Barranquilla. Entre los resultados, se identificó que la motivación personal es un factor clave en la comprensión lectora y el rendimiento académico. Además, el entorno familiar se evidenció como un determinante social que, en el caso estudiado, no favorece el hábito lector, impactando negativamente la motivación y la comprensión. A nivel institucional, las estrategias pedagógicas utilizadas no lograron los objetivos propuestos, lo que llevó a recomendar el diseño de guías didácticas basadas en el análisis léxico y la transversalidad curricular. Las conclusiones subrayan la importancia de fortalecer la motivación y el acompañamiento familiar, así como de replantear las estrategias docentes

para potenciar la competencia lectora. Este estudio hace aportes importantes al trabajo pues resalta la necesidad de estrategias motivadoras y contextualizadas, como el uso de textos breves y significativos, para mejorar la comprensión y el gusto por la lectura desde edades tempranas.

Hurtado Muñoz y Barahona Sánchez (2021) desarrollaron una tesis de maestría cuyo objetivo principal fue mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Ciudadela de Occidente, sede La Patria, en Armenia, Quindío. Para alcanzar este propósito, los autores emplearon una metodología de investigación-acción con enfoque mixto, realizando primero un diagnóstico del nivel de comprensión lectora y los estilos de aprendizaje de 22 estudiantes. Posteriormente, implementaron una propuesta pedagógica basada en talleres lúdicos, actividades colaborativas y estrategias didácticas centradas en los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora, fundamentadas en teorías constructivistas. Los resultados mostraron un avance significativo en las competencias lectoras, evidenciado en una mayor participación, motivación y confianza de los estudiantes, así como en la mejora de su desempeño académico. Las conclusiones resaltan la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades y estilos de aprendizaje de los niños, así como de fomentar ambientes de respeto y colaboración en el aula. Este trabajo aporta valiosos insumos al fortalecimiento de los procesos lectores en estudiantes de grado segundo usando microcuentos, ya que demuestra que la integración de actividades lúdicas y textos breves puede motivar y desarrollar habilidades de comprensión lectora desde edades tempranas, facilitando la apropiación del gusto por la lectura y el desarrollo de competencias comunicativas fundamentales.

2.1.3 Locales

García Henao (2021) escribió una tesis de grado cuyo objetivo general fue fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado mediante herramientas tecnológicas, enfocándose en el desarrollo de competencias comunicativas. Para ello, se empleó una metodología cualitativa con 11 estudiantes de 9 a 11 años, utilizando la plataforma Classroom para implementar unidades didácticas virtuales sincrónicas y asincrónicas diseñadas para reforzar los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora. Los resultados demostraron un fortalecimiento significativo en la comprensión literal e inferencial, junto con una mejora en la motivación y actitud hacia la lectura. Las conclusiones destacan que la integración de TIC potencia no solo las habilidades lectoras, sino también la autonomía y el compromiso de los estudiantes, al transformar el proceso en una experiencia interactiva y significativa. El estudio da aportes a la presente investigación al evidenciar que las herramientas digitales pueden adaptarse a textos breves como microcuentos, facilitando la creación de actividades lúdicas e interactivas que motiven a niños más pequeños.

Ortega Santiago (2024) desarrollo de especialización que tuvo como objetivo fomentar el gusto y la práctica de la lectura en niños de segundo grado, integrando herramientas tecnológicas en el proceso pedagógico. La metodología consistió en la aplicación de actividades interactivas y el uso de microcuentos digitales, permitiendo a los estudiantes acceder a lecturas breves y atractivas a través de plataformas virtuales y dispositivos electrónicos. Los resultados evidenciaron un aumento significativo en la motivación y la participación de los estudiantes, así como mejoras en la comprensión lectora y en la frecuencia de lectura autónoma. Las conclusiones resaltan que el uso de TIC no solo dinamiza el aula, sino que fortalece los procesos lectores al facilitar el acceso a textos

variados y adaptados a los intereses infantiles. Entre los principales aportes al trabajo sobre el fortalecimiento de los procesos lectores usando microcuentos, se destaca que la combinación de narrativas breves y tecnología resulta efectiva para captar la atención de los niños y potenciar su desarrollo lector de manera lúdica.

2.2 Fundamento Teórico-conceptual

2.2.1 Fundamento teórico

2.2.1.1 La Teoría Constructivista

El constructivismo es una corriente pedagógica que ha adquirido renovada importancia en la educación contemporánea, consolidándose como uno de los paradigmas centrales en la formación de estudiantes. Esta perspectiva sostiene que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que es construido activamente por el estudiante a partir de sus experiencias, conocimientos previos y la interacción con su entorno social y cultural (Araya Crisóstomo y Urrutia, 2022). En este sentido, el debate en torno al constructivismo ha girado en torno a su impacto en la motivación, el rendimiento académico y la adaptación a los nuevos marcos legislativos y curriculares en distintos países (Cáceres Castro y Alvarado Vimos, 2024).

Uno de los aportes más destacados en los últimos años es la integración del constructivismo en la legislación educativa, como lo evidencia la LOMLOE en España. Esta ley reconoce los principios constructivistas como eje vertebrador del currículo, orientando la enseñanza hacia un modelo inclusivo, flexible y adaptado a la realidad del alumnado. La LOMLOE promueve situaciones de aprendizaje en las que el estudiante es protagonista, fomenta la participación activa y el desarrollo de competencias, y sitúa al docente como facilitador del proceso de construcción del conocimiento (Gómez Jiménez y Rodríguez Torres, 2025).

En la práctica educativa, el constructivismo se traduce en la utilización de estrategias pedagógicas que favorecen la creatividad, la cooperación y el intercambio de saberes. En este orden de ideas, el modelo constructivista impacta positivamente en el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico y la innovación de los estudiantes. Estas estrategias incluyen la organización y elaboración de contenidos, el planteamiento de tareas auténticas y la resolución de problemas reales, permitiendo a los estudiantes razonar, argumentar y fortalecer sus habilidades cognitivas (Ronquillo Murrieta et al., 2023).

No obstante, la implementación del constructivismo enfrenta retos considerables. Entre los principales desafíos se encuentran la resistencia al cambio por parte de algunos docentes, la falta de formación específica, la diversidad de estilos de aprendizaje y la escasez de recursos. Además, aunque los docentes reconocen la importancia del constructivismo y se identifican como orientadores del aprendizaje, en la práctica suelen recurrir a métodos tradicionales para asegurar el control y la eficacia en el aula (Camargo Cuéllar y Marion Montoya, 2024). Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación docente y de generar condiciones institucionales que faciliten la transición hacia enfoques más constructivistas.

Desde la perspectiva teórica, el constructivismo sigue fundamentándose en los aportes de Jean Piaget y Lev Vygotsky, pero en los últimos años se han incorporado nuevas miradas, como el aprendizaje basado en el cerebro y la integración de tecnologías digitales para potenciar la construcción activa del conocimiento. Estas innovaciones buscan responder a los desafíos de la sociedad actual, caracterizada por el acceso a la información y la necesidad de desarrollar habilidades para el aprendizaje autónomo y permanente (Hernández Requena, s/f).

En conclusión, el constructivismo continúa siendo una referencia fundamental para la educación del siglo XXI, especialmente a partir de 2021, donde su influencia se evidencia tanto en la legislación como en la práctica educativa y la investigación. Su enfoque centrado en el estudiante, la contextualización del aprendizaje y la promoción de competencias clave lo convierten en un paradigma vigente y necesario para afrontar los retos educativos actuales y futuros (Cáceres Castro y Alvarado Vimos, 2024).

2.2.1.2 Modelo pedagógico para la comprensión

El modelo pedagógico para la comprensión, conocido como Enseñanza para la Comprensión (EpC), es un enfoque que busca que los estudiantes no solo adquieran información, sino que sean capaces de aplicar el conocimiento en situaciones nuevas y complejas. Este modelo, desarrollado inicialmente en la Universidad de Harvard, se fundamenta en el constructivismo y promueve que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje, mientras el docente actúa como guía y facilitador. La EpC se estructura en torno a cuatro componentes clave: temas generadores, objetivos de aprendizaje, desempeños de comprensión y evaluación continua, lo que permite definir claramente qué deben comprender los estudiantes y cómo demostrarán esa comprensión (Colegio María Auxiliadora, s/f).

La comprensión, en este contexto, se concibe como la capacidad de utilizar el conocimiento de manera flexible y creativa, más allá de la simple memorización de datos. Los estudiantes demuestran comprensión cuando pueden transferir lo aprendido a contextos distintos, resolver problemas y argumentar con base en conocimientos sólidos. Para lograrlo, el modelo EpC enfatiza el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como el análisis, la síntesis y la evaluación, siguiendo la taxonomía de Bloom. Así, el aprendizaje se convierte

en un proceso activo, reflexivo y significativo, donde se valoran tanto los resultados como el proceso de construcción del conocimiento (Zúñiga Palacios y Bastardo Contreras, 2022).

En la práctica, la enseñanza para la comprensión implica el uso de metodologías participativas y actividades que fomentan la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad. La implementación de este modelo favorece la motivación, la autonomía y el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes, lo que resulta especialmente relevante en contextos educativos que buscan superar los límites del modelo tradicional (Araya Crisóstomo y Urrutia, 2022). Las actividades diseñadas bajo este enfoque suelen incluir proyectos, debates, resolución de problemas y tareas auténticas que conectan los contenidos curriculares con la vida real.

Sin embargo, la aplicación efectiva del modelo EpC enfrenta diversos desafíos, entre ellos la resistencia al cambio pedagógico, la formación insuficiente de los docentes en metodologías activas y la tendencia a mantener prácticas tradicionales centradas en la transmisión de información. Aunque existe un reconocimiento generalizado de la importancia de la comprensión en el aprendizaje, la implementación de estrategias participativas y reflexivas sigue siendo limitada en muchos contextos escolares, por ello, es fundamental promover la capacitación docente y el acompañamiento institucional para consolidar este enfoque en las aulas (Araya Crisóstomo y Urrutia, 2022).

En síntesis, el modelo pedagógico para la comprensión representa una alternativa innovadora y pertinente para la educación del siglo XXI, ya que prioriza el desarrollo de habilidades cognitivas, la transferencia del conocimiento y la formación de estudiantes autónomos y críticos. La evidencia reciente respalda la eficacia de este modelo en la mejora de los aprendizajes y en la preparación de los estudiantes para enfrentar los retos de una sociedad cambiante y compleja, sin embargo, su implementación requiere compromiso,

actualización docente y una visión educativa centrada en el desarrollo integral de las personas (Zúñiga Palacios y Bastardo Contreras, 2022).

2.2.2 Fundamento conceptual

2.2.2.1 Categoría uno: estrategia didáctica

Las estrategias didácticas representan el conjunto de procedimientos intencionados que el educador organiza sistemáticamente para facilitar el logro de propósitos educativos específicos. Diversos autores como Feo (2010) y Vargas (2014) coinciden en que estas constituyen una secuencia planificada de acciones que surgen de decisiones reflexivas del docente, orientadas hacia una meta pedagógica clara y fundamentada teóricamente.

A lo dicho es importante agregar la perspectiva de Díaz (1998, citado por Flores et al., 2017) para quien las estrategias didácticas son herramientas y recursos empleados por el maestro para propiciar aprendizajes profundos y significativos, permitiendo que el estudiante procese la información nueva de forma consciente y estructurada.

Feo (2015) identifica que toda estrategia didáctica debe estar constituida por elementos fundamentales: una denominación clara, un tiempo de implementación definido, metas y competencias esperadas, un sustento conceptual sólido, una secuencia lógica de actividades, los materiales y medios necesarios, así como instrumentos para medir el aprendizaje alcanzado.

De otro lado, en el contexto educativo actual, las estrategias didácticas han evolucionado hacia propuestas que superan el modelo tradicional de transmisión de contenidos. Auris (2024) presenta evidencia empírica demostrando que la aplicación de estrategias didácticas actualizadas y pertinentes genera mejoras sustanciales en el

aprendizaje significativo de los estudiantes, con resultados donde la mayoría de ellos logra alcanzar niveles óptimos de desempeño en la educación básica.

Cedeño y Ochoa (2019) desarrollan esta idea explicando que las estrategias didácticas son actividades organizadas por el docente que buscan que el alumno sea protagonista en la construcción de su propio aprendizaje, logrando así tanto los objetivos curriculares como el empoderamiento del estudiante.

2.2.2.2 Categoría dos: *Comprensión Lectora*

La comprensión lectora se define como la capacidad de comprender y utilizar la información escrita en diversos contextos para lograr distintas metas y desarrollar conocimientos y potencial personal. Este proceso complejo surge de la interacción dinámica entre el lector y el texto, donde intervienen múltiples habilidades cognitivas que permiten procesar, interpretar y dar significado a lo leído. En la educación contemporánea, se considera un proceso activo que involucra no solo la decodificación de símbolos, sino también la construcción de significados a partir de experiencias previas (Morante Espinoza y Ramírez Chávez, 2024).

Según la Real Academia Española [RAE] (2025), la comprensión lectora se entiende como la habilidad para entender y dar significado a los textos escritos, desentrañar el mensaje implícito y explícito del autor, y aplicar ese conocimiento adquirido en contextos reales de la experiencia personal. Esta competencia fundamental representa mucho más que un simple ejercicio académico, constituyéndose como un pilar esencial para el desarrollo cognitivo, social y profesional del individuo en un mundo cada vez más informatizado (Serpa Oviedo, 2025)

2.2.2.2.1 Subcategoría: Procesos Lectores

Los procesos lectores son el conjunto de operaciones mentales secuenciales que hacen posible el acto de leer y comprender textos. La lectura no debe entenderse como una acción única, sino como una serie de procesos interconectados que funcionan de manera global y sistemática (Jarque García, 2015).

Estos procesos incluyen los perceptivos, que constituyen la primera fase de la lectura, centrada en la percepción visual de letras y palabras escritas mediante movimientos sacádicos (pequeños saltos que el ojo realiza en diferentes puntos de la línea escrita). Esta etapa inicial es fundamental para el procesamiento posterior de la información textual y condiciona la eficiencia de todo el proceso lector (Jarque García, 2015).

El segundo se llama procesos Léxicos, que hace referencia a las operaciones cognitivas encargadas de "decodificar" las palabras escritas, transformando los signos escritos (letras) en fonemas y palabras orales o mentales. Estos procesos son cruciales pues condicionan la velocidad lectora y sientan las bases para la comprensión, aunque su función principal no sea propiamente la comprensión sino la transformación de códigos escritos. Por último, se los procesos Sintácticos y Semánticos, mientras los primeros permiten comprender la estructura gramatical y las relaciones entre palabras, los segundos están orientados a la extracción y construcción de significados mediante la interacción y participación con el texto escrito (Jarque García, 2015). Estos últimos son especialmente relevantes pues facilitan la integración de la información textual con los conocimientos previos del lector (Suárez, 2025).

2.2.2.2.2 Subcategoría: Competencia Lectora

La competencia lectora trasciende la comprensión básica y se define como La capacidad para entender y emplear los distintos tipos de comunicación escrita que la

sociedad demanda o que resultan significativos para el individuo (CNB, 2015). Esta competencia implica no solo la capacidad de entender textos, sino también de utilizarlos eficazmente en diversos contextos sociales y personales.

Los elementos fundamentales de la competencia lectora incluyen la comprensión de los propósitos de la lectura; el desarrollo de conocimientos a partir de lo leído y la participación activa en la sociedad mediante la aplicación de lo aprendido, por lo que el lector competente tiene la aptitud para interpretar los diversos grados de complejidad presentes en un texto y asumir un rol dinámico y comprometido al interactuar con la información leída (CNB, 2015).

2.2.2.2.3 Niveles de Comprensión Lectora

La comprensión lectora se estructura en diferentes niveles progresivos que reflejan la profundidad y complejidad del procesamiento textual. Estos niveles representan un continuo que va desde la identificación de información explícita hasta la valoración crítica y la creación a partir de lo leído (Suárez, 2025). En este sentido, se puede hablar de 3 niveles de lectura, la literal que constituye el nivel básico de lectura, centrado en la identificación y recuperación de información explícitamente presente en el texto. Implica reconocer detalles, identificar la idea principal de un párrafo o texto, reconocer secuencias de hechos y relaciones causa-efecto explícitas. Este nivel forma la base sobre la cual se construyen los niveles superiores de comprensión (Durango Erazo, 2013).

El segundo nivel es el inferencial, que representa un salto cualitativo en la comprensión, pues requiere que el lector vaya más allá de lo explícito para establecer relaciones, identificar significados implícitos y realizar deducciones lógicas a partir del texto. La comprensión inferencial permite dar sentido global al escrito, conectando información textual con conocimientos previos para construir nuevos significados. Las

inferencias pueden ser de diversos tipos: causales, predictivas, de intencionalidad o de mensaje subyacente (Durango Erazo, 2013).

El tercer nivel, el crítico, implica el análisis y evaluación del contenido, cuestionando las ideas presentadas en el texto desde una perspectiva personal y fundamentada. En este nivel, el lector asume una postura reflexiva frente al contenido, la intención del autor y la calidad de la información, contrastando el texto con otros conocimientos, experiencias personales y fuentes de información. Este nivel representa la capacidad de emitir juicios valorativos sobre lo leído, argumentando posiciones propias con base en análisis rigurosos (Suárez, 2025).

De otro lado, aunque en Colombia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), solo toma en consideración los tres niveles ya expuesto algunos autores hacen referencia un cuarto denominado creativo, que constituye el nivel más avanzado, donde el lector utiliza el texto como punto de partida para generar ideas nuevas, proponer alternativas de solución a problemas planteados o expandir conceptos presentados. Este nivel implica transformar, reelaborar o crear a partir de lo leído, estableciendo conexiones innovadoras entre diferentes campos del conocimiento (Astorga, 2024).

2.2.2.3 Categoría tres: Microcuentos

Los microcuentos, también denominados microrrelatos o minificciones, son un género literario caracterizado por su extrema brevedad, concisión y densidad semántica. Se definen como textos narrativos breves en prosa, de naturaleza ficcional, que utilizan un lenguaje preciso y conciso para contar una historia completa, aprovechando la elipsis para generar significados que trascienden lo explícitamente escrito (Muñoz Valenzuela, 2025).

Las características fundamentales de los microcuentos incluyen: la brevedad extrema, ya que pueden constar de una sola oración o extenderse a unas pocas líneas, pero

siempre manteniendo una estructura narrativa completa; la concisión y economía, pues cada palabra cuenta y su impacto depende en gran medida de la selección drástica de lo que se cuenta y lo que se omite; narratividad, ya que a pesar de su brevedad, deben contar una historia con planteamiento, nudo y desenlace, incluyendo personajes, acción y espacio-tiempo; elipse narrativa, pues gran parte del significado queda implícito y debe ser reconstruido por el lector y final abierto o inesperado, debido a que frecuentemente presentan un giro sorpresivo que cambia la perspectiva del relato y obliga al lector a reinterpretar lo leído (Hernández, 2025).

2.3 Fundamento Legal

El marco legal que sustenta el presente proyecto se encuentra fundamentado en la legislación colombiana vigente, la cual establece las bases, principios y condiciones para el desarrollo de la educación en todos sus niveles y modalidades. La Constitución Política de Colombia, en su artículo 67, reconoce la educación como un derecho fundamental y un servicio público que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad (Constitución Política de Colombia [Const.], 1991). A partir de este mandato constitucional, la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, organiza y regula el sistema educativo nacional, definiendo los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, así como los principios de calidad, equidad y acceso universal al servicio educativo (Ley 115, 1994).

La citada norma establece que la educación debe ser integral, incluyente y orientada al desarrollo de competencias, promoviendo la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con la sociedad. Además, señala la importancia de la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo, y garantiza el acceso y

la permanencia de todos los niños, niñas y adolescentes en el sistema escolar, incluyendo a aquellos con necesidades educativas especiales (Ley 115, 1994). En este sentido, las instituciones educativas tienen la obligación de facilitar el ingreso y la permanencia de los estudiantes, asegurando condiciones de equidad y calidad en la prestación del servicio educativo.

Complementariamente, la Ley 1098 de 2006, o Código de Infancia y Adolescencia, refuerza la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, estableciendo normas sustantivas y procesales para su garantía y protección. Esta ley reconoce la educación como un derecho prioritario y establece la responsabilidad del Estado, la familia y la sociedad en la formación y el bienestar de los menores de edad (Ley 1098, 2006). Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional consagra la educación inicial como un derecho de los niños y niñas menores de seis años, promoviendo un proceso educativo intencional, permanente y estructurado, en el que la familia juega un papel central (Ley 1804, 2016).

Capitulo III: Metodología

Capítulo III: Metodología

3.1 Enfoque

El proyecto adoptó un enfoque cuantitativo fundamentado en la recolección y análisis de datos numéricos para examinar relaciones entre variables. Esta elección permitió objetividad al minimizar interpretaciones subjetivas, utilizando mediciones estandarizadas que facilitan la replicabilidad (Palacios Alvarado et al., 2023). El rigor metodológico posibilita generalizar hallazgos a poblaciones más amplias, respetando criterios de validez interna y externa mediante controles estadísticos y muestras representativas, lo que asegura confiabilidad en los resultados. El enfoque fue pertinente, pues permite tomar los resultados de la presente investigación y extenderlos a los demás grados de primaria, adaptando a las edades de los estudiantes.

3.2 Tipo

Se implementó un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control no equivalente, ideal para contextos educativos donde la asignación aleatoria es inviable. Este modelo mide variables antes y después de la intervención en dos grupos naturales, experimental y de control, controlando variables extrañas mediante comparaciones longitudinales (Arias, 2012). La estructura $O_1 \rightarrow X \rightarrow O_2$, es decir, una prueba antes, intervención y prueba después para el grupo experimental y $O_1 \rightarrow O_2$, es decir, prueba antes

y después sin intervención, para el grupo control permite aislar efectos de la variable independiente, aunque requiere análisis de covarianza para controlar diferencias iniciales (Chaves Morelli, 2021).

El método correlacional-explicativo integró técnicas cuantitativas para examinar asociaciones entre variables y evaluar causalidad a través de intervenciones controladas. Combina mediciones repetidas (pretest-posttest) con análisis comparativos intergrupales, enriqueciendo la interpretación de relaciones causales. Esta dualidad metodológica permite identificar correlaciones estadísticas y explorar mecanismos subyacentes mediante la manipulación experimental de variables clave, alineándose con objetivos de transformación pedagógica (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018), lo que es permite ya que se busca reconocer si la intervención dio resultados.

El estudio tuvo un alcance correlacional al buscar patrones de asociación entre variables, utilizando coeficientes estadísticos para cuantificar fuerza y dirección. Complementariamente, incorpora elementos explicativos al analizar cambios atribuibles a intervenciones, reconociendo limitaciones en inferencia causal por factores contextuales no controlados. Este doble alcance aporta perspectivas sobre predictores del fenómeno estudiado y su modulación mediante estrategias aplicadas, generando evidencia para modelos predictivos en contextos educativos vulnerables (Palacios Alvarado et al., 2023).

3.3 Recolección de datos

3.3.1 Contexto social e institucional

El marco contextual de la presente tesis se situó en la ciudad de Cúcuta, capital del departamento de Norte de Santander, una región fronteriza que enfrenta retos socioeconómicos y educativos particulares. Según los registros oficiales, el sistema

educativo municipal atiende a más de 111.308 estudiantes en el sector oficial, con una oferta que abarca desde preescolar hasta educación media.

En el ámbito escolar, los diagnósticos recientes evidencian que, pese a las mejoras en la cobertura, los resultados en pruebas estandarizadas como Saber 11 muestran que los estudiantes cucuteños presentan dificultades en competencias básicas, especialmente en comprensión lectora. El bajo desempeño en lectura crítica y la persistencia de brechas con otras regiones del país señalan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras y adaptadas al contexto local. Además, la realidad socioeconómica de muchos estudiantes, caracterizada por bajos ingresos familiares, desplazamiento forzado y falta de acceso a materiales educativo, incide directamente en su motivación y desempeño académico (MEN, 2025).

El Colegio Julio Pérez Ferrero, institución focalizada en el proyecto, representa un microcosmos de estos retos y oportunidades. Ubicado en una zona de alta vulnerabilidad, el colegio ha demostrado avances significativos en los últimos años, escalando más de 100 puestos en el ranking nacional de pruebas Saber 11 gracias a la implementación de modelos pedagógicos activos y participativos.

En síntesis, el contexto donde se llevará a cabo el proyecto se caracteriza por una alta cobertura educativa, pero con importantes desafíos en calidad, motivación y equidad. El Colegio Julio Pérez Ferrero, como escenario principal, enfrenta retos socioeconómicos y pedagógicos que demandan intervenciones innovadoras y contextualizadas. La realidad local, marcada por la migración, el conflicto y la necesidad de inclusión, exige estrategias educativas que no solo fortalezcan la comprensión lectora, sino que también promuevan la convivencia, la resiliencia y el desarrollo integral de los estudiantes.

3.3.2 Población y muestra

La población objetivo fueron 60 estudiantes de segundo grado del Colegio Julio Pérez Ferrero de Cúcuta, con edades entre 7-8 años. La muestra (n=30) se seleccionó mediante muestreo no probabilístico intencional, asignando 15 participantes al grupo experimental y 15 al de control, con criterios de inclusión: asistencia regular y consentimiento informado (Arias, 2012).

3.3.3 Técnicas e instrumentos de Recolección de la información

Para variables de desempeño lector, se aplican pruebas estandarizadas (ver anexo A) basadas en los estándares nacionales colombianos, con normas psicométricas validadas en poblaciones similares (Maldonado Suárez y Santoyo Telles, 2024).

Estos instrumentos se administran en dos momentos (pretest/postest) bajo condiciones controladas: mismos instructivos, tiempo límite y entornos físicos equivalentes para ambos grupos, minimizando sesgos de aplicación y garantizando consistencia en la recolección (Maldonado Suárez y Santoyo Telles, 2024).

3.3.4 Procesamiento de la información

Se calcularon las medidas de tendencia central media y mediana, medidas de desviación, desviación estándar, para caracterizar variables. Para entender el grado de correlación se acudió a la prueba t de Student para muestras relacionadas, pretest postest, en caso de la distribución normal, en caso de no normalidad, prueba de Wilcoxon pareada.

Para comparación intergrupala, en el caso de distribuciones normales se acudió a la prueba t de Student para muestras independientes. En el caso de no normalidad, prueba Mann-Whitney U.

Todos los análisis se ejecutaron con Jamovi, con $\alpha=0.05$, reportando intervalos de confianza del 95% y tamaño del efecto. Se verificó normalidad tomando en consideración la prueba de Shapiro-Wilk (Corral de Franco, 2022).

3.3.5 Fases del proceso

Fase Uno: diagnóstico inicial

En esta primera fase se llevó a cabo un diagnóstico en el nivel de comprensión lectora de los dos grupos participantes, para lo cual se diseñó y validó un instrumento de evaluación con preguntas cerradas, alineadas con los estándares propuestos por el MEN. El pretest estuvo conformado por 20 preguntas de selección única distribuidas en tres dimensiones de la comprensión lectora: comprensión literal, comprensión inferencial, y comprensión crítica. Se estableció un baremo de puntuación transparente: 16-20 puntos indicaba comprensión avanzada, 11-15 puntos comprensión adecuada, 6-10 puntos comprensión básica, y 0-5 puntos necesidad de refuerzo.

La aplicación del pretest se llevó a cabo buscando garantizar las mismas condiciones para los dos grupos: se utilizaron los mismos instructivos, el mismo tiempo de duración, 40 minutos, ambientes físicos equivalentes y comparable nivel de interferencia externa. Esta estandarización fue relevante para asegurar que cualquier diferencia posterior entre grupos fuera atribuible a la intervención y no a variables contextuales.

Los resultados fueron registrados sistemáticamente en una matriz de datos capturando la información por estudiante, por dimensión de comprensión y por grupo. El análisis estadístico inicial incluyó cálculo de medias, medianas y desviaciones estándar, así como pruebas de normalidad. Se realizó una comparación entre grupos utilizando la prueba t de Student, para distribuciones normales y Mann-Whitney U, para datos no normales.

Fase Dos: diseño e implementación de la estrategia didáctica con microcuentos

Con base en los hallazgos diagnósticos, se diseñó e implementó una estrategia didáctica progresiva basada en microcuentos contextualizados. Se eligieron cuatro microcuentos, narrativamente completos, con lenguaje accesible para segundo grado.

La intervención se estructuró en tres sesiones graduales, cada una con objetivos diferenciados y secuencia de actividades que fueron desde comprensión literal hasta pensamiento crítico y creativo. La ejecución fue espaciada: una sesión por semana durante tres semanas consecutivas, permitiendo que el aprendizaje se consolidara progresivamente.

Fase Tres: evaluación del impacto y análisis de resultados

Una semana después de completar la tercera sesión, se administró el postest replicando exactamente las condiciones del pretest: mismo instrumento, mismo tiempo, mismo horario, mismos espacios y mismos instructivos, lo que fue crucial para asegurar comparabilidad y que las diferencias, si se daban, fuesen atribuibles a la intervención.

Los resultados del postest fueron organizados en la misma matriz de datos del pretest, permitiendo análisis longitudinales. Se calcularon nuevamente medidas de tendencia central y dispersión para ambos grupos. Se verificó la normalidad de las nuevas distribuciones.

El análisis intergrupar se realizó comparando pretest versus postest de cada grupo por separado. Para el grupo experimental, se aplicó la prueba de Wilcoxon pareada para evaluar significancia estadística de cambios en comprensión literal, inferencial y crítica. Este análisis permitió determinar si los estudiantes del grupo experimental realmente mejoraron significativamente y en qué magnitud. Se realizó un análisis similar para el grupo de control, identificando cambios naturales debidos a escolaridad continua.

El análisis intergrupar comparó el grupo experimental versus el grupo de control en el postest, utilizando pruebas independientes. Este análisis fue central para determinar si las mejoras del grupo experimental superaban las del grupo de control.

Capítulo IV:
Análisis e Interpretación de datos/la experiencia

Capítulo IV: Análisis e Interpretación de datos/la experiencia

4.1 Nivel de comprensión lectora inicial de los estudiantes de segundo grado

En un primer momento se calcularon las medidas de tendencia central para los dos grupos, el objetivo y el de control. En este sentido se encontró que las medias para los resultados generales en los dos grupos son similares, situación que también sucede con la desviación estándar y la mediana. De otro lado, respecto a cada una de las competencias, existen algunas diferencias, los resultados encontrados se muestran en la tabla 1 y la figura 1.

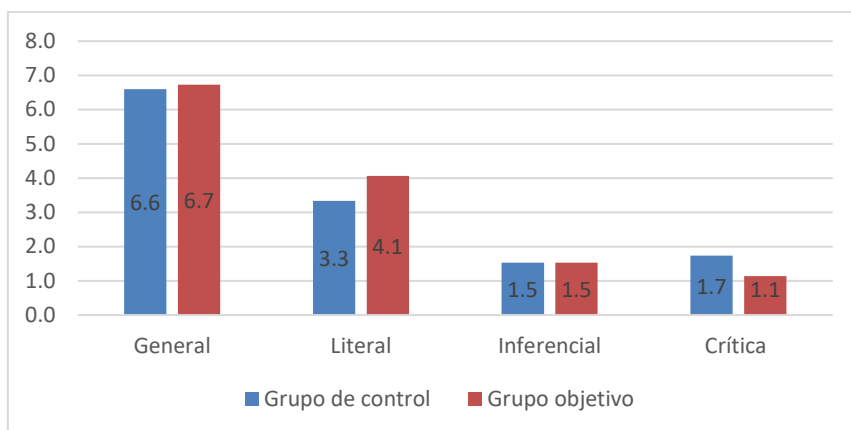
Tabla 1

Medias de tendencia central y desviación pretest

	Grupo de control				Grupo objetivo			
	General	Literal	Inferencial	Crítica	General	Literal	Inferencial	Crítica
Media	6,6	3,3	1,5	1,7	6,7	4,1	1,5	1,1
Desviación	2,6	1,0	1,3	1,3	3,0	1,4	1,3	1,5
Mediana	6,0	3,0	1,0	1,0	6,0	4,0	1,0	1,0

Figura 1

Resultados grupos de Control y Objetivo pretest



En cuanto a la normalidad de las distribuciones en la tabla 2 se muestran los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk para cada uno de los resultados de ambos grupos, pudiéndose verificar que, de las ocho pruebas realizadas, tres no presentan distribución normal, situación que se da en los resultados generales y en la comprensión crítica de grupo objetivo.

Tabla 2

Pruebas de normalidad grupo objetivo de control y objetivo pretest

Grupo	Variable	Estadístico Shapiro-Wilk	p-valor	Distribución Normal
Pre Control	Resultados Generales	0.8595	0.0300	NO
Pre Control	Comprensión Literal	0.8953	0.0964	SÍ
Pre Control	Comprensión Inferencial	0.8996	0.1111	SÍ
Pre Control	Comprensión Crítica	0.9046	0.1316	SÍ
Pre Objetivo	Resultados Generales	0.7762	0.0026	NO
Pre Objetivo	Comprensión Literal	0.9212	0.2288	SÍ
Pre Objetivo	Comprensión Inferencial	0.8996	0.1111	SÍ
Pre Objetivo	Comprensión Crítica	0.8105	0.0068	NO

Se otro lado, se hace necesario comparar los resultados de los dos grupos evaluados con la finalidad de comprender si existen o no diferencia entre ellos, pudiéndose verificar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cada uno los aspectos

evaluados, lo que muestra que empiezan en igualdad de condiciones, lo que le da validez a la investigación. Los resultados se resumen en la tabla 3.

Tabla 3

Comparación intergrupala pretest

Variable	Prueba	Estadístico	p-valor	Diferencia Significativa	Media Control	Media Objetivo
Resultados Generales	Mann-Whitney U	965.000	0.9627	NO	6.57	6.79
Comprensión Literal	T de Student	-16.989	0.1013	NO	3.36	4.14
Comprensión Inferencial	T de Student	0.0000	10.000	NO	1.43	1.43
Comprensión Crítica	Mann-Whitney U	1.260.000	0.1928	NO	1.79	1.21

Del análisis precedente se puede concluir que el grupo objetivo y el de control inician en las mismas condiciones, como se pudo verificar estadísticamente.

4.2 Resultados del postest grupo objetivo y de control

Una vez llevada a cabo la intervención del grupo objetivo, se volvieron a evaluar los dos grupos, el objetivo y el de control, evidenciándose que los resultados del grupo de control son más bajos que los del objetivo, como se puede observar en la tabla 4 y la figura 2, sin embargo, los niveles de desviación de los datos son similares.

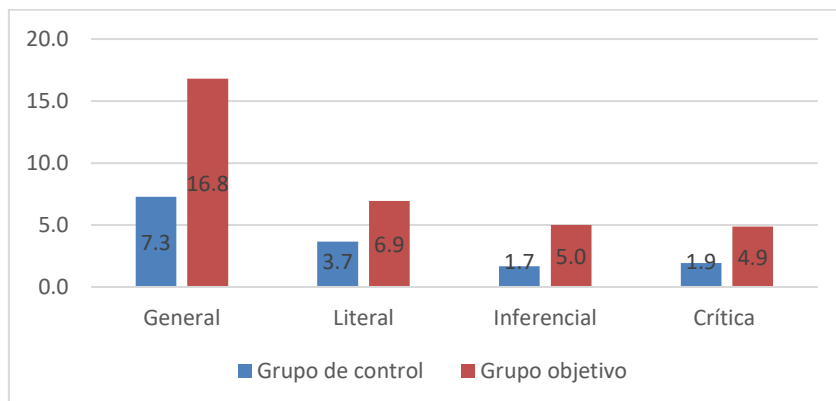
Tabla 4

Resultados postest grupo objetivo y de control

	Grupo de control				Grupo objetivo			
	General	Literal	Inferencial	Crítica	General	Literal	Inferencial	Crítica
Media	7,3	3,7	1,7	1,9	16,8	6,9	5,0	4,9
Desviación	2,7	1,1	1,2	1,2	2,6	1,1	1,1	1,4
Mediana	7,0	4,0	2,0	2,0	17,0	7,0	5,0	5,0

Figura 2

Resultados grupos de Control y Objetivo postest



Ahora bien, para comparar los resultados intergrupales del postest, en un primer momento se hace necesario determinar la normalidad de las distribuciones, mismas que se realizaron mediante la prueba de Shapiro-Wilk, evidenciándose que en el grupo de control tres presentaron distribuciones no normales y una normal, mientras que para el grupo objetivo se dio lo contrario como se puede observar en la tabla 5.

Tabla 5

Distribución de normalidad grupo objetivo y de control postest

Grupo	Variable	Estadístico Shapiro-Wilk	p-valor	Distribución Normal
Post Control	Resultados Generales	0.7998	0.0050	NO
Post Control	Comprensión Literal	0.8798	0.0578	SÍ
Post Control	Comprensión Inferencial	0.9228	0.2409	SÍ
Post Control	Comprensión Crítica	0.8991	0.1096	SÍ
Post Objetivo	Resultados Generales	0.9236	0.2478	SÍ
Post Objetivo	Comprensión Literal	0.8577	0.0283	NO
Post Objetivo	Comprensión Inferencial	0.7981	0.0047	NO
Post Objetivo	Comprensión Crítica	0.7444	0.0011	NO

Teniendo esta claridad se procedió a comparar los dos grupos con el propósito de comprender si se dan o no diferencias intergrupales estadísticamente significativas. En este

sentido, los resultados se muestran en la tabla 6, pudiéndose observar que en cada uno de los resultados se aprecian diferencias, siendo superiores los resultados del grupo control.

Tabla 6

Pruebas de normalidad grupos objetivo y de control postest

Variable	Prueba Estadística	Estadístico	p-valor	Significativo ($\alpha=0.05$)	Tamaño de Efecto (r)
Resultados Generales	Mann-Whitney U	3.5	1.4e-05	Sí	4.342
Comprensión Literal	Mann-Whitney U	4.5	1.5e-05	Sí	4.296
Comprensión Inferencial	Mann-Whitney U	1.5	8.00E-06	Sí	4.434
Comprensión Crítica	Mann-Whitney U	17.0	0.000164	Sí	3.722

4.3 Comparación intergrupala pretest-postest

El grupo que recibió la intervención pedagógica experimentó mejoras estadísticamente significativas en todas las variables, encontrándose que los resultados generales incrementaron su media de resultados generales 6.79 a 16.93 puntos, +10.14; $p = 0.0015$, lo que representa una mejora del 149%, demostrando el impacto transformador de la intervención en el desempeño general de comprensión lectora.

De otro lado, la comprensión literal paso de 4.14 a 6.86 puntos, +2.71; $p = 0.0002$, lo que implica una mejora en la capacidad de extraer información explícita, reflejando que los estudiantes desarrollaron mejor comprensión de los hechos y detalles presentados directamente en los microcuentos. En cuanto a la comprensión inferencial, se pasó de una media de 1.43 a 5.21 puntos, +3.79; $p = 0.0001$, siendo este el aumento más notable, demostrando que la intervención fue particularmente efectiva para desarrollar el pensamiento analítico que requiere hacer inferencias y conexiones implícitas en textos.

Por último, la comprensión crítica se incrementó de 1.21 a 4.86 puntos, +3.64; $p = 0.0018$, lo que implica una mejora en la capacidad de evaluar y cuestionar contenidos, lo que permite afirmar que los microcuentos promovieron el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.

Ahora bien, el grupo control sin intervención mostró mejoras modestas y principalmente no significativas, lo que vio reflejado en los resultados generales, incrementando la media de 6.57 a 7.14 puntos, 0.57; $p = 0.0325$, y si bien el cambio fue estadísticamente significativo, la magnitud es mínima, solo un 9% de mejora, sugiriendo mejoras atribuibles a factores como el conocimiento de la prueba.

De otro lado, la comprensión literal pasó de 3.36 a 3.64 puntos, +0.29; $p = 0.1039$, lo que muestra que el cambio no es significativo estadísticamente, lo que implica que el grupo control mostró prácticamente estancamiento en esta habilidad. Situación similar se dio en la comprensión inferencial, que incrementó su media de 1.43 a 1.57 puntos, +0.14; $p = 0.1648$, este valor de p muestra que el cambio no es significativo y el cambio puede atribuirse a la variación aleatoria. Por último, en la comprensión crítica, la media pasó de 1.79 a 1.93 puntos, +0.14; $p = 0.3356$, lo que no es significativo.

4.4 Discusión

Armijos Uzho et al. (2023) realizaron una revisión de veinte investigaciones latinoamericanas, identificando que herramientas como arborigramas, parafraseo, infografías, historietas y organizadores gráficos digitales mejoraban la comprensión lectora, aunque reconocían que la mayoría de estudiantes leía por obligación y no como hábito propio. Los resultados del presente estudio corroboran esta conclusión, pero la amplían, mientras que en la revisión de Armijos et al. el incremento en motivación fue documentado cualitativamente, en esta investigación se midió objetivamente una mejora del 149% en

desempeño general de comprensión lectora en el grupo experimental, transformando lo que una observación cualitativa en dato cuantificable y reproducible.

De igual manera, Flórez Ramírez y Díaz Manrique (2024) propusieron la lectura dialógica como estrategia innovadora, demostrando mejoras significativas en comprensión inferencial y crítica en estudiantes de primer año de secundaria mediante un diseño experimental similar al presente. El presente trabajo valida estos hallazgos en una población más joven y con un recurso didáctico diferente, sugiriendo que el principio subyacente, que estrategias participativas y reflexivas desarrollan niveles superiores de comprensión, posee validez transversal independientemente de la edad y el recurso específico utilizado.

Un hallazgo particularmente importante de la investigación previa fue la identificación de debilidades en niveles superiores de comprensión. Ramírez Sierra y Fernández Reina (2022) analizaron comprensión lectora en tercer grado, encontrando que los estudiantes presentaban fortalezas en el nivel literal, pero debilidades significativas en los niveles inferencial y crítico. Ortiz Montáñez (2021), trabajando con normalistas de Norte de Santander, también identificó dificultades predominantes en los niveles inferencial y crítico.

El presente estudio no solo confirma esta caracterización del problema, sino que proporciona evidencia sobre su resolución mediante intervención específica. El diagnóstico inicial reveló medias de 1.43 para comprensión inferencial y 1.21 para comprensión crítica, consistente con hallazgos previos. Sin embargo, tras la intervención con microcuentos, la comprensión inferencial mejoró a 5.21 puntos, mientras que la comprensión crítica alcanzó 4.86 puntos. Estos incrementos contrastan con los del grupo control, donde la comprensión inferencial no presentó mejoras, situación que se replicó en el nivel crítico.

Chura Cruz (2022) identificó que la motivación personal es un factor clave en comprensión lectora, y que el entorno familiar desfavorable impacta negativamente la motivación y la comprensión, recomendando estrategias motivadoras y contextualizadas. El presente trabajo implementó precisamente esta recomendación: los microcuentos fueron contextualizados al entorno cucuteño, incluyendo personajes, situaciones y escenarios locales relevantes para la experiencia de los estudiantes. El resultado fue transformador: se alcanzaron mejoras del 149% en desempeño general, sugiriendo que la contextualización cultural efectivamente actúa como factor motivacional facilitando el aprendizaje significativo en contextos de vulnerabilidad.

De manera similar, Hurtado Muñoz y Barahona Sánchez (2021) implementaron talleres lúdicos y estrategias didácticas constructivistas con estudiantes de quinto grado, demostrando que adaptar estrategias pedagógicas a necesidades y estilos de aprendizaje específicos genera avances significativos en competencias lectoras. Los resultados del presente estudio amplían esta conclusión al demostrar que esta efectividad no se limita al quinto grado, sino que se extiende a edades más tempranas.

Novoa Castillo et al. (2021) demostraron que estrategias metacognitivas aplicadas en entornos digitales mejoraban significativamente la comprensión inferencial y crítica, aumentando la autorregulación durante la lectura. Aunque el presente estudio no incluyó explícitamente etiquetado de componentes metacognitivos, la estructura de las sesiones pedagógicas incorporó elementos de autorregulación: los estudiantes debían formular hipótesis sobre los microcuentos, monitorear su comprensión mediante preguntas guiadas, y evaluar sus inferencias en comparación con compañeros. Esta alineación entre la presente investigación y los hallazgos de Novoa Castillo sugiere que los microcuentos, por su

estructura breve y accesibilidad, facilitan naturalmente la activación de procesos metacognitivos en estudiantes de edades tempranas.

Ariza Quintero et al. (2023) analizaron estrategias para alcanzar diferentes niveles de comprensión lectora en noveno grado utilizando cuentos como recurso principal, concluyendo que la selección de textos significativos y la implementación de estrategias variadas son clave para el aprendizaje. El presente estudio valida esta conclusión pero la operacionaliza más precisamente: los microcuentos, como narrativas breves pero completas, demostraron ser particularmente efectivos para estudiantes de edades tempranas por varias razones: su brevedad permite que el estudiante perciba la narrativa completa en una sesión, facilitando la integración de significados; su densidad semántica y elipsis narrativa demandan necesariamente inferencia, no permitiendo comprensión pasiva; su estructura de cuento completo en formato condensado desarrolla automáticamente capacidades analíticas superiores.

Un aspecto donde el presente estudio proporciona contribución metodológica clara es en el rigor estadístico de las comparaciones. Mientras que muchos antecedentes reportaban mejoras cualitativamente significativas, el presente trabajo utilizó pruebas estadísticas rigurosas con cálculo de intervalos de confianza del 95% y tamaños de efecto. Las diferencias intergrupales en el posttest mostraron significancia en todas las comparaciones.

V.- Conclusiones y Sugerencias

5.1 Conclusiones

El análisis diagnóstico reveló que los estudiantes de segundo grado del Colegio Julio Pérez Ferrero presentan patrones de desempeño lector consistentes con las características cognitivas de su desarrollo evolutivo, aunque con limitaciones que requiere atención pedagógica. Mientras demostraron capacidades aceptables para la identificación de información explícita en textos narrativos breves, se detectaron debilidades significativas en los procesos cognitivos superiores, particularmente en la construcción de inferencias y en el pensamiento reflexivo-crítico. Esta caracterización inicial revela una problemática estructural en la enseñanza de la lectura en los grados iniciales: la educación tradicional ha privilegiado el dominio de habilidades básicas de decodificación sin fortalecer suficientemente los procesos mentales complejos que permiten a los niños trascender lo literal y construir significados profundos. La equivalencia estadística entre grupos validó la investigación metodológicamente, pero también confirmó que esta limitación es generalizada, no circunscrita a un solo grupo de estudiantes.

La implementación de la estrategia didáctica con microcuentos contextualizados evidenció ser pedagógicamente coherente y operativamente viable, aunque su éxito no se debe exclusivamente a las características del género literario sino a la integración sistémica de múltiples factores. La progresividad de las sesiones, estructurada desde la comprensión literal hacia el pensamiento crítico, demostró que es posible diseñar intervenciones que reconozcan el desarrollo cognitivo de los estudiantes sin subestimar sus capacidades. La contextualización cultural, que situó las narrativas en la realidad socioeconómica de Cúcuta, fue determinante para generar identificación emocional y motivación intrínseca, lo que sugiere que cualquier estrategia pedagógica desvinculada del contexto del estudiante

enfrenta limitaciones considerables. Sin embargo, es fundamental reconocer que la efectividad de esta intervención no puede atribuirse únicamente al microcuento como forma literaria: fue la combinación de diseño pedagógico riguroso, adaptación contextual sensible y capacitación docente deliberada la que produjo resultados. Esto implica que la replicabilidad de esta estrategia en otros contextos dependerá no solo de la adopción del formato textual sino de la disposición institucional para ejecutar cambios pedagógicos integrales.

El posttest reveló transformaciones cuantitativas sustanciales en el grupo experimental que, aunque estadísticamente significativas, requieren interpretación crítica cuidadosa. La mejora general experimentada por el grupo que recibió la intervención fue superior a la del grupo control, lo que sugiere que efectivamente la estrategia impactó positivamente el desarrollo lector. Sin embargo, este resultado plantea interrogantes importantes sobre la equidad educativa: mientras un grupo de estudiantes accedió a una intervención pedagógica sistemática y contextualizada, el grupo control continuó recibiendo instrucción tradicional, reproduciendo así las desigualdades estructurales que caracterizan muchos sistemas educativos. El hallazgo de que el grupo control mostró mejoras mínimas, principalmente atribuibles al conocimiento de la prueba y no a cambios cognitivos profundos, evidencia que el aprendizaje natural y la exposición continua al currículo tradicional son insuficientes para desarrollar competencias lectoras superiores en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Este resultado, aunque favorable para la intervención propuesta, también expone una realidad: sin estrategias pedagógicas intencionales e innovadoras, los estudiantes continúan consolidando brechas en comprensión lectora desde edades tempranas, perpetuando ciclos de inequidad educativa y limitando sus oportunidades futuras de movilidad social.

5.2 Recomendaciones

Con base en los resultados obtenidos que evidencian una mejora en el desempeño general de comprensión lectora del grupo experimental, se recomienda que el Colegio Julio Pérez Ferrero integre de manera formal y sistemática el uso de microcuentos contextualizados en el plan de estudios de segundo grado, como estrategia principal para el desarrollo de competencias lectoras. Específicamente, se sugiere:

Diseñar e implementar una secuencia didáctica de microcuentos a lo largo del año escolar, adaptados al contexto sociocultural de Cúcuta, que incorpore al menos una sesión semanal de 90 minutos estructura con tres momentos: comprensión literal, inferencial y crítica.

Crear un banco institucional de microcuentos que incluya narrativas breves contextualizadas a la realidad local de los estudiantes (personajes, lugares y situaciones cucuteñas), facilitando la identificación emocional y el interés por la lectura. Este banco debe ser accesible a todos los docentes.

Capacitar al equipo docente de educación básica primaria en la metodología de enseñanza a través de microcuentos, enfatizando técnicas de lectura basadas en el enfoque constructivista y el modelo pedagógico para la comprensión.

VI. Referencias Bibliográficas

- Alcaldía de San José de Cúcuta. (2022). *Informe de Rendición de Cuentas 2021. Secretaría de Cultura y Turismo*. <https://cucuta.gov.co/wp-content/uploads/2022/02/INFORME-RENDICION-DE-CUENTAS-2021.pdf>
- Araya Crisóstomo, S. P., y Urrutia, M. (2022). Educational model based on neuroscientific empirical evidence and its implications for in classroom teaching practice. *Información tecnológica*, 33(4), 73–84. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642022000400073>
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. 6ta. Edición (Sexta)*. Episteme. https://books.google.com/books/about/El_Proyecto_de_Investigaci%C3%B3n_Introducci.html?hl=es&id=W5n0BgAAQBAJ
- Ariza Quintero, J. E., Osorio Quintero, D. F., Macías Chaparro, K. S., Sáchica Portela, G., y Daza Berdugo, A. P. (2023). *Estrategias de lectura para alcanzar los niveles de comprensión lectora* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/53981>
- Armijos Uzho, A. P., Paucar Guayara, C. V., y Quintero Barberi, J. A. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>
- Astorga, P. (Director). (2024). *NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA: Literal, inferencial, crítico y creativo* [Video recording]. https://www.youtube.com/watch?v=AVqbdnh6_yA
- Auris, M. E. L. (2024). Estrategias didácticas en el aprendizaje significativo en educación básica. *Scientific*, 9(33), 212–230. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.10.212-230>
- Banco Mundial. (2021). *Pandemic Threatens to Drive Unprecedented Number of Children into Learning Poverty*. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2021/10/29/world-bank-pandemic-threatens-to-drive-unprecedented-number-of-children-into-learning-poverty>

- Cáceres Castro, M. J., y Alvarado Vimos, B. I. (2024). El método constructivista en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. *Esprint Investigación*, 3(2), 16–24. <https://doi.org/10.61347/ei.v3i2.70>
- Camargo Cuéllar, M., y Marion Montoya, M. (2024). El constructivismo en el aula: Entre el discurso pedagógico y la práctica. *Ducere: Revista de Investigación Educativa*, 3(1), e202402–e202402. <https://doi.org/10.61303/2735668X.v3i1.49>
- Carvajal Bernal, M. (2021). *¿Cuántos libros leen los colombianos al año?* El colombiano. <https://www.elcolombiano.com/cultura/buscalibre-dice-que-en-colombia-se-leen-27-libros-al-ano-AJ15947362>
- Cedeño, M. P., & Ochoa, M. E. (2019). Estrategias metodológicas innovadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Sinapsis*, 1(14), 1–18.
- Chacaguasay Mullo, E., y Larreal Bracho, A. J. (2023). Comprensión lectora: Una vía de práctica para el desarrollo de la metacognición. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9244–9261. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5047
- Chaves Morelli, M. (2021). *Los diseños cuasi-experimentales en la investigación clínica. Su utilidad y limitaciones para la inferencia causal en la práctica clínica* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/265868>
- Chura Cruz, M. G. (2022). *Procesos de comprensión lectora y factores que inciden en el desempeño académico en el área de Lengua Castellana* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/10888#page=1>
- CNB. (2015). *¿Qué es la competencia lectora?* https://cnbguatemala.org/wiki/Predicci%C3%B3n_-_Tercer_grado/%C2%BFQu%C3%A9_es_la_competencia_lectora%3F
- Colegio María Auxiliadora. (s/f). *Nuestro modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión (EPC) desde el enfoque Blended learning*. <https://maux.edu.co/maux/wp-content/uploads/2021/07/MODELO-PEDAGOGICO-Ultimo.pdf>
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). art. 67
- Corral de Franco, Y. (2022). Validez y confiabilidad en instrumentos de investigación: Una mirada teórica Validity and reliability in research instruments: a theoretical look. *Revista Ciencias de la Educación*, 32(60), 562–586.

- De Miguel Zamora, M. (2024). Evaluación mediante pretest y postest del aprendizaje basado en proyectos sobre el proceso creativo publicitario en una clase universitaria. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-955>
- Durango Erazo, Z. (2013). *La lectura y sus tipos*. <https://www.uninunez.edu.co/lineas/lectura/896-lectura-y-sus-tipos.html>
- Espinoza, H. M., y Chávez, M. A. R. (2024). Comprensión Lectora y Aprendizaje Significativo en los Estudiantes de Educación Básica Superior. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(2), 168–193. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2.207>
- ExE. (2025). Análisis de resultados—Prueba Saber 11 2024. *Fundación Empresarios por la Educación FExE*. <https://fundacionexe.org.co/document/analisis-de-resultados-prueba-saber-11-2024/>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 220–236.
- Feo, R. (2015). Diseño y validación de estrategias didácticas en entornos virtuales de aprendizaje. *Educere*, 19(62), 235–248.
- Flores, F., Ávila, J., Rojas, G., Sáez, F., Acosta, R., & Díaz, C. (2017). Estrategias pedagógicas para la enseñanza del Cálculo. *Revista Chilena de Educación Matemática*, 9(1), 8–22.
- Flórez Ramírez, S. Y., y Díaz Manrique, J. (2024). La lectura dialógica en la comprensión lectora en estudiantes del primer año de secundaria de la I.E. 2076 Abraham Lincoln. UGEL N° 4. Puente Piedra. Lima. *Igobernanza*, 7(28), 197–223.
- García Henao, Y. F. (2021). *Análisis del Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en Niños de 4º Mediante el Desarrollo de la Competencia Comunicativa Mediado con TIC* [Tesis de maestría, Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/9fb67603-1f08-4362-806e-5a90be16ceae>
- Giraldo Ospina, C., Zúñiga Pérez, A. G., y Pulgarin Padierna, A. D. (2021). *Factores que dificultan los procesos de comprensión lectora y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes del grado segundo 2º del colegio Diocesano Santa María de Carepa*

- Antioquia* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios].
<https://hdl.handle.net/10656/12912>
- Gómez Jiménez, Ó. G., y Rodríguez Torres, J. (2025). El paradigma constructivista en el marco de LOMLOE. *European Public & Social Innovation Review*, *10*, 1–17.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1248>
- Hernández Requena, S. (s/f). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: Aplicado en el proceso de aprendizaje. *Educrea*. Recuperado el 23 de junio de 2025, de <https://educrea.cl/el-modelo-constructivista-con-las-nuevas-tecnologias-aplicado-en-el-proceso-de-aprendizaje/>
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (primera). McGRAW-HILL.
- Hernández, A. (2025, abril 2). Qué es un microcuento y cuáles son sus características. *Letras & Poesía*. <https://letrasypoesia.com/2025/04/02/que-es-un-microcuento-y-cuales-son-sus-caracteristicas/>
- Hurtado Muñoz, A. M., y Barahona Sánchez, C. Á. (2021). *Fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto* [Tesis de maestría, Fundación Univesitaria los Libertadores].
<https://repository.libertadores.edu.co/items/a44400b2-492f-4e75-bb60-426dd7ad30a5>
- ICFES. (2024). *Informe nacional de resultados para Colombia 2022* (No. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA); Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)). https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-421217_recurso_03.pdf
- ICFES. (2025). *Otros resultados examen Saber 11°*. <https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/saber-11/otros-resultados-examen-saber-11/>
- Jarque García, J. (2015, junio 9). Los procesos lectores. *Mundo Primaria*.
<https://www.mundoprimaria.com/pedagogia-infantil-primaria/los-procesos-lectores>
- León Vera, M. A., Bustamantes Morán, N. Y., Andrade Santander, K. M., Lema Cusquillo, E. J., y Velásquez Cambell, D. C. (2025). La Comprensión Lectora en la Mejora del Aprendizaje Significativo en Estudiantes de Básica Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(2), 6279–6290.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17363

- Ley 1098 (2006). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Ley 115, Pub. L. No. Ley 115 (1994). Por la cual se expide la ley general de educación.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ley 1804 (2016). Por la cual se establece la Política de Estado para el desarrollo integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=20886>
- Maldonado Suárez, N., y Santoyo Telles, F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(2), 1–19.
<https://doi.org/10.1344/reire.46238>
- MEN. (2025). *Renace la esperanza en más de 200 niños y niñas afectados por el conflicto en la región del Catatumbo—Renace la esperanza en más de 200 niños y niñas afectados por el conflicto en la región del Catatumbo*. Portal MEN - Presentación.
<https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-423362.html>
- Morante Espinoza, H., y Ramírez Chávez, M. A. (2024). Comprensión Lectora y Aprendizaje Significativo en los Estudiantes de Educación Básica Superior. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(2), 168–193.
<https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2.207>
- Muñoz Valenzuela, D. (2025, junio 23). *El microcuento o microrrelato*.
<https://letrasdechile.cl/2021/03/19/el-microcuento-o-microrrelato/>
- Novoa Castillo, P. F., Uribe Hernandez, Y. C., Garro Aburto, L. L., y Cancino Verde, R. F. (2021). Estrategias metacognitivas en entornos digitales para estudiantes con baja comprensión lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1–34.
<https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e28.3953>
- Núñez Mercado, M. L., y Medrano Madriles, C. del S. (2023). La investigación de alcance correlacional dentro de un aula educativa. *Investigación Educativa Duranguense*, 14(22), 51–56.
- Ortega Rubio, N. A., Ordoñez Ortega, R., Gómez Vahos, J., y Flórez Romero, M. (2018). Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en ciencias naturales y educación ambiental en la básica secundaria y media. En J. Gómez Vahos, A. J. Aguilar Barreto, y J. F. Espinosa Castro (Eds.),

- Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. <http://hdl.handle.net/20.500.12442/2507>
- Ortiz Montañez, R. A. (2021). Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de normalistas en formación. *Revista Docencia Universitaria*, 22(2), 35–50. <https://doi.org/10.18273/revdu.v22n2-2021003>
- Palacios Alvarado, W., Calixto, N. J., y Caicedo Rolón, A. J. (2023). *Conceptos y enfoques de metodología de la investigación*. Bogotá - Editorial Creser S.A.S. <https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/6728>
- Pérez, Á. (2023, diciembre 17). La deficiencia educativa retrasa a Colombia | Razón Pública 2023. *Razón Pública*. <https://razonpublica.com/la-deficiencia-educativa-retrasa-colombia/>
- RAE. (2025). *Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/>
- Ramírez Sierra, C. C., y Fernández Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 27(2), 484–503.
- Robles Bastidas, J. S., y Tobar Mora, L. M. (2018). *Comprensión lectora a través del microcuento contextualizado en los estudiantes de grado 6º-a de la Institución Educativa la Herradura de Almaguer – Cauca 2016-2017* [Tesis de maestría, Universidad de Nariño]. <https://sired.udenar.edu.co/6005/>
- Rodríguez Rodríguez, C., Brena Oré, J. L., y Esenarro Vargas, D. (2021). *Las variables en la metodología de investigación científica* (primera). Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L.
- Ronquillo Murrieta, G. V., De Mora Litardo, E., Bohórquez Morante, A. M., y Padilla Plaza, J. L. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. *Journal of Science and Research*. III Congreso Interanacial EN Sinergia Educativa 2023.
- Saavedra, J., y Regalia, F. (2023). *The learning crisis of adolescents in Latin America and the Caribbean: A first look at the new PISA results*. World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/en/latinamerica/learning-crisis-latin-america-caribbean-pisa-results>

- Saber Noticias (director). (2019). *Modelo Académico del Colegio Julio Pérez Ferrero* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=TC2IhmKPIHE>
- Sánchez Domínguez, M. G., y Izquierdo, J. (2021). Factores asociados al rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.695>
- Sarmiento Santillán, L. J., Yépez Ramos, M. I., y Parra Lezcano, V. P. (2024). Lectura y desarrollo cognitivo: Estudio de los hábitos lectores de estudiantes de básica superior: Reading and cognitive development: study of the reading habits of high school students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 4432–4447. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2578>
- Serpa Oviedo, C. E. (2025). Procesos Lectores en la Educación Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 3136–3153. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17931
- Suárez, L. (2025). *Comprensión Lectora: Definición y 4 técnicas para mejorarla* | Sanarai. <https://www.sanarai.com/blog/compreesion-lectora>
- UNESCO. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe: Resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257/PDF/380257spa.pdf.multi>
- Vargas, C. M. O. (2014). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural en estudiantes de primaria. *Educación*, 23(45), 15–35.
- Zúñiga Palacios, N. R., y Bastardo Contreras, X. J. (2022). El Desafío docente en la enseñanza para la comprensión (EpC) en Entornos Virtuales de Aprendizaje. *Revista Scientific*, 7(24), 159–180.

VII. Anexos

Anexo A. Prueba estandarizada desempeño lector

Instrucciones de aplicación

Duración: 40 minutos.

Corrección: 1 punto por respuesta correcta (máximo 20 puntos).

Niveles de comprensión:

Literal: Preguntas 1, 3, 6, 8, 11, 13, 16, 18.

Inferencial: Preguntas 2, 4, 7, 12, 19, 9.

Crítico: Preguntas 5, 10, 14, 15, 17, 20.

Baremo:

16-20 puntos: Comprensión avanzada.

11-15 puntos: Comprensión adecuada.

6-10 puntos: Comprensión básica.

0-5 puntos: Necesita refuerzo.

Objetivo: reconocer el nivel de desempeño de lector de los estudiantes de grado segundo del Colegio Julio Pérez Ferrero

Texto 1: La tortuga y el conejo

Había una vez una tortuga muy lenta y un conejo muy rápido. Un día, el conejo se burló de la tortuga por caminar tan despacio. La tortuga, tranquila, le propuso hacer una carrera. El conejo aceptó y, confiado en su velocidad, decidió dormir una siesta durante la carrera. Mientras dormía, la tortuga siguió avanzando poco a poco y, al final, ganó la carrera.

Preguntas:

1. ¿Quiénes son los personajes principales?

A) Un perro y un gato

B) Una tortuga y un conejo

C) Un pájaro y un ratón

D) Un caballo y una rana

2. ¿Por qué el conejo decidió dormir durante la carrera?

A) Porque estaba cansado

B) Porque pensó que era más rápido que la tortuga

C) Porque tenía hambre

D) Porque la tortuga lo invitó

Nivel: Inferencial

3. ¿Qué hizo la tortuga mientras el conejo dormía?

A) Se detuvo a descansar

B) Siguió avanzando

C) Se fue a su casa

D) Se perdió en el bosque

4. ¿Cómo se sintió el conejo al final de la carrera?

A) Contento

B) Triste

C) Sorprendido

D) Enfadado

5. ¿Qué enseñanza nos deja el cuento?

A) Dormir es importante

B) Hay que burlarse de los demás

C) La constancia es más valiosa que la rapidez

D) Es mejor no competir

Texto 2: El árbol generoso

En el patio de una escuela había un árbol muy grande. Todos los niños jugaban bajo su sombra y comían sus frutos. Un día, el árbol se enfermó y dejó de dar frutos. Los niños, preocupados, lo cuidaron y regaron todos los días. Poco a poco, el árbol se recuperó y volvió a dar frutos.

Preguntas:

6. ¿Dónde estaba el árbol?

- A) En el bosque
- B) En la escuela
- C) En la casa de un niño
- D) En la montaña

7. ¿Por qué los niños cuidaron al árbol?

- A) Porque querían construir una casa
- B) Porque les daba sombra y frutos
- C) Porque era el árbol más bonito
- D) Porque no tenían nada más que hacer

8. ¿Qué hicieron los niños para ayudar al árbol?

- A) Lo cortaron
- B) Lo regaron y cuidaron
- C) Se alejaron
- D) Le pusieron una cerca

9. ¿Qué pasó con el árbol después de que los niños lo cuidaron?

- A) Se secó
- B) Volvió a dar frutos

C) Se cayó

D) Se fue del patio

10. ¿Por qué es importante cuidar a los árboles?

A) Porque son bonitos

B) Porque dan sombra y frutos

C) Porque no hacen ruido

D) Porque crecen rápido

Texto 3: El hormiguero

Un grupo de hormigas trabajaba sin descanso recolectando comida para el invierno. Una cigarra, que solo cantaba todo el día, se burlaba de ellas. Cuando llegó el frío, las hormigas estaban preparadas en su cálido hormiguero con suficientes provisiones. La cigarra, sin comida ni refugio, comprendió su error.

Preguntas:

11. ¿Qué hacían las hormigas durante el verano?

A) Cantaban bajo el sol

B) Recolectaban comida

C) Dormían todo el día

D) Jugaban con la cigarra

12. ¿Por qué la cigarra se burlaba de las hormigas?

A) Porque trabajaban demasiado

B) Porque no sabían cantar

C) Porque eran pequeñas

D) Porque no tenían colores

13. ¿Qué le sucedió a la cigarra en invierno?

A) Encontró refugio con las hormigas

B) Tuvo comida y calor

14. ¿Qué enseñanza principal entrega este relato?

A) La música alegra la vida

B) El trabajo constante trae recompensas

C) El invierno es peligroso

D) Las hormigas son egoístas

15. ¿Qué hubieras hecho tú en lugar de la cigarra?

A) Habría ayudado a las hormigas

B) Habría cantado más fuerte

C) Habría buscado otro refugio

D) Habría descansado igual

Texto 4: La semilla mágica

Luis plantó una pequeña semilla que le dio un sabio. Le dijo: "Riégala con esfuerzo y paciencia". Luis siguió las instrucciones y, tras meses de cuidados, la semilla creció hasta convertirse en un árbol que daba frutos dorados. Cada fruto cumplía un deseo justo y generoso.

Preguntas:

16. ¿Qué recibió Luis del sabio?

A) Un árbol frutal

B) Una semilla pequeña

C) Frutos dorados

D) Un libro de instrucciones

17. ¿Qué debía hacer Luis con la semilla?

A) Regarla con esfuerzo y paciencia

B) Plantarla en la montaña

C) Guardarla en un cofre

D) Mostrársela a sus amigos

18. ¿Qué sucedió después de meses de cuidados?

A) La semilla desapareció

B) Creció un árbol con frutos dorados

C) El sabio se llevó la semilla

D) Luis olvidó regarla

19. ¿Qué característica tenían los frutos del árbol?

A) Eran venenosos

B) Cumplían deseos justos

C) Solo servían para comer

D) Eran de colores

20. ¿Por qué es valiosa la enseñanza del sabio?

A) Porque los deseos se cumplen rápido

B) Porque el esfuerzo constante da frutos

C) Porque las semillas son mágicas

D) Porque los árboles dan sombra

Anexo B. Estrategia pedagógica

Institución: Colegio Julio Pérez Ferrero - Cúcuta

Grado: Segundo de Primaria

Población: 15 estudiantes

Duración total: 3 sesiones de 90 minutos cada una

SESIÓN 1: "DESCUBRIENDO EL MUNDO DE LOS MICROCUENTOS"

Objetivo de la Sesión

Desarrollar comprensión literal en los estudiantes a través de la identificación de información explícita en microcuentos breves, motivando el interés por la lectura y generando confianza en sus capacidades lectoras.

Momento de Inicio (15 minutos)

Actividades:

Bienvenida y activación de saberes previos: El docente da la bienvenida a los estudiantes y realiza preguntas motivadoras: ¿Quién ha leído un cuento? ¿Qué es lo que más te gusta de los cuentos? ¿Crees que puedas leer un cuento muy corto?

Presentación del concepto: Explicar de manera lúdica qué son los microcuentos: "Son cuentos muy, muy pequeños, como historias en miniatura que se leen rápido pero tienen una sorpresa especial".

Generación de expectativa: Mostrar imágenes relacionadas con historias breves (animales, personajes mágicos, aventuras) para captar la atención y crear anticipación sobre lo que van a aprender.

Establecimiento de normas: Acordar con los estudiantes las reglas de la sesión (levantar la mano para hablar, escuchar a los compañeros, participar con respeto).

Momento de Desarrollo (60 minutos)

Actividades:

Actividad 1: Lectura modelada del primer microcuento (20 minutos)

Microcuento 1: "El Niño y el Río"

"En un pueblo cerca de Cúcuta, vivía un niño llamado Juan. Todos los días Juan iba al río con sus amigos a jugar. Un día, Juan vio a un pececillo atrapado entre las piedras. Sin pensarlo, con paciencia y cuidado, lo sacó del agua y lo devolvió al río. El pececillo nadó feliz y desapareció. Esa noche, Juan durmió sonriendo, sabiendo que había ayudado a alguien."

El docente lee en voz alta el microcuento con entonación, pausas y expresividad.

Durante la lectura, hace paradas estratégicas para generar predicciones: "¿Qué creen que pasará ahora cuando Juan vea al pececillo?"

Los estudiantes escuchan activamente sin interrupciones (excepto para participar en predicciones).

Al finalizar, se realiza una relectura más lenta para facilitar la comprensión.

Preguntas de comprensión literal (se escriben en el tablero):

1. ¿Cuál es el nombre del niño? (Respuesta esperada: Juan)
2. ¿Dónde iba Juan todos los días? (Respuesta esperada: Al río)
3. ¿Qué encontró Juan en el río? (Respuesta esperada: Un pececillo atrapado)
4. ¿Qué hizo Juan con el pececillo? (Respuesta esperada: Lo sacó del agua y lo devolvió al río)

Estrategia de respuesta:

Los estudiantes responden levantando la mano.

Se escriben las respuestas correctas en el tablero en forma de lista de datos importantes.

Se usa refuerzo positivo: "Muy bien, esa es la información correcta".

Actividad 2: Trabajo con microcuento ilustrado (20 minutos)

Se distribuye a cada estudiante una copia del microcuento con ilustraciones a color (niño, río, pececillo).

Los estudiantes observan las imágenes y relacionan con el texto.

Realizan una lectura en parejas donde uno lee y el otro escucha, luego intercambian roles.

Se pide que subrayen con un marcador los objetos que aparecen en la historia (río, pececillo, piedras).

Se pregunta: ¿Qué ves en las imágenes? ¿Coincide con la historia?



Cómo usar la imagen:

Distribución: Imprime esta ilustración a color para cada estudiante junto con el microcuento

Observación inicial: Los estudiantes observan la imagen y predicen qué sucede en la historia

Lectura en parejas: Mientras uno lee el microcuento, el otro observa la imagen y relaciona lo que escucha con lo que ve

Subrayado de objetos: Los estudiantes pueden marcar con colores diferentes:

Azul para el río

Verde para las piedras

Naranja/rojo para el pececillo

Amarillo para el niño

Preguntas de comprensión:

"¿Qué ves en la imagen? ¿Es lo que esperabas?"

"¿Coincide lo que la historia dice con lo que ves en el dibujo?"

"¿Qué está haciendo Juan?"

"¿Cómo se ve el pececillo?"

Actividad 3: Construcción de información visual (20 minutos)

Los estudiantes completan un organizador gráfico (cuadro simple) con:

Personaje principal: (Juan)

Lugar: (El río cerca de Cúcuta)

Acción: (Ayudar al pececillo)

Sentimiento final: (Felicidad)

Se permite que algunos estudiantes completen el organizador en el tablero.

Se realiza lectura compartida del organizador completado.

The graphic organizer consists of four rounded rectangular boxes arranged in a 2x2 grid, each with a different background color and a specific icon. Below each icon are three horizontal lines for writing.

- Top-left box (blue):** Titled "Personaje Principal" with an icon of a boy's face.
- Top-right box (green):** Titled "Lugar" with an icon of a landscape with a river and trees.
- Bottom-left box (yellow):** Titled "Acción" with an icon of various action symbols like a key, star, lightning bolt, and fire.
- Bottom-right box (pink):** Titled "Sentimiento Final" with a smiley face icon.

Momento de Cierre (15 minutos)

Actividades:

Síntesis oral: El docente y estudiantes reconstruyen oralmente la historia usando el organizador gráfico como referencia.

Reflexión: Se plantean preguntas reflexivas:

¿Qué información importante encontramos en el cuento?

¿Fue fácil o difícil entender la historia? ¿Por qué?

¿Les gustó leer un microcuento?

Compromiso: Se pide a los estudiantes que compartan con su familia lo que leyeron hoy y por qué les gustó.

Asignación para la próxima sesión: Se indica que en la siguiente sesión descubrirán más significados escondidos en los cuentos.

Evaluación de la Sesión 1

Observación del nivel de comprensión literal (participación en respuestas).

Evaluación del organizador gráfico completado.

SESIÓN 2: "LEYENDO ENTRE LAS LÍNEAS - INFERENCIAS Y SIGNIFICADOS OCULTOS"

Objetivo de la Sesión

Desarrollar comprensión inferencial en los estudiantes capacitándolos para identificar información implícita, realizar predicciones y establecer conexiones entre lo que dice el texto y lo que pueden deducir de él.

Momento de Inicio (15 minutos)

Actividades:

Reactivación de conocimientos previos: Se pregunta: ¿Recuerdan a Juan y el pececillo? ¿Qué pasó en esa historia? (Los estudiantes responden)

Presentación del objetivo: "Hoy vamos a ser detectives de historias. Buscaremos información que el cuento no dice directamente, pero que podemos entender si pensamos bien".

Juego de adivinanzas: Se presentan adivinanzas simples para activar el pensamiento inferencial:

"Si un niño ayuda a otro, ¿qué siente?" (Alegría, satisfacción)

"Si alguien está atrapado y lo ayudan, ¿cómo se siente?" (Alivio, gratitud)

Explicación del concepto: "Inferir es pensar lo que no nos dicen directamente. Es como ser un detective de palabras".

Momento de Desarrollo (60 minutos)

Actividades:

Actividad 1: Lectura y análisis de microcuentos con preguntas inferenciales (25 minutos)

Microcuento 2: "La Vendedora de Frutas"

"María vendía frutas en la calle cada mañana. Tenía poco dinero y sus manos estaban duras por el trabajo. Un día, una niña rica pasó y miró con curiosidad su carro de frutas. María le regaló un mango hermoso sin que nadie la viera. Meses después, la niña volvió a buscarla, ahora con su abuela, para agradecerle. La abuela compró todas las frutas que María tenía. Ese día, María sonrió como no lo hacía desde hace tiempo."

El docente lee el microcuento nuevamente con expresividad.

Se realizan paradas estratégicas para predicciones: "¿Por qué creen que María le regaló el mango a la niña?"

Preguntas inferenciales (el docente guía el pensamiento):

1. ¿Por qué María le regaló el mango a la niña? (Inferencia: Porque era generosa, aunque tuviera poco dinero; porque quiso ser amable)
2. ¿Cómo se sintió María después de dar el regalo? (Inferencia: Feliz, satisfecha, aunque no tuviera más dinero)
3. ¿Por qué la abuela compró todas las frutas? (Inferencia: Porque la niña le contó sobre la generosidad de María; para ayudar a María como ella ayudó a su nieta)

Estrategia de enseñanza:

Se introduce con frases modelo: "Yo pienso que... porque en el cuento dice... además veo que..."

Se validan todas las inferencias razonables con la frase: "Esa es una buena deducción porque..."

Actividad 2: Juego de tarjetas inferenciales (20 minutos)

Se elaboran tarjetas con fragmentos del texto y se pide a los estudiantes que infieran qué sucedió antes o después.

Ejemplo de tarjetas:

Tarjeta 1: "Tenía poco dinero y sus manos estaban duras" → ¿Qué significa esto?
(María trabajaba mucho y ganaba poco)



Tarjeta 2: "María regaló un mango sin que nadie la viera" → ¿Por qué lo hizo sin que nadie viera? (Porque tal vez sentía vergüenza o no quería que otros lo supieran)



Tarjeta 3: "La abuela compró todas las frutas" → ¿Qué sucedió después? (María tuvo dinero ese día)



Cómo usar estas tarjetas:

Fase 1 - Preparación (5 minutos):

Imprime las tarjetas

Plastifica si es posible para durabilidad

Forma grupos de 4-5 estudiantes

Fase 2 - Trabajo en grupos (15 minutos):

Cada grupo recibe 1-2 tarjetas y:

Observa la imagen y lee el fragmento del texto

Discute en grupo: ¿Qué significa esto? ¿Qué podemos deducir?

Responde la pregunta inferencial (mostrada en la tarjeta)

Fase 3 - Socialización (5 minutos):

Cada grupo comparte su tarjeta y sus deducciones

Los demás estudiantes escuchan y agregan ideas

Preguntas guía para cada tarjeta:

Tarjeta 1:

¿Cómo se vería el cuerpo de alguien que trabaja muy duro?

¿Qué significa tener manos duras?

¿Cuál es el trabajo de María?

Tarjeta 2:

¿Por qué María no quería que otros vieran su regalo?

¿Cómo se siente cuando ayudas a alguien en secreto?

¿Qué sentiría María después?

Tarjeta 3:

¿Por qué la abuela compró todas las frutas?

¿Qué pasó con el dinero de María?

¿Cómo creen que se sintió María?

Actividad 3: Construcción de oraciones inferenciales (15 minutos)

Se proporciona a cada estudiante una hoja con el modelo: "Yo infiero que ___ porque el cuento dice ___"

Los estudiantes completan oraciones sobre María, el mango, la niña, etc.

Ejemplos:

"Yo infiero que María era buena persona porque el cuento dice que regaló un mango aunque tuviera poco dinero"

"Yo infiero que la niña recordó a María porque el cuento dice que volvió a buscarla meses después"

Se seleccionan algunas respuestas para leerlas en voz alta y valorarlas.

Momento de Cierre (15 minutos)

Actividades:

Reflexión comparativa: Se pregunta: "¿Fue diferente buscar información escondida en el cuento que solo decir lo que pasaba?" (Conversación abierta)

Consolidación: Se destaca que comprender significa entender no solo lo que dice, sino pensar qué significa.

Reto personal: Cada estudiante elige un cuento del día y dibuja lo que cree que sintieron los personajes.

Compromiso: Se pide que durante la semana intenten "leer entre líneas" en conversaciones cotidianas: "¿Qué quiso decir mi mamá con eso?"

Evaluación de la Sesión 2

Calidad de las inferencias expresadas.

Capacidad de justificar las deducciones con evidencia del texto.

Participación en el juego de tarjetas.

Oraciones inferenciales completadas.

SESIÓN 3: "CRÍTICOS Y CREADORES - VALORANDO Y TRANSFORMANDO HISTORIAS"

Objetivo de la Sesión

Desarrollar comprensión crítica y creativa en los estudiantes, permitiendo que evalúen el contenido de los microcuentos, emitan juicios valorativos y generen nuevas historias o desenlaces basándose en los textos leídos.

Momento de Inicio (15 minutos)

Actividades:

Actividad motivadora: Se presenta un dilema simple: "Si fueras tú el niño Juan, ¿habrías ayudado al pececillo? ¿Por qué sí o por qué no?" (Diálogo corto)

Presentación del objetivo: "Hoy vamos a ser críticos y creadores. Vamos a pensar si estamos de acuerdo con lo que pasó en los cuentos y vamos a inventar nuestras propias historias".

Explicación del concepto crítico: "Ser crítico no significa ser malo. Significa pensar si algo está bien o mal, si nos gusta o no, y decir por qué."

Activación lúdica: Se presenta un juego rápido: El docente describe situaciones y los estudiantes dicen si está bien o mal y por qué.

Ejemplo: "Un niño le roba dinero a su mamá para comprar dulces" → ¿Está bien o mal? ¿Por qué?

Momento de Desarrollo (60 minutos)

Actividades:

Actividad 1: Análisis crítico de microcuentos (20 minutos)

Microcuento 3: "El Niño y la Moneda"

"En la frontera, un niño encontró una moneda de oro tirada en la calle. Estaba hambriento. Podía comprar comida, pero vio a una anciana pidiendo limosna. El niño le dio la moneda. La anciana lloró de agradecimiento, pero el niño siguió hambriento ese día. Por la noche, un vecino le preguntó qué había pasado, y al enterarse, le dio trabajo al niño para que ganara dinero. Ahora el niño come todos los días."

El docente lee el microcuento.

Se presentan preguntas críticas (se escriben en el tablero):

1. ¿Estuvo bien que el niño le diera la moneda a la anciana cuando él tenía hambre? (Esperado: Sí, porque fue generoso; o No, porque debería cuidar de sí mismo primero)

2. ¿Actuó correctamente el vecino al darle trabajo? (Esperado: Sí, porque ayudó de manera que el niño pudiera ganar su propio dinero)

3. ¿Qué lección más importante te deja este cuento? (Esperado: Que la generosidad es buena; que ayudar a otros nos ayuda a nosotros; que el trabajo es digno)

4. ¿Habías hecho algo diferente si fueras el niño? (Respuesta personal)

Estrategia de diálogo:

Se permite que los estudiantes expresen opiniones diferentes.

Se validan argumentos razonados: "Esa es una buena opinión porque..."

Se escriben las conclusiones en el tablero.

Actividad 2: Construcción de nuevos finales (20 minutos)

Se proporciona un microcuento sin final o con un final abierto:

Microcuento 4: "La Mariposa Perdida" (versión adaptada sin revelar completamente el final)

"Una mariposa colorida volaba en el mercado de Cúcuta. Estaba perdida y cansada. Un grupo de niños la vio. Algunos quisieron atraparla para tenerla. Otros querían dejarla ir. La mariposa voló cada vez más alto, buscando su camino. Cuando la mariposa finalmente..."

Los estudiantes completan la historia en formas diferentes:

Opción 1: Completar por escrito (con ayuda de palabras clave si es necesario)

Opción 2: Dibujar lo que creen que hizo la mariposa

Opción 3: Contar oralmente su versión

Se seleccionan algunos estudiantes para que compartan sus versiones.

Se discute: "¿Todas las historias pueden ser diferentes? ¿Por qué está bien que cada uno imagine algo distinto?"

Actividad 3: Creación de microcuentos propios (20 minutos)

Fase 1 - Lluvia de ideas (5 minutos):

Se pregunta: "¿Qué personajes les gustaría que estén en una historia?" (Los estudiantes sugieren: un panadero, un vendedor de helados, un gato callejero, una profesora amable, un amigo generoso, etc.)

Se anotan las ideas en el tablero.

Fase 2 - Creación (12 minutos):

Los estudiantes eligen un personaje de la lista (o pueden crear uno propio).

Deben inventar una historia muy breve (2-3 oraciones) que incluya:

Quién es el personaje

Qué hace o qué problema tiene

Cómo lo resuelve

Se proporciona una plantilla:

"Había una vez un(a) ____ que ____

Un día sucedió ____

Entonces ____

Y al final ____ "

Fase 3 - Socialización (3 minutos):

Se seleccionan 3-4 estudiantes para leer sus microcuentos.

Se valida la creatividad de cada historia.

Momento de Cierre (15 minutos)

Actividades:

Galería de microcuentos: Se pegan las historias creadas en un panel llamado "Nuestros Microcuentos" para que todos puedan verlas.

Reflexión final: Se pregunta:

¿Qué fue lo más fácil en estas tres sesiones?

¿Qué fue más difícil?

¿Qué aprendiste sobre la lectura?

¿Te gustaría seguir leyendo microcuentos?

Evaluación de la experiencia: Los estudiantes levantan las manos para responder:

"¿Te gustó leer?" (Contar manos levantadas)

"¿Te sientes más confiado/a leyendo?" (Contar respuestas afirmativas)

Compromiso final: "Ustedes son ahora lectores y creadores de historias. Sigán leyendo, sigán imaginando y sigán descubriendo nuevos mundos en los libros".

Cierre ceremonial: Se realiza un aplauso grupal de cierre y se anuncia que van a responder un cuestionario final (postest) en la próxima sesión para evaluar cuánto crecieron como lectores.

Evaluación de la Sesión 3

Calidad del análisis crítico (opiniones fundamentadas).

Creatividad y coherencia de los nuevos finales inventados.

Microcuentos creados por los estudiantes (estructura, coherencia, creatividad).

Actitud hacia la lectura al final del proceso.

Confianza expresada en sus capacidades lectoras.

Anexo C. Evidencia fotográfica































VII. Índice

- Abstract**, 14
Agradecimientos, 12
 Anexos, 70
 Antecedentes, 25
 Capítulo I: Planteamiento Del Problema y
 Objetivos, 18
 Capitulo II: Fundamentos de la
 Investigación, 25
 Capitulo III: Metodología, 44
 Capitulo IV: Análisis e Interpretación de
 datos/la experiencia, 51
 Comparación intergrupala pretest-postest,
 55
 Competencia Lectora, 38
 Comprensión Lectora, 37
 Conclusiones y Sugerencias, 60
 Contexto social e institucional, 45
Dedicatoria, 11
 Enfoque, 44
 Fases del proceso, 47
 Formulación de la Pregunta de
 Investigación, 21
 Fundamento conceptual, 36
 Fundamento Legal, 41
 Fundamento teórico, 32
 Fundamento Teórico-conceptual, 32
Índice, 106
 Internacionales, 25
 Introducción, 15
 Justificación, 21
 La Teoría Constructivista, 32
Lista de figuras, 9
Lista de tablas, 10
 Locales, 30
 Modelo pedagógico para la comprensión,
 34
 Nacionales, 28
 Nivel de comprensión lectora inicial de los
 estudiantes de segundo grado, 51
 Niveles de Comprensión Lectora, 39
Nota de aceptación, 4
 Objetivo General, 21
 Objetivos, 21
 Objetivos Específicos, 21
 Planteamiento del Problema, 18
 Población y muestra, 46
 Procesamiento de la información, 47
 Procesos Lectores, 37
 Recolección de datos, 45
 Recomendaciones, 62
 Referencias Bibliográficas, 63
 Resultados del postest grupo objetivo y de
 control, 53
Resumen y palabras clave, 13
Tabla de contenidos, 6
Tabla/lista de anexos, 8
 Técnicas e instrumentos de Recolección
 de la información, 47
 Tema, 18
 Tipo, 44