

IMPLEMENTACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES EN
COMPRESIÓN LECTORA EN LOS NIVELES LITERAL E INFERENCIAL DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO
SÉPTIMO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BUENOS AIRES LAS PAVAS DEL MUNICIPIO DEL
CANALETE



TAIDE GAMERO URANGO

LUZ ELENA RAMOS SANTOS

JESÚS MARTÍNEZ BARROS

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica

Montería – Córdoba

2018

**IMPLEMENTACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA EL
FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES EN COMPRENSIÓN LECTORA EN
LOS NIVELES LITERAL E INFERENCIAL DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO
SÉPTIMO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BUENOS AIRES LAS PAVAS
DEL MUNICIPIO DEL CANALETE**

TAIDE GAMERO URANGO

LUZ ELENA RAMOS

JESÚS MARTÍNEZ BARROS

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar el título de Magister en
Didáctica**

TUTOR:

Carlos Cogollo

Ginna Constanza Méndez Cucaita

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica

Montería – Córdoba

2018

Nota de aceptación:

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Montería, Febrero de 2018.

DEDICATORIA

Deseo manifestar mi más sincero agradecimiento a Dios, por haberme permitido finalizar esta meta en mi vida profesional; a mí “Jipi”, junto con mi madre que han sido soporte en mi vida, y a todas aquellas personas que de una u otra forma estuvieron acompañándome en este proceso de aprendizaje.

Luz Elena Ramos Santos.

Primeramente, a Dios por permitirme terminar con éxito este proceso. A mi esposa y a mis hijos por su apoyo y por ser un pilar fundamental para alcanzar mis metas. A mis padres por darme ejemplo de superación y entrega. A mis compañeras de grupo y a los tutores que hicieron posible este triunfo.

Jesús David Martínez Barros.

Quiero en primer lugar dar gracias a Dios por regalarme esta oportunidad, por ayudarme, acompañarme y guiarme en todo momento, reconozco Señor que todo lo que soy y todo lo que tengo es gracias a tú infinita misericordia.

A mi esposo, mis hijos, y mis padres, por su comprensión y apoyo incondicional, son mi razón de ser y el motor que me impulsa a seguir adelante.

A mis compañeros, porque juntos logramos alcanzar este logro tan significativo en nuestras vidas.

Taide de Jesús Gamero Urango.

| |
|--|
| RAE |
| TIPO DE DOCUMENTO: Tesis de grado para optar por el título de MAGISTER EN DIDÁCTICA |
| TIPO DE IMPRESIÓN: Digital |
| NIVEL DE CIRCULACIÓN: Público |
| TÍTULO: IMPLEMENTACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES EN COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIVELES LITERAL E INFERENCIAL DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BUENOS AIRES LAS PAVAS DEL MUNICIPIO DEL CANALETE |
| AUTORES: TAIDE GAMERO URANGO LUZ ELENA RAMOS JESÚS MARTÍNEZ BARROS |
| ASESORES Dra. GINA CONSTANZA MÉNDEZ CUCAITA Dr. CARLOS COGOLLO |
| PUBLICACIÓN: Marzo de 2018, 134 p |
| UNIDAD PREDOMINANTE: Universidad Santo Tomás abierta y a distancia, programa Maestría en Didáctica. |
| PALABRAS CLAVE: Secuencia Didáctica, Comprensión Lectora, Nivel Literal, Nivel Inferencial, Estrategia. |

RESUMEN:

El presente proyecto describe el trabajo de investigación llevado a cabo en la Institución Educativa Buenos Aires las pavas del municipio del Canalete, el cual plantea la implementación de secuencias didácticas para el fortalecimiento de habilidades en comprensión lectora en los niveles literal e inferencial de los estudiantes de grado séptimo de educación básica secundaria. Para esto nos apoyamos en fundamentos teóricos que están relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora, entre estos tenemos los planteamientos de Isabel Solé (1994), y en relación a la elaboración de la secuencia didáctica nos apoyamos en Díaz Barriga (2006), entre otros.

Como insumo para la elaboración de las secuencias se realizó y aplicó una prueba diagnóstica para identificar en qué nivel de comprensión lectora se encontraban los estudiantes, a partir de estos resultados, se planteó el diseño de dos secuencias didácticas una literal y la otra inferencial las cuales utilizaron como estrategia la literatura regional cordobesa para potenciar los procesos de comprensión. Posteriormente se pasó a la fase de implementación y por último se procedió al análisis de los resultados, en el cual se evaluó los niveles de mejoramiento en el desempeño alcanzado por los estudiantes. Finalmente, procedimos a elaborar una propuesta didáctica con el fin de aplicarla en el nivel de básica.

ABSTRACT:

This project describes the research work carried out in the Educational Institution Buenos Aires Las Pavas of the Municipality of Canalete, which proposes the implementation of didactic sequences for the strengthening of reading comprehension skills at the levels of literal interpretation and inferential of the seventh grade students of secondary basic education. For this we rely on the theoretical foundations that are related to the teaching of reading comprehension, among these we have the approaches of Isabel Solé (1994), and in relation to the development of the didactic sequence we rely on Díaz Barriga (2006), among others.

As an input for the development of the sequences was performed and applied a diagnostic test to identify in which level of reading comprehension were students, from these results, the design of two didactic sequences a literal and other inferential which Cordoban regional literature was used as a strategy to enhance comprehension processes. Subsequently, it was passed to the implementation phase and finally proceeded to the analysis of the results, in which the improvement levels in the performance reached by the students were evaluated. Finally, we proceeded to develop a didactic proposal in order to apply it at the basic level.

CONTENIDO

| | Pág. |
|--|------|
| Introducción | 14 |
| 1. Objetivos | 17 |
| 1.1 Objetivo general | 17 |
| 1.2 Objetivos Específicos | 17 |
| 2. Principios Orientadores | 18 |
| 2.1 De Orden Contextual | 18 |
| 2.1.1 Institución educativa Buenos Aires las Pavas | 18 |
| 2.1.2 Nuestra historia. | 19 |
| 2.1.3 Nuestro Proyecto Educativo Institucional –PEI-. | 21 |
| 2.1.4 Nuestro modelo pedagógico. | 23 |
| 2.2 De Orden Epistemológico | 24 |
| 2.2.1 El enfoque Sistémico Complejo y la Investigación Intervención. | 24 |
| 2.2.2 La Investigación en Didáctica. | 25 |
| 2.2.3 La Investigación Intervención. | 29 |
| 2.3 De Orden Metodológico | 30 |
| 2.3.1 Cibernética de Primer Orden. | 30 |
| 2.3.2 Cibernética de Segundo Orden. | 30 |
| 2.3.3 Cibernética de Tercer Orden. | 32 |
| 2.4 De Orden Teórico Conceptual | 32 |
| 2.4.1 Didáctica como campo de Conocimiento | 32 |
| 2.4.2 Didáctica General y Didáctica Específica. | 38 |
| 2.4.3 Didáctica Específica. | 40 |
| 2.4.4 Categorías a partir de la Didáctica de la Lengua. | 51 |
| 2.4.4.1 Comprensión Lectora. | 51 |
| 2.4.4.1.1 Comprensión Lectora en su Nivel Literal. | 53 |
| 2.4.4.1.2 Comprensión Lectora en su Nivel Inferencial. | 54 |
| 2.4.4.2 Transformación del Rol del Docente. | 55 |

| | |
|--|-----|
| 2.4.5 Antecedentes de Investigación. | 57 |
| 3. Principio Emergente | 62 |
| 3.1 Propósito de Intervención | 62 |
| 3.2 Diseño Didáctico | 62 |
| 3.2.1 Secuencias Didácticas. | 62 |
| 4. Principios Operadores | 65 |
| 4.1 Secuencia | 65 |
| 5. Principio Emergente (2) | 99 |
| 5.1 Rejilla de Observación | 99 |
| 5.1.1 Encuesta a Estudiantes | 99 |
| 5.1.2 Encuesta para valorar los procesos de enseñanza | 104 |
| 5.1.3 Encuesta para valorar el acompañamiento de los padres | 108 |
| 5.1.4 Guía de observación para valorar el proceso de enseñanza | 111 |
| 5.2 Hallazgos y Análisis | 113 |
| Conclusiones | 121 |
| Proyección a Dos Años | 125 |
| Referentes Bibliográficos | 131 |

LISTA DE TABLAS

| | Pág. |
|---|------|
| Tabla 1. Estudiantes Encuestados. | 99 |
| Tabla 2. Docentes Encuestados. | 104 |
| Tabla 3. Padres Encuestados. | 108 |
| Tabla 4. Rejilla de observación de clase (Antes de la intervención) | 110 |
| Tabla 5. Análisis de resultado de intervención (nivel literal) | 113 |
| Tabla 6. Análisis de resultado de intervención (nivel inferencial) | 119 |

METODOLOGÍA

La metodología empleada fue investigación-intervención, la cual sigue una ruta conformada por tres cibernéticas, en donde se inicia identificando el contexto y las características que lo conforman. Como segunda acción se destaca el componente teórico conceptual que fundamenta nuestra investigación, lo cual permite el diseño e

implementación de una propuesta que integra secuencias didácticas orientadas a potenciar las habilidades de comprensión lectora en sus niveles literal e inferencial.

CONCLUSIONES

Después de haber realizado las intervenciones con las estrategias planteadas y desarrolladas, a través de dos secuencias didácticas encausadas a desarrollar los el nivel literal e inferencial, concluimos:

- ✓ La investigación-intervención nos permitió reflexionar acerca del reconocimiento del otro, puesto que el desarrollo de las distintas cibernéticas nos conllevó a dar una interpretación del objeto de estudio, dejando atrás prácticas tradicionales, donde el investigador es solo un observador que no se involucra con los procesos complejos del sistema.
- ✓ Es importante la implementación de un diagnóstico inicial en la comprensión lectora de los estudiantes y así poder elaborar secuencias didácticas que contengan estrategias para mejorar los diferentes niveles que se dan en el proceso lector.
- ✓ Después de haber desarrollado el diagnostico en la comprensión lectora en los estudiantes se dedujo que la mayor falencia se evidenció en la ubicación de ideas principales y la interpretación del lenguaje figurado.
- ✓ Se concluye también, después de haber realizado una encuesta a los compañeros docentes que las estrategias que desarrollan en el proceso de comprensión lectora en los estudiantes son pocas, ya que dedican más tiempo a los contenidos temáticos que a la comprensión lectora.
- ✓ El presente trabajo de investigación nos dio la oportunidad de aplicar estrategias que fortalecieron los niveles literales e inferenciales en los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Buenos Aires Las Pavas del municipio de Canalete-Córdoba.
- ✓ Los resultados que se alcanzaron fueron eficaces, ya que las estrategias implementadas estaban relacionadas directamente con el contexto de los estudiantes, porque nuestra secuencia didáctica tuvo como eje temático la comprensión e interpretación de textos regionales, lo cual fue de gran aceptación por parte de los educandos.
- ✓ Nuestro rol como docente debe estar direccionado a orientar estrategias que motiven y concienticen a los estudiantes en la lectura comprensiva.
- ✓ Por último podemos concluir que las diversas estrategias desarrolladas en nuestra secuencia didáctica son herramientas que favorecen los procesos académicos y conllevan a una educación con aprendizajes significativos.

FUENTES DEL DOCUMENTO

- Camps, A., & Ruiz, U. (2011). *El Objeto de la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Grao.
- Castillo, M., Mateus, G., & Santiago, A. (2014). *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá: Alejandría.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Díaz Barriga, A. (Enero. Junio de 1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *perfiles*(80), 11,15 y 17..
- Gordillo, A., & Flores, M. (2009). Los Niveles de la comprensión Lectora . *Actualidades Pedagógicas*, 97.98.
- Litwin. (1993). La investigación en el campo de la didáctica. *Educación*, (4), p.2.
- Mata Anaya, J., Núñez Delgado, M. P., & Rinda Polo, J. (2015). *Pedagogía y didáctica didáctica de la lengua y la literatura*. Granada, España: Ediciones Piramide.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ediciones Gaviota.
- Torres Maldonado, H., & Girón Padilla, D. A. (2009). *Colección Pedagógica Formación Inicial* (Vol. 9). Cartago, Costa Rica: Editorama, S.A.
- Zambrano L.A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá, Colombia.: Editorial Magisterio.
- Zambrano Leal, Armando, *Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica*. *Educare* 2006, 10 (Octubre Diciembre).

TABLA DE CONTENIDO

| | Pág. |
|--|------|
| Introducción | 14 |
| 1. Objetivos | 17 |
| 1.1 Objetivo general | 17 |
| 1.2 Objetivos Específicos | 17 |
| 2. Principios Orientadores | 18 |
| 2.1 De Orden Contextual | 18 |
| 2.1.1 Institución educativa Buenos Aires las Pavas | 18 |
| 2.1.2 Nuestra historia. | 19 |
| 2.1.3 Nuestro Proyecto Educativo Institucional –PEI-. | 21 |
| 2.1.4 Nuestro modelo pedagógico. | 23 |
| 2.2 De Orden Epistemológico | 24 |
| 2.2.1 El enfoque Sistémico Complejo y la Investigación Intervención. | 24 |
| 2.2.2 La Investigación en Didáctica. | 25 |
| 2.2.3 La Investigación Intervención. | 29 |
| 2.3 De Orden Metodológico | 30 |
| 2.3.1 Cibernética de Primer Orden. | 30 |
| 2.3.2 Cibernética de Segundo Orden. | 29 |
| 2.3.3 Cibernética de Tercer Orden. | 32 |
| 2.4 De Orden Teórico Conceptual | 32 |
| 2.4.1 Didáctica como campo de Conocimiento | 32 |
| 2.4.2 Didáctica General y Didáctica Específica. | 38 |
| 2.4.3 Didáctica Específica. | 40 |
| 2.4.4 Categorías a partir de la Didáctica de la Lengua. | 51 |
| 2.4.4.1 Comprensión Lectora. | 51 |
| 2.4.4.1.1 Comprensión Lectora en su Nivel Literal. | 53 |
| 2.4.4.1.2 Comprensión Lectora en su Nivel Inferencial. | 54 |
| 2.4.4.2 Transformación del Rol del Docente. | 55 |

| | |
|--|-----|
| 2.4.5 Antecedentes de Investigación. | 57 |
| 3. Principio Emergente | 62 |
| 3.1 Propósito de Intervención | 62 |
| 3.2 Diseño Didáctico | 62 |
| 3.2.1 Secuencias Didácticas. | 62 |
| 4. Principios Operadores | 65 |
| 4.1 Secuencia | 65 |
| 5. Principio Emergente (2) | 99 |
| 5.1 Rejilla de Observación | 99 |
| 5.1.1 Encuesta a Estudiantes | 99 |
| 5.1.2 Encuesta para valorar los procesos de enseñanza | 104 |
| 5.1.3 Encuesta para valorar el acompañamiento de los padres | 108 |
| 5.1.4 Guía de observación para valorar el proceso de enseñanza | 111 |
| 5.2 Hallazgos y Análisis | 113 |
| Conclusiones | 121 |
| Proyección a Dos Años | 125 |
| Referentes Bibliográficos | 131 |

LISTA DE TABLAS

| | Pág. |
|---|------|
| Tabla 1. Estudiantes Encuestados. | 99 |
| Tabla 2. Docentes Encuestados. | 104 |
| Tabla 3. Padres Encuestados. | 108 |
| Tabla 4. Rejilla de observación de clase (Antes de la intervención) | 110 |
| Tabla 5. Análisis de resultado de intervención (nivel literal) | 113 |
| Tabla 6. Análisis de resultado de intervención (nivel inferencial) | 119 |

INTRODUCCIÓN

Transformar las prácticas de aula se ha convertido en uno de los mayores retos en la educación, en este sentido se considera la didáctica como disciplina esencial para la realización de tan importante actividad; proyectando cambios en los procesos de enseñanza que conduzcan al discernimiento de los mismos, puesto que la didáctica tiene como propósito enriquecer dichos procedimientos, para que se pueda dar una educación con estándares de calidad que contribuyan a mejorar la enseñanza, a través de estrategias significativas en donde los estudiantes se apropien de los conocimientos y los puedan contextualizar.

Es por esto que surge la necesidad de iniciar el presente trabajo de investigación intervención, el cual plantea como ruta metodológica tres cibernéticas, dentro de las cuales la primera, se describe como el proceso en el que nos identificamos como observadores reflexionando acerca de las diferentes problemáticas que requerían ser intervenidas, es en este espacio donde se identifican las características del contexto. En un segundo momento se inicia la cibernética de segundo orden, donde pasamos de ser simples espectadores para reconocernos como parte del sistema, formulándonos nuestros propios objetivos dentro del mismo, es aquí donde se da la primera visita In-Situ, espacio de reflexión en el que participaron los diferentes agentes que hacen parte de la institución con el propósito de identificar la problemática que exigía ser atendida, es así como la investigación toma por nombre “Implementación de secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades en comprensión lectora de los estudiantes de grado séptimo en la IE Buenos Aires las Pavas”.

Posteriormente, se pasa a la cibernética de tercer orden, donde inició el proceso de construcción de la propuesta didáctica, partiendo de un proceso de fundamentación teórica, en el que se inició tomando diferentes referentes acerca de didáctica, seguidamente, nos ubicamos dentro del campo de la didáctica de la lengua castellana profundizando en el lugar que nos ocupa, es decir el de la comprensión lectora. En ese mismo momento rastreamos otras investigaciones relacionadas con nuestra investigación.

Después de haber seleccionado los referentes teóricos que servían como cimiento para la elaboración de la propuesta, procedimos a formular los propósitos de intervención para iniciar el diseño de las unidades didácticas, las cuales se construyeron: una orientada a potenciar el nivel de comprensión literal y otra para el nivel de comprensión inferencial. Cada secuencia está conformada por sesiones en las que se articulan diferentes estrategias que buscan fortalecer en los estudiantes las habilidades de comprensión lectora en los niveles antes mencionados.

Luego pasamos a los principios operadores que están relacionados con la implementación de las secuencias, proceso denominado intervención, en el que se utilizó como mecanismo de registro de los resultados, el diario de campo, aquí se consignaron los observaciones evidenciadas en el momento que se aplicó cada estrategia que conformaba las secuencias. Con toda esta información procedimos a la siguiente etapa relacionada con el análisis de los hallazgos, para esto, se organizaron matrices con la información, de tal forma que permitió observar las diferentes estrategias que se aplicaron y seguidamente la reflexión que surge del equipo de investigación en relación con los propósitos que se habían propuesto y los resultados que se obtuvieron luego de aplicadas las secuencias.

Finalmente, después de un espacio de reflexión, en el que se valida el impacto de la aplicación de las secuencias, se procede a elaborar una propuesta proyectiva a dos años con

el propósito de implementar las estrategias en otros grados propendiendo a mejorar la competencia lectora y por ende la calidad educativa de los estudiantes de la IE Buenos Aires las Pavas.

1. OBJETIVOS

1.1 Objetivo general

Comprender los problemas relacionados con la enseñanza de la lengua castellana, con el fin de mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado séptimo en la I.E. Buenos Aires las Pavas.

1.2 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar las dificultades relacionadas con la comprensión lectora en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa Buenos Aires las Pavas.
- ✓ Diseñar dos secuencias didácticas orientadas a mejorar las dificultades identificadas en los procesos de comprensión lectora en sus niveles literal e inferencial.
- ✓ Implementar las secuencias didácticas, las cuales utilizaron como estrategia el uso de narraciones regionales.
- ✓ Valorar los avances obtenidos con la aplicación de las secuencias, y basándonos en los resultados, diseñar una proyección orientada a replicar la aplicación de las mismas en otros grados.

2. PRINCIPIOS ORIENTADORES

2.1 De Orden Contextual

2.1.1. Institución educativa Buenos Aires las Pavas

La Institución Educativa “Buenos Aires Las Pavas” perteneciente al núcleo educativo, 21 A constituida por dos sedes (sede principal y sede El Tomate); está ubicada en el sector rural del municipio de Canalete, departamento de Córdoba, y su radio de acción geográfica comprende dos corregimientos: Buenos Aires las Pavas y el Tomate, además de las veredas: Guaimaral, San Francisco, San Rafael, la Mindaca, Plaza el Bongo, Chaparral, Las Pulgas, El Guineo Arriba, Las Marañas, La Estrella y el Cerro.

Así mismo, en la sede principal ubicada en el corregimiento Buenos Aires Las Pavas, funciona preescolar, básica y media académica con una población aproximada de 405 estudiantes, y una planta administrativa conformada por un rector encargado, 15 docentes nombrados en propiedad y 5 docentes en provisionalidad. En relación con la formación de los docentes, encontramos que hay 8 especialistas, 8 licenciados, 2 ingenieros de sistemas y 2 normalistas superiores. En términos de infraestructura podemos decir que tenemos muchas necesidades, la institución cuenta con una oficina de rectoría y secretaria, una sala de informática en la que funciona un grado de básica secundaria, doce aulas construidas en material, las cuales resultan insuficientes para la cantidad de grados ofertados, por lo que se hizo necesario la construcción de quioscos con materiales del medio. No contamos con laboratorio ni biblioteca, razón por la cual, se adecuó un espacio donde se ubicaron los libros de la colección semilla y otros textos de material de consulta.

La población del corregimiento de Buenos Aires las Pavas cuenta aproximadamente con 2200 habitantes, dentro de los cuales se encuentran 120 familias beneficiarias del

programa de restitución de tierras, las cuales quedaron ubicadas en los alrededores de la institución. Su economía gira en torno a la agricultura de productos de pan coger, así como también la ganadería en pequeña escala, los cuales sirven como medio para la obtención de la leche y sus derivados. Una fuente de ingreso común en la región es el empleo ocasional por jornal que brindan las haciendas de los alrededores.

En términos de infraestructura, el corregimiento de Buenos Aires las Pavas se caracteriza por no contar con agua potable, ni servicio de aseo; el servicio de energía eléctrica es deficiente y las vías de acceso son insuficientes y en mal estado, esta situación dificulta la movilidad de la población y el acceso a la institución educativa.

Del mismo modo, la configuración de las familias es muy diversa, se encuentran grupos multifamiliares compartiendo una vivienda, existe además un alto porcentaje de madres cabeza de familia, sin olvidar el problema de la concentración de la tierra, lo que ocasiona el desplazamiento de los adultos en capacidad productiva a otros centros urbanos, buscando oportunidades de empleo, quedando por lo general los abuelos a cargo de la crianza y formación de los jóvenes y niños; sin olvidar que muchos estudiantes provienen de familias víctima de la violencia y el desplazamiento.

2.1.2. Nuestra historia.

La institución educativa Buenos Aires las Pavas fue creada en el año 1972, con el nombre de Escuela Rural Mixta Buenos Aires Las Pavas la cual surgió por la necesidad de los padres de familia de ese entonces, que preocupados por la educación de sus hijos decidió conseguir y pagarle a una persona que los educara; logrando la contratación de la profesora Sol Romero, quien ejerció su labor en la iglesia inicialmente con 7 niños.

Años después, el señor Ramón Berrocal Failash persona pudiente de la región y poseedora de un gran espíritu colaborador, viendo la necesidad que existía en el campo educativo donó un lote de 2500 m² para la construcción de la escuela y el señor Francisco Vélez dueño de la hacienda San Francisco en compañía del entonces secretario de educación del municipio de Montería Fernando Castel, colaboraron con los materiales y la mano de obra.

Luego llegaron los profesores Carmen Villareal, Julia, Jairo Milanes, Carmelo Rosario. Más tarde la asociación de padres de familia junto con el profesor Pedro Marcelino Marzola Medellín, construyeron una nueva aula con materiales del medio. Es así, como se fue incrementando considerablemente la población estudiantil, hasta que en el año 1993 por primera vez hubo la necesidad de solicitar otros docentes a la administración municipal; debido a esto iniciaron labores los docentes Laureano Gómez y Baiduth Ávila.

Seguidamente, en el año 2004, basándose en la ley 715 en su artículo 9 se da la unificación de las escuelas y la nuestra fue elegida como sede principal cambiando su nombre por el de Centro Educativo Buenos Aires Las Pavas, anexándole como sub sedes las Pulgas, el Tomate y Plaza del Bongo. Ese mismo año el centro educativo fue favorecido con el proyecto de tele secundaria aprobando los grados de 6° a 9° de básica secundaria, inicialmente se ofertó grado 6° y progresivamente se fueron abriendo los grados posteriores hasta llegar a grado 9° en el año 2007. En ese mismo año, el gobierno nacional a través del programa computadores para educar donó 17 equipos de escritorio. Debido al crecimiento de la población estudiantil, y a la falta de aulas y mobiliarios, los profesores y padres de familia realizaron actividades para recaudar fondos y así se pudo realizar la construcción de aulas con materiales del medio, la adquisición y reconstrucción de sillas.

En el año 2010 llega al centro educativo bajo el cargo de director rural el licenciado en matemáticas y física Rafael Andrés Cordero Izquierdo, y se inician fortalecimientos en los procesos académicos tales como la elaboración del plan de estudio e implementación de las comisiones de evaluación y promoción, revisión del manual de convivencia y sistema de evaluación a estudiantes, y evaluación institucional apoyados en las guías establecidas por ministerio de educación nacional.

Con el objetivo de mejorar y brindar un mejor servicio educativo a la comunidad estudiantil, puesto que esta carecía de oportunidades para poder culminar su bachillerato, y las instituciones que ofertaban los grados 10° y 11° estaban fuera de su alcance, por factores como las grandes distancias y la falta de transporte, el centro educativo Buenos Aires las Pavas decide iniciar el proceso de ampliación de cobertura para la media académica, obteniendo con esto su aprobación, convirtiéndose así en institución educativa.

Actualmente, solo funcionan la sede principal y la sede el Tomate y nos encontramos en proceso de mejoramiento continuo, buscando la calidad educativa basada en la formación integral de nuestros estudiantes, involucrando a los padres de familia teniendo presente su contexto y sus intereses.

2.1.3. Nuestro Proyecto Educativo Institucional –PEI-

Nuestro proyecto educativo institucional está regido por el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, la cual establece que la educación se desarrollará siguiendo los fines propuestos en la Ley 115 de 1994. De igual manera, nuestro horizonte institucional presenta como misión: “ La Institución Educativa Buenos Aires las Pavas es una entidad de carácter oficial que ofrece servicio educativo inclusivo de calidad desde

transición hasta la media académica en la formación de niños y jóvenes humanísticamente íntegros, competentes, poseedores de un pensamiento emprendedor, por medio de la adquisición y apropiación de los conocimientos científicos y tecnológicos que proyecten sólidos fundamentos axiológicos y críticos, capaces de asumir actitudes orientadas hacia la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la espiritualidad, la valoración del medio natural y de los derechos humanos, propendiendo por el desarrollo y el progreso de las comunidades del municipio de Canalete y del país”.

Así mismo, nuestra institución visiona: “ser reconocida a nivel regional como un establecimiento educativo líder en el ámbito de la educación de calidad, que nuestros egresados se caractericen por ser íntegros, emprendedores y competentes, para que accedan a los distintos programas de la educación superior y se involucren en el mercado laboral, siendo capaces de brindar soluciones a los principales problemas de la región”.

En cuanto a la filosofía de la Institución está orientada en proyectar una educación para la vida, en este sentido trabajará por una formación intelectual, ética, democrática, laboral y productiva, basada en los principios de participación, equidad, justicia, tolerancia, responsabilidad, los valores éticos, morales, religiosos y cívicos que realizan los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa manteniendo las relaciones armoniosas de los que participan en el proceso de formación tales como: docentes, directivos, alumnos y padres de familia. De esta manera, busca formar personas comprometidas con el desarrollo regional en pro de cualificar el talento humano a nivel local y nacional.

2.1.4. Nuestro modelo pedagógico.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de nuestra institución es orientar la formación integral de los estudiantes, en los aspectos cognitivos evolutivos, psico-motriz y habilidades comunicativas, decidimos establecer como modelo pedagógico el constructivismo con enfoque social, dentro de sus referentes más importantes atendiendo a (Florez, 2003), podemos destacar:

- Tener en cuenta los conocimientos previos
- El aprendizaje debe ser significativo
- La adquisición del conocimiento debe ser reflexivo y crítico.
- El educando es el centro del proceso enseñanza – aprendizaje
- Se propende por la formación integral de un hombre ó mujer con autonomía en sus decisiones, competentes para enfrentar los retos de su contexto local, regional y nacional, con conocimientos científicos, tecnológicos y culturales expresados a través de un pensamiento creativo, crítico y reflexivo.

Otros aspectos importantes de nuestro modelo pedagógico es lograr que los estudiantes alcancen modos de comprensión, interpretación, análisis, síntesis y generalización. Reforzados estos aspectos con la ejercitación de la memoria.

La evaluación que se implementa es la evaluación por procesos, teniendo en cuenta los logros y definiciones a partir de los cuales se identifican y analizan fortalezas y debilidades, tomando las decisiones pertinentes para incentivar los aciertos y corregir los errores.

Para finalizar lo relacionado con nuestro modelo pedagógico “Constructivismo con enfoque social” podemos afirmar según Flórez (2003), que los éxitos de la enseñanza

emergen de la interacción del estudiante con el contexto, a través del debate y la argumentación, para así propiciar la participación activa del mismo, orientada a la resolución de conflictos.

2.2. De Orden Epistemológico

2.2.1 El enfoque Sistémico Complejo y la Investigación Intervención.

Para abordar el enfoque sistémico complejo, conviene iniciar referenciando los orígenes de la Teoría General de los Sistemas, teoría en la que se considera como fundador a Bertalanffy, debido a su interés por retomar todas las ideas que iban surgiendo acerca del concepto de sistema desde diferentes campos con el fin de agruparlas en una disciplina. Dentro de estas corrientes de pensamiento que cimentaron la TGS mencionaremos La Cibernética de Norbert Wiener y Ross Ashby, que inicialmente se basó en los estudios de los mecanismos de regulación en los organismos y en las máquinas, la teoría de la Información y las comunicaciones de Shannon, Weaver y Cherry, que realizó aportaciones relacionadas con un tipo de lenguaje matemático orientado al manejo de la información y la transmisión de mensajes; la teoría de la investigación operativa de E.C. Williams y la teoría de los juegos de Von Neumann. Todas estas teorías sentaron las bases que permitieron organizar el enfoque sistémico.

En relación con la Teoría General de Sistemas, Romero (2003) afirma que ésta nos legó: “herramientas conceptuales y metodológicas apropiadas para generar un conocimiento fidedigno –lo que no quiere decir «exacto»– de la Realidad como un todo organizado en funcionamiento compuesto de múltiples dimensiones y elementos interrelacionados” (p.1). Con esto el autor quiere significar que el enfoque sistémico

propone una mirada diferente del mundo basándose en el concepto de sistemas, la interrelación entre sus partes y su relación con el entorno.

Siguiendo con Romero (2003), quien afirma que esta nueva interpretación de la realidad, trajo como consecuencia un primer quebranto epistemológico, logrando que la ciencia paradigmática permitiera el paso a la nueva tendencia sistémica de ciencia: la Sistémica, aclarando que no logró sustituir el pensamiento analítico de la ciencia clásica. Sin embargo, gracias a nuevos descubrimientos y postulados científicos, se da lugar al Paradigma de la Complejidad, el cual, convoca diferentes ilustrados de diversos campos del conocimiento, que convencidos de la necesidad de adoptar nuevas metodologías y teorías, que por consecuencia exigen una nueva epistemología que permita la elaboración de teorías más ajustadas a la realidad, permite el diseño e implementación de modelos de intervención ya sea, social, educativo, político, cultural, etc., más coherentes que ayuden a controlar y regular acciones individuales y colectivas (p.2).

Continuando con el paradigma de la complejidad citamos a Morin (1996), citado por Susa (2009), quien especifica que este se basa en “los principios de distinción, conjunción e implicación; que nos permiten unir la causa y el efecto; éste último volverá a la causa por retroacción” (p.239). Acerca de este principio, conviene resaltar que es en esta dinámica donde la causa actúa sobre el efecto, y al mismo tiempo el efecto incide en la causa logrando la transformación y organización del sistema.

2.2.2 La Investigación en Didáctica.

Desde el siglo XVI se comenzó hablar de didáctica o el “el arte de enseñar” para ello nos remitimos a Comenio con su obra. “Didáctica Magna” donde expone el método “para enseñar todo a todos” definiéndose como la manera de enseñar la cual ha ido

evolucionado con el transcurrir de los años. Sin embargo muchos de los planteamientos de Comenio siguen vigentes en nuestros días.

Una exploración histórica de la didáctica en estos tres siglos nos permite ver la construcción de los modelos de investigación que se han llevado en este campo del conocimiento; Díaz Barriga nos muestra la construcción de una teoría didáctica en la que encontramos nombres como: Comenio, Montessori, Pestalozzi, y Freinet, entre otros, los cuales han hecho sus formulaciones acerca de la didáctica y en la construcción de este pensamiento, podemos decir; que el comienzo de este proceso se inicia con Comenio y su *Didáctica Magna* (1657), con planteamientos fundamentales hasta hoy, entre los cuales se señala: el papel del método de la enseñanza, la necesidad de un orden gradual del contenido, y buenas condiciones para el aprendizaje.

Herbart y Dewey nos dan a conocer una didáctica que orienta las prácticas de los docentes, y es el aula de clase el sitio donde se articulan los conceptos y se desarrolla una experiencia educativa. Herbart citado por Díaz Barriga (1998) afirma que “sólo el hombre es educable, por lo cual los dos pilares que conforman la disciplina educativa son la ética, para atender a la discusión sobre los fines de la educación, y la psicología, para proponer los medios de lograr tales fines” (p.11).

A diferencia de Herbart y Dewey, Rousseau realiza una serie de principios que no desarrolló con la experiencia vivida en el aula, sino desde la filosofía, pero que fueron retomadas un siglo después creando un nuevo modelo didáctico con la conformación de la escuela activa o escuela nueva promoviendo una educación armónica con la naturaleza y los procesos de desarrollo del niño.

También cabe resaltar en este campo de la investigación de la didáctica el interés que muestran los docentes por los problemas de enseñanza en el aula de clase y la

aplicación de sistemas rutinarios. Cuando los estudiantes están desmotivados y no muestran interés por las actividades presentadas es un claro indicio que la estrategia que estamos utilizando no es la más apropiada. Consciente de esta problemática el docente puede desarrollar técnicas para trabajar con sus estudiantes, estrategias que faciliten el proceso de la enseñanza, cabe señalar que los autores de esta tendencia: Pestalozzi, Freinet y Freire, generadores de una investigación aparentemente simple le dieron una nueva vista a la didáctica, siendo un ejemplo claro para nosotros los docentes hacer aportes desde este campo a la didáctica.

La investigación de la enseñanza desde el punto de vista psicológico, resalta la didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget y las teorías constructivistas que han contribuido al desarrollo en el campo de la enseñanza. También la psicología genética ha hecho sus aportes desde estudio de la construcción del conocimiento y ha generado nuevas formas de investigar los temas de enseñanza, con trabajos particulares con estudiantes contribuyendo así al desarrollo de la educación.

Inicialmente, la investigación etnográfica se realizó para conocer las relaciones entre la escuela y la comunidad, pero solo a finales de los sesenta se comenzó a mirar y estudiar los acontecimientos y relaciones en el aula, permitiendo realizar estudios como la autoridad en el aula, la relación del docente y estudiante, imposición cultural y las estrategias de los docentes para la enseñanza. Hoy podemos decir que esta forma de investigar se convierte en la alternativa para analizar las dificultades del aula concerniente a los problemas sociales, culturales y los procesos escolares, algunos la consideran como la mejor alternativa de investigar en el ámbito de la didáctica.

La investigación participativa y la investigación-acción contienen elementos comunes en los cuales se puede trabajar simultáneamente. Díaz Barriga citando a Carry

Kemmis (1988), quienes conciben a la investigación-acción "como la adopción de un concepto de verdad y acción socialmente construidas, englobadas en la historia" (p.17). De esta manera podemos decir que también está constituida para dar solución a los problemas de enseñanza en la que se fue creando el docente investigador, donde los maestros sean los que faciliten la información de la efectividad del plan de estudio. Para Stenhouse citado por Díaz Barriga (1998), la tarea de esta figura es "comprobar", mediante un modelo de investigación-acción, hasta dónde determinados postulados que asume una propuesta curricular, realmente se cumplen en la operación curricular. Así los docentes se convierten en investigadores en la que sistematizan sus propias teorías y experiencias para mejorar sus prácticas de aula, también deben seleccionar los contenidos y mejorar el plan de estudio

Por todo lo anterior podemos decir que, en los estudios que se han realizado en los últimos tres siglos, han experimentado un notable desarrollo de la didáctica la cual se ha contribuido a una buena solidez del planteamiento didáctico, permitiendo generar nuevas formas de investigar la enseñanza y reflexionar sobre el sentido de la didáctica en la formación docente, reivindicando el papel del maestro en la enseñanza, permitiéndole construir, crear sus propias propuestas de trabajo de acuerdo a las necesidades y situaciones presentadas por cada grupo de estudiante; en este sentido los docentes requieren de una buena formación en la didáctica, indispensable y determinante en el acompañamiento de los estudiantes en la búsqueda de sus respuestas .

Todo esto permitió estudiar los problemas de la enseñanza desde el aula de clase dando respuesta a los diferentes problemas que se van presentando con el transcurrir del tiempo. Díaz Barriga (1998) afirma: "la mirada directa sobre el aula generó la posibilidad de estudiar problemas de la enseñanza" (p.9). Todos estos conocimientos y los estudios realizados en el aula han permitido tener una mejor comprensión de lo que sucede con los

procesos de enseñanza y cómo se está llevando a cabo. Cabe anotar que trabajar los contenidos no solo consiste en repetirlos. Díaz barriga (1998) afirma “que el aprendizaje es una construcción personal y no una copia o retención memorística” (p.15). Por tal razón, los docentes somos consiente del cambio que se debe desarrollar en la enseñanza, en donde cada uno debe dominar su saber disciplinar.

2.2.3 La Investigación Intervención.

Para abordar la problemática de la investigación nos ubicamos en el paradigma sistémico – complejo. De esta manera iniciamos nuestro proceso de intervención. El paradigma de la complejidad que plantea Morín (1994), describe un sistema de interrelación que no puede accionar de manera aislada, desde esta perspectiva comprendemos la escuela como un sistema complejo, en el cual se hace necesario que sus agentes a saber: estudiantes, padres de familia, docentes y directivos, construyen un entramado de vasos comunicantes.

La forma en que operamos los presupuestos del enfoque sistémico complejo, fue la implementación de una metodología de investigación – intervención. Un presupuesto de la investigación intervención, tiene que ver con la comprensión y solución de un problema. En ese sentido, la identificación de la problemática a intervenir, supuso la participación de un conjunto de agentes de la institución.

2.3. De Orden Metodológico

2.3.1 Cibernética de Primer Orden.

En relación con la cibernética de primer orden retomamos los conceptos de Wiener quien la define como la ciencia de la organización y la estructuración, cuyo objeto de estudio son los procesos de control y comunicación. En este mismo orden de ideas emerge el término mecanismos de regulación, el cual hace referencia a la necesidad implícita que tienen los sistemas de auto controlarse a través de la retroalimentación de cada una de las partes, aclarando que éstas no pueden accionar de manera aislada sino que de lo contrario se interrelacionan unas con otras. Concepto que fundamenta la nueva teoría de la circularidad, como medio para mantener el equilibrio dinámico (Jutoran, 1994).

Desde esta perspectiva, las teorías de la complejidad, gracias a la introducción de nuevos conceptos nos ayudan a tener una mirada más constructivista de los sistemas, donde nosotros como grupo de maestrantes, pasamos de ser simples espectadores a formar parte del sistema, planteándonos nuestros propios objetivos y aseverando nuestras propias reflexiones relacionadas con las diferentes problemáticas que necesitaban ser intervenidas.

2.3.2 Cibernética de Segundo Orden.

Acerca de la cibernética de segundo orden, Von Foerster consideró que la cibernética reclamaba una nueva formulación que a su vez exigía un nuevo modelo epistemológico, donde el observador formara parte del sistema, formulando sus propios objetivos dentro del mismo (Foerster, 2006).

Si la escuela es comprendida como sistema y sus agentes como unidades del mismo, la comprensión de las dificultades del sistema, pasa por un proceso de autorreflexión acerca del lugar que cada uno ocupa y las posibilidades que posee para dar

solución a dicho problema. En este sentido, concibiendo la escuela como sistema, y nosotros como sujetos observantes, es decir, como parte del sistema observado, nos auto-referenciamos, por medio de un cuestionamiento en el que reflexionamos con el fin de identificar las problemáticas que necesitan ser intervenidas didácticamente para su posterior transformación. El proceso de identificación se desarrolló en los siguientes momentos:

Visita In situ – *primer momento de intervención*, en este participaron los representantes de la Universidad Santo Tomás, el director, docentes, estudiantes y padres de familia. Gracias a esto, se elaboró un **Primer Guion** que surgió de una red conversacional, la cual, nos permitió identificar la caracterización del contexto escolar, posteriormente se realizó un **Segundo guion** que surtió de círculos reflexivos, los cuales permitieron identificar la problemática didáctica, que tomó como nombre “Implementación de secuencias didácticas para el fortalecimiento de habilidades en comprensión lectora en los niveles literal e inferencial de los estudiantes de grado séptimo en la institución educativa Buenos Aires las Pavas del municipio de Canalete”.

Como resultado de este proceso, emergió la intención de intervenir la comprensión lectora, como asunto de suma urgencia para el mejoramiento de los procesos formativos de los estudiantes de la institución. En un segundo momento de operación metodológica, se expresa en las reflexiones que nos permiten ubicar un conjunto de referentes teóricos y conceptuales sobre la didáctica de la lengua castellana. Dentro de las construcciones que el campo de conocimiento presenta, se encuentra la actividad lingüística, encontramos que la misma, está constituida por la producción y comprensión de un texto, recalando que se debe desarrollar en los estudiantes las habilidades cognitivas como el análisis, la síntesis, la abstracción, entre otras; en interacción con el contexto socio-cultural para formar personas

con estructuración de sus pensamientos y acciones capaces de construir su identidad individual y social (MEN, 2006).

2.3.3 Cibernética de Tercer Orden.

La cibernética de tercer orden, también se le conoce como reflexividad generativa o construcción dialógica, por lo que viene a ser el espacio propicio en el cual se procede a la construcción de propuestas. En relación con esto (Arango, Mejía, Pinzón & Rocha, 2014) manifiestan que la cibernética de tercer orden toma como fundamento la teoría del control de máquinas para enunciar nociones basadas en el funcionamiento de los sistemas ya sean sociales, biológicos, entre otros, que puedan ser aplicadas a cualquier tipo de sistema.

Es en éste punto de la investigación, donde todos los agentes que conforman el sistema, confluyen y propician espacios reflexivos con miras a consensuar opiniones y a plantear alternativas que busquen dar respuesta a la problemática identificada. Con estas claridades, nos propusimos iniciar el proceso de diseño de un conjunto de estrategias didácticas que permitan dar solución a las dificultades identificadas.

2.4. De Orden Teórico Conceptual

2.4.1 Didáctica como campo de Conocimiento

La didáctica está orientada a la investigación de los fundamentos, técnicas y métodos que conllevan a la enseñanza de cualquier disciplina; frente a esto Maldonado y Giron, establecen:

La didáctica, está destinada al estudio de todos los principios y técnicas válidas para la enseñanza de cualquier materia o disciplina. Estudia el problema de la enseñanza de modo general, sin las especificaciones que varían de una disciplina a otra. Procura ver la

enseñanza como un todo, estudiándola en sus condiciones más generales, con el fin de iniciar procedimientos aplicables en todas las disciplinas y que den mayor eficiencia a lo que se enseña. La didáctica está constituida por la metodología abordada mediante una serie de procedimientos, técnicas y demás recursos, por medio de los cuales se da el proceso de enseñanza-aprendizaje (Maldonado y Giron, p.25)

Desde esta óptica la didáctica se centra en los métodos y requerimientos para que los procesos de enseñanza se lleven a cabo de forma óptima, a través de técnicas que invoquen a mejorar dichos procedimientos, y de esta forma la enseñanza sea efectiva y significativa para los estudiantes.

Por otro lado, diferentes investigaciones acerca de la didáctica nos hace pensar que es un campo en construcción, puesto que desde sus orígenes hasta nuestros días se han presentado diversas controversias sobre su condición científica, a lo anterior Litwin (1993) manifiesta:

Ante el desafío de resolver el debate epistemológico en torno al objeto de la didáctica, entendemos que debiéramos preocuparnos por cambiar el eje de discusión respecto de su normatividad o científicidad por el señalamiento de su carácter progresivo como disciplina. Esto la enmarca en una posición de construcción y crecimiento constante. Litwin, (1993).

Este planteamiento nos lleva a adoptar diferentes posturas en torno a la conceptualización de la didáctica, para lo cual iniciaremos con las proposiciones de algunos autores que analizan la didáctica desde lo instrumental, entre los cuales abordaremos a Nérice citado en Maldonado y Giron (2009) quien plantea:

La didáctica es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarle a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable. (p.26)

Lo anterior nos indica que el objetivo de la didáctica es utilizar técnicas que conduzcan al estudiante, a desarrollar conocimientos que le permitan reflexionar acerca de su entorno, e involucrándose en este, de tal manera que plantee propuestas para la solución de las diferentes problemáticas que se estén dando dentro de su realidad.

Continuando con esta misma concepción Fernández/Sarramona/Tarín, en su Tecnología Didáctica, citado en Maldonado y Girón (2009) sostienen que la práctica en la didáctica es lo más importante, pues esto es lo que hace que los estudiantes se alienten en los procesos del conocimiento, razón por la cual estos autores establecen el siguiente criterio:

La didáctica es la rama de la pedagogía que se ocupa de orientar la acción educadora sistemática, y en sentido más amplio: “Como la dirección total del aprendizaje” es decir, que abarca el estudio de los métodos de enseñanza y los recursos que ha de aplicar el educador o educadora para estimular positivamente el aprendizaje y la formación integral y armónica de los y las educandos (p.26).

Frente a esta misma posición Flórez citado en Gallego (2007), expone que la didáctica es una parte de la pedagogía, instrumental y activa, que se refiere a los procedimientos de enseñanza, al cúmulo de modelos y métodos que dan la posibilidad de proporcionar a los aprendices, una enseñanza eficiente.

De acuerdo con Luis A de Mattos, citado en Maldonado y Girón (2009) podemos observar que: "La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de incentivar y de orientar eficazmente a sus alumnos y alumnas en el aprendizaje"

La didáctica vista desde la perspectiva instrumentalista nos induce a pensar que el objetivo primordial de ella, es la práctica de la misma mediante el uso de las estrategias y herramientas que nos ofrece a los docentes, es decir el cómo enseñar y cuáles son los

métodos más indicados para su realización, y de esta forma poder llevar a cabo los procesos de enseñanza y conducir a nuestros estudiantes hacia la apropiación de un aprendizaje significativo, que no solamente quede en lo académico, sino que se de en forma integral, y de esta manera se formen sujetos que hagan parte en forma positiva y activa de las diferentes situaciones que se presenten en su contexto.

En relación a esta idea, Díaz Barriga (2009) en su obra “Pensar la didáctica”, afirma que la didáctica no debe reducirse a un enfoque instrumentalista limitándose a solucionar interrogantes relacionados con el qué se enseña y cómo se enseña, al respecto afirma lo siguiente:

La didáctica es una disciplina fundamental para comprender la transformación del trabajo en el aula, para planificar una reforma educativa y para entender el sentido de una innovación en la educación. La didáctica es, necesariamente, una disciplina central en el proceso de la formación docente. No se le puede considerar tan sólo una disciplina instrumental que responda a las preguntas ¿Cómo enseñar? o ¿Cuáles son las técnicas más novedosas o entretenidas que puede ofrecer el pensamiento educativo actual. Por el contrario, si bien es una disciplina que responde a un núcleo básico de preguntas con relación a la enseñanza, también lo es con relación a la formación del sujeto social y al ser humano en particular (p.26).

Este autor también sustenta que la didáctica es una disciplina particular, que desde sus comienzos enfatizó en solucionar las dificultades en el aula de clase; inclusive se ha demostrado que su estructura disciplinar antecede a la conformación de la pedagogía, esto lo ratifica el autor cuando menciona que para Dilthey, es Herbart quien desarrolla la construcción de la disciplina pedagógica desde las realizaciones previas en el pensamiento didáctico.

Siguiendo esta misma línea Medina y Salvador (2009) declaran que:

La Didáctica es una disciplina de naturaleza-pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometidas con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje (p.7).

Lo anteriormente expuesto nos conlleva a pensar que la didáctica no sólo es una herramienta que soluciona problemas y preguntas del cómo enseñar, sino que también es una disciplina que se encarga de la preparación del individuo como ser social que interactúa constantemente con sus semejantes, y en sus especificidades de ser humano. Asimismo, la didáctica nos proporciona herramientas que fortalecen la aprehensión y los cambios que se den en el aula de clase, lo cual coadyuva al entendimiento de un cambio para mejorar la calidad en el proceso de la enseñanza y nos permite planear diferentes formas de llevar a cabo este procedimiento, por lo tanto la didáctica es una disciplina que tiene como objeto mejorar los procesos de enseñanza para que haya calidad de vida en las personas, a través de innovaciones que contengan estrategias significativas para que los estudiantes se apropien de los conocimientos y los lleven a la práctica.

Desde otra mirada Zambrano (2006), define la didáctica como una ciencia, que tiene como fin el estudio del origen, la comunicación y la adquisición del conocimiento y sus situaciones de enseñanza y aprendizaje.

A lo anteriormente expuesto sostiene:

En efecto, la didáctica se dedica a reflexionar la génesis del saber y para ello se arma de unos referentes epistemológicos importantes. En primer lugar, el saber disciplinar es un forma de comprensión del quehacer de la ciencia, pues explica su actividad y los resultados que arroja; en segundo lugar, analiza los conceptos que la ciencia produce y que se desplazan hacia la escuela para ser enseñados; en tercer lugar, crea una gramática para pensar las condiciones sociales y políticas del saber científico y sus pasarelas en las instituciones como la escuela; en cuarto lugar, busca lo específico de cada saber para, desde ellos, construir los medios que faciliten su divulgación y, finalmente, crea un cuerpo teórico capaz de forjar un territorio de explicación y de técnicas necesarias para los aprendizajes.

Esta afirmación nos plantea los diversos referentes epistemológicos que tiene en cuenta la didáctica para su desarrollo, es así como centra su atención desde el saber disciplinar hasta la construcción de teorías y explicaciones que conllevan a los aprendizajes particulares de cada saber.

Zambrano también expresa que la didáctica antes de ser una serie de metodologías que ayudan a la enseñanza, es un medio para la construcción del conocimiento, lo ratifica cuando afirma que la didáctica es un campo que nos permite reflexionar acerca de los saberes que le conciernen, no son métodos, sino, un área de investigación que fundamenta las diferentes formas del aprendizaje.

Siguiendo esta misma idea, Hernández (1998) manifiesta que la didáctica es ciencia, porque inspecciona sobre nuevas técnicas de enseñanza, teniendo en cuenta otros saberes. Con relación a esto expone lo siguiente:

La didáctica es ciencia y arte de enseñar. Es ciencia en cuanto investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza, teniendo como base principalmente, la biología, la psicología, la sociología y la filosofía. Es arte, cuando establece normas de acción o sugiere formas de comportamiento didáctico basándose en los datos científicos y empíricos de la educación; esto sucede porque la didáctica no puede separar teoría y práctica. (p.17).

Este planteamiento nos conduce a pensar que la didáctica es una ciencia que analiza los fundamentos del conocimiento, y que para realizar esta acción se apoya en teorías que la ayudan a desentrañar las diferentes problemáticas que se presentan en el campo de la educación. Todo esto teniendo en cuenta que el conocimiento disciplinar conduce al entendimiento de la ciencia, estudia los conceptos de esta, para luego ser encaminados a la escuela, también crea un lenguaje especial que analiza las condiciones políticas y sociales del saber científico en las escuelas y así instaura sus propias teorías acerca del aprendizaje.

Es así como la didáctica como ciencia no puede ser vista como un simple recetario de métodos para la enseñanza, sino que es analizada como un campo científico, donde se reflexiona acerca de los saberes que le conciernen, las formas de aprendizaje y cómo son llevados al aula de clase, desde este punto de vista la didáctica no puede desligarse de la

teoría ni de la práctica, pues ambas hacen parte de la construcción de la misma, la primera ayuda a la cimentación del conocimiento y la segunda a su experimentación y práctica.

Después de este recorrido conceptual desde la mirada de algunos autores que se han posicionado en diferentes opiniones acerca del concepto de didáctica; nos atrevemos a plantear una definición de didáctica, porque desde nuestro quehacer docente estamos inmersos en la búsqueda de nuevas estrategias educativas que nos direccionen hacia una mejor enseñanza; podemos afirmar entonces, que la didáctica son todos aquellos procedimientos que se efectúan en el aula de clase con el propósito de fomentar una mejor calidad en los procesos de enseñanza, para crear en los estudiantes una verdadera motivación y conciencia del conocimiento, teniendo en cuenta que en su práctica, hay que tener presente aspectos como la organización, la investigación, los recursos y el contexto, para que los procedimientos en relación a la enseñanza se den eficazmente.

2.4.2 Didáctica General y Didáctica Específica.

Iniciaremos retomando el concepto planteado por Camilloni (2007), quien afirma que la didáctica vista como una ciencia, busca escribir, fundamentar y explicitar las prácticas de enseñanza para formular las mejores alternativas de solución a las diferentes problemáticas a las que nos vemos enfrentados los docentes, es decir, desde este punto de vista no tiene en cuenta aspectos como los niveles de enseñanza, la edad, el saber específico, el tipo de escuela, o las características particulares de cada estudiante, por lo tanto, podemos concluir que la didáctica general se encarga del estudio de situaciones globales acerca del porqué y para qué de la didáctica.

Siguiendo esta misma idea acerca de la didáctica general, Torres y Giron, (2013) afirma que está direccionada a la aplicación de los fundamentos y procedimientos para la enseñanza de las diferentes disciplinas del conocimiento, cuando manifiesta que “estudia el

problema de la enseñanza de modo general, sin las especificaciones que varían de una disciplina a otra. Procura ver la enseñanza como un todo, estudiándola en sus condiciones más generales, con el fin de iniciar procedimientos aplicables en todas las disciplinas y que den mayor eficiencia a lo que se enseña” (p.25).

La anterior definición nos conlleva a establecer la diferencia entre didáctica general y didáctica específica.

Al respecto Fernández Huerta (1964), en el Diccionario de Pedagogía, manifiesta: "A la didáctica general le corresponde el conjunto de conocimientos didácticos aplicables a todo sujeto, mientras la didáctica especial es todo el trabajo docente y métodos aplicados a cada una de las disciplinas o artes humanas dignas de consideración" (Citado en Torres y Girón, 2013, p.26).

Lo cual significa que la didáctica general estudia los conocimientos y métodos basados en principios generales que son adaptables a todo aprendiz, mientras que la didáctica específica se centra en los procedimientos de enseñanza, empleados por los docentes en las diferentes áreas fundamentales del conocimiento.

La didáctica tendrá en cuenta los procedimientos generales en el proceso de la enseñanza, sin embargo las diferentes disciplinas del saber articulan su propio entramado, donde se relacionan las acciones que se dan en las distintas especialidades y el experto en un saber específico busca enseñar sus conocimientos.

Frente a lo anterior J. Zambrano (2005) afirma que:

“La didáctica se concreta en diferentes formas, poniendo de manifiesto una u otra faceta de la conexión que existe entre los fenómenos del aula de clase y el aprendizaje de una disciplina determinada. Los diferentes campos del saber seguramente utilizarán métodos generales, pero, en un grado importante se tendrán que revisar las particularidades del saber específico, es decir, que la didáctica contemplará métodos generales, pero al mismo tiempo cada uno de los saberes monta su estructura compleja propia. En una primera etapa, indaga sobre el conjunto de acciones que se ventilan de manera estable en las distintas

disciplinas y en el segundo el especialista intenta responder a las cuestiones ligadas con el acto de aprender y de enseñar un saber o una disciplina específica” (p.6).

Lo anterior nos muestra que tanto la didáctica específica como la didáctica general se requieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje puesto que debe haber un discernimiento general sobre los procedimientos habituales en las áreas del conocimiento y también un entendimiento en un saber específico.

Para concluir, podemos destacar que la relación existente entre la didáctica general y la específica es algo compleja porque en ella no se pueden establecer jerarquías, pero si se necesitan unas a otras cuando se refiere a la construcción, sin olvidar que sus maneras de pensar pueden ser diferentes, además ambas didácticas deben acoplarse en un esfuerzo teórico y práctico. Otro aspecto importante por destacar es que precisamente por su naturaleza, la de la específica, la cual trabaja desde una situación especial, está más próxima a la práctica que la didáctica general.

En nuestro caso particular, debemos enmarcarnos en la didáctica específica debido a que la problemática identificada está relacionada con la dificultad en la competencia interpretativa, para lo cual debemos centrarnos en entender el proceso de enseñanza de la lengua y aún más de la lectura, siendo esta uno de los principales procesos para interpretar y analizar la realidad, la cultura y todas las relaciones socio-políticas de la región en que se desenvuelven, lo cual se ampliará a continuación.

2.4.3 Didáctica Específica.

La actividad lingüística del hombre se puede ubicar en dos procesos: La comprensión y la producción de signos lingüísticos sean verbales o no verbales, de ahí que la escuela fortalezca estos dos procesos, puesto que nos son suficientes las interrelaciones

con su contexto y su cultura. Para ello es necesario buscar una disciplina que favorezca estas actividades específicas de aprendizaje y como señala Mendoza y Cantero (citado por Castillo, Mateus y Santiago, 2014), esta labor la asume la didáctica de la lengua, la cual se define como “un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (Camps & Ruiz, 2011), es decir el objeto de estudio está orientado al proceso enseñanza – aprendizaje de las lenguas y la literatura, y su objetivo apunta a la formación de los individuos en las competencias comunicativas haciendo uso de códigos verbales y no verbales.

También hay que destacar que la didáctica de la lengua se apoya en la lingüística, de tal manera que exista una concepción de lengua, puesto que para enseñar la lengua no sólo basta saber la disciplina sino que hay que saber, el cómo, y a quien va dirigido el proceso. Para este proceso de enseñanza de la lengua se han establecido cuatro enfoques: el tradicional, el formativo, el comunicativo y el textual; y a cada uno le corresponde un modelo lingüístico y un modelo pedagógico que los sustenta.

El tradicional está basado principalmente en la gramática tradicional que se caracteriza por entender la lengua como expresión del pensamiento y sustentar el fenómeno lingüístico en los textos escritos bajo una concepción normativa, de tal manera que la gramática se define como el arte de hablar y escribir correctamente, orientado un proceso pedagógico netamente transmisivo fundamentada en lo tradicional y repetitivo, orientando al aprendizaje mediante la transmisión y la memorización es decir como señala Not (2013): “En la enseñanza tradicional de la lengua la gramática se ha perdido al querer ser un sistema de norma: se ha caído en su enseñanza como una serie de reglas cortadas del

contexto y de toda situación de lengua que no sea la que evocan, para cada una de ellas, los ejemplos desencarnados que se dan”. (pág. 339).

Las actividades se centraban en la determinación y clasificación de los tipos de palabras que conforman una oración, memorización de definiciones normas y reglas de naturaleza gramatical y ortográfica, es decir las clases se dirigían sólo a normativas gramaticales.

Luego en la década del 50 se empieza a trabajar el estructuralismo y con ella un nuevo cambio en el enfoque metodológico para la enseñanza de la lengua, apareciendo simultáneamente en la didáctica de la lengua el enfoque formalista. Es decir, como se mencionó anteriormente para el estudio de la lengua se necesita un sustento lingüístico y uno pedagógico que para este caso el primero era el estructuralismo y el segundo el conductismo.

La anterior corriente se basaba en el trinomio estímulo-respuesta-refuerzo y cuyo proceso apuntaba inicialmente a los objetivos que deseara alcanzar la sociedad con las nuevas generaciones y el punto de llegada debería precisarse hasta que nivel habían llegado los estudiantes en el cumplimiento de esos objetivos Flórez (2000), este modelo tiene como meta el moldeamiento de la conducta técnico- productiva, los contenidos se orientan hacia contenidos técnicos y el método se centra en la fijación, refuerzo y control del aprendizaje. Todo esto sigue siendo un paradigma como señala Sacristan (citado por Zubiría, 2013) “obsesionado con la eficiencia, la especificidad y la huida de la ambigüedad” (pág. 26).

Hacia la década del 80 inicia un nuevo cambio en las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua y aparece el enfoque comunicativo, que para el caso de Colombia se planteó en 1981 una reforma curricular para el área de lenguaje sustentada en el enfoque Semántico – comunicativo, que buscaba poner la enseñanza de la lengua a tono con el

desarrollo de la lingüística y llamar la atención sobre el reconocimiento de las dimensiones psicológica y social de la lengua.

Desde el punto de vista pedagógico el enfoque comunicativo tiene como modelo pedagógico el constructivismo, que por derivación de la epistemología genética se reivindicó la necesidad de tener en cuenta el nivel de desarrollo particular de los estudiantes, y con Piaget y Ausbel, se condujo a un reconocimiento generalizado de las características idiosincráticas que adquiriría el aprendizaje, y el interés por diagnosticar e investigar los conceptos previos con lo que llegaban los estudiantes a la clase. Además plantean que la enseñanza y el aprendizaje son construcciones mentales que surgen de la interacción del sujeto que conoce, con el objeto que intenta conocer y que el aprendiz es el responsable de su propio aprendizaje.

“Según esto el estudiante es quien construye y reconstruye sus conocimientos a partir de la interacción con el medio, en este sentido el profesor se concibe como un orientador del proceso que favorece las situaciones, las actividades, los ambientes, los materiales, y todos los recursos necesarios para que los estudiantes conformen sus conocimientos a partir de sus saberes previos y así el docente debe ofrecer espacios para que se dé un aprendizaje significativo. (Castillo, Mateus, & Santiago, 2014, pág. 39).

El objetivo entonces de la escuela es la de orientar el desarrollo del estudiante a la construcción y transformación de conocimientos que le permitan desenvolverse en cualquier situación y cualquier contexto, además de posibilitar su desarrollo como persona. De esta manera el enfoque comunicativo pasa de una enseñanza de la lengua centrada en la competencia lingüística a una didáctica de la lengua orientada hacia la competencia comunicativa, es decir al uso del código verbal en situaciones comunicativas concretas.

De esta manera se pasa de un análisis formal del objeto de lengua basado en la gramática a una enseñanza dirigida a que los alumnos conozcan, manejen y con ello comprendan y produzcan diversas estructuras textuales, adecuadas a cada una de las

situaciones, el tema, los lectores y el contexto en que se da el hecho comunicativo. Es decir se busca mejorar las capacidades comprensivas y expresivas de los estudiantes. Esto implica que se pase de una concepción formalista de la lengua a una funcionalista en la que se hace énfasis en que la lengua es, ante todo, un instrumento de comunicación.

Uno de los principales exponentes del enfoque comunicativo en Colombia fue el profesor de la Universidad del Valle, Luis Ángel Baena, que sustentaba sus planteamientos sobre el proceso de significación el cual consiste en la elaboración de enunciados por parte de los hablantes ante necesidades de comunicación, cuyo proceso aclara Ramírez (2004) cuando señala:

Que primero se da una representación, producto de una percepción de los referentes, cuya representación conceptual se transforma en una representación lógica, que luego se convierte en una representación semántica a partir de las necesidades de comunicación y por último en una representación sintáctica y fonológica, y pronunciada en la representación fonética (p.24).

El modelo semántico comunicativo del profesor Baena tuvo su mayor acogida en la orientación seguida por los programas de Español del Ministerio de Educación Nacional (MEN), sin embargo ya en 1998, los orientadores del MEN buscan ir más allá de las líneas básicas del enfoque semántico que se había propuesto en los 80, porque según el ministerio a través de los lineamientos curriculares orientaba la conveniencia de enfatizar más en el proceso de significación que en el de comunicación; además que los problemas de aplicación se generaban a partir del modelo de unidad de lengua asumida: la oración o la proposición, y de la naturaleza de conocimiento que contenían estas unidades, un contenido estrictamente conceptual o una estructura sintáctico formal (Ramírez, 2004).

De otro lado, surge otro enfoque cuyo principal cambio se desarrolla en la unidad de análisis, y pasó de la oración al texto, el enfoque textual, cuya concepción según Santiago y

Castillo (2014) “parte del presupuesto de que la actividad lingüística del individuo, ya sea comprensiva o productiva, oral o escrita, no se circunscribe al ámbito de oraciones aisladas sino que supone comprender o producir estructuras de mayor grado de complejidad: textos” (pág. 39).

De igual manera hay que destacar que es producto de la concepción de Teun Van Dijk, con el cual pretende explicar algunas propiedades del lenguaje no consideradas en un modelo de oración como lo había planeado Noam Chomsky. Éste modelo no trata de ver cómo funciona el lenguaje, sino en describir la competencia textual, la cual le permite al oyente o al receptor comprender textos, para ello establece las categorías macroestructura, microestructuras y las superestructuras.

Al percibir una microestructura o estructura local y superficial del texto, el oyente reconstruye la macroestructura o idea general que incluye la totalidad del texto. Este proceso de activación o almacenamiento de información, realizado por las relaciones entre procesador consciente, memoria inmediata y memoria de largo alcance.

Con respecto al enfoque anterior, es decir el textual, son pocos los trabajos realizados en Colombia, sin embargo la profesora María Parra, de la Universidad Nacional, que no solo se basa en Van Dijk sino en Halliday, y cuyo modelo teórico lo expresa la autora (citado por Ramírez, 2004) cuando señala “el lenguaje es una forma de actividad comunicativa humana y, como tal, un proceso social generalmente consciente e intencional porque se realiza con un fin determinado”. (p.26).

De igual manera la autora concibe que la comunicación se realice a través de textos concebidos como la unidad fundamental de la comunicación verbal humana, es un suceso sociológico, un encuentro semiótico mediante el que se intercambian los significados que

constituyen el sistema social. En resumen se plantea que el hablante tiene una intención comunicativa, la cual debe realizar en una forma de texto (cuento, ensayo).

Otro trabajo interesante sobre el enfoque textual es el de la profesora Neyla Pardo de la Universidad Nacional, quien describe los cursos de español funcional como el espacio académico en el que consciente y sistemáticamente se acopian experiencias de actividad lingüística, se generan condiciones para que se ejerzan individual y social entre posibilidades teóricas y artísticas, culturales y sociales inherentes a su condición de sujeto activo de la sociedad y de futuros profesional (citado por Ramírez, 2004), es decir la enseñanza de la lengua materna contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa, en la medida en que la lengua, como dimensión de la experiencia y como recurso estructurador de la misma, posibilita que el hombre reflexione sobre el mundo, desde diferentes actitudes: estética, científica y cotidiana.

Como se puede notar en Colombia son pocos los trabajos fundamentados en éste enfoque, y aunque el modelo de comprensión de textos establecido por Van Dijk, fue complementado con un componente pragmático, para mostrar que así como habían ideas globales en la microestructura del texto también habían acciones globales realizadas en el texto como un todo. Al parecer según señala Ramírez (2004) este modelo no logró mostrar como este componente pragmático afecta el componente semántico, ¿cómo el sentido de los discursos depende de las condiciones de habla? (pág. 60), es decir como el sentido de lo que se habla, depende en gran medida de los actos de habla.

Actualmente en Colombia como en muchos otros países se orienta institucionalmente la educación con un enfoque llamado “educación por competencias”, cuyo nombre resulta ser el mismo utilizado por los lingüistas en la búsqueda de explicaciones del lenguaje y de la comunicación. Así mismo con relación a la aplicación de

este enfoque el MEN (Colombia) busca recoger recientes conceptualizaciones e investigaciones en el campo semiótico, la lingüística del texto, la pragmática y los trabajos sobre cognición, entre otros campos disciplinares específicos que se ocupan del lenguaje.

Luego de una descripción del recorrido histórico de como se ha llevado el lenguaje en Colombia, se puede establecer que uno de los objetivos básico de la didáctica de la lengua consiste en el desarrollo de competencias comunicativas, en otras palabras, formar hablantes competentes, capaces de relacionarse con los otros, adecuarse el contexto, regular sus discursos, negociar significados, hacerse entender, transmitir ideas y transmitir afecto (Mendoza & Cantero, 2003).

Por todo lo referenciado anteriormente podemos afirmar que la didáctica de la lengua castellana debe estar sujeta a estrategias que conlleven a una enseñanza significativa, en donde nuestros estudiantes hagan parte de su construcción y transformación; por lo que explicaremos sobre la didáctica de la comprensión lectora que es lo que nos compete en nuestro trabajo de investigación –intervención. Iniciaremos dando un concepto sobre qué es leer.

Según Solé 2009 citado por Nuñez (2015), manifiesta que leer es un proceso donde se establece una interacción entre el texto y el lector, es decir este último relaciona sus conocimientos previos y experiencias con las características que posee el texto, esto proporciona al lector la construcción significativa de lo que lee.

Todo esto nos direcciona al conocimiento que se debe tener sobre algunas estrategias en la enseñanza de la comprensión lectora, a continuación mencionaremos las más relevantes basándonos en los planteamientos realizados por Núñez (2015).

- Predicción y verificación. A través de esta estrategia el lector relaciona sus conocimientos previos con el texto.

- Lectura rápida y panorámica. En esta estrategia se realiza la lectura rápida sin detenerse en ninguna dificultad y esto proporciona una mayor rapidez en el proceso de comprensión.
- Explicitación de objetivos. En esta parte el lector debe saber para qué va a leer si lo hace por conocimiento o por placer.
- Procesamiento del vocabulario. La estrategia eficiente con respecto al vocabulario es diferenciar entre las palabras que son importantes y las que no lo son, teniendo en cuenta el contexto de la palabra para conocer su significado, esto es decisivo en la comprensión lectora.
- Autopreguntas. El lector debe estar en la capacidad de responder y formularse preguntas de diferente tipo (McLaughlin y Allen, 2010): a) de memoria (qué, quién, dónde, cuándo); b) convergentes (por qué, cómo, de qué manera); divergentes (imagina, supón, predice); d) evaluativas (defender, justificar, valorar, probar), todo esto ayuda al lector a revisar el contenido del texto.
- Síntesis. Se utiliza para verificar la comprensión, puesto que identifica, relaciona, y organiza la información en el texto, dejando de lado la que no es tan importantes; es decir es la reelaboración del texto en un resumen.
- Inferencias. Esta estrategia se basa en las deducciones e interpretaciones que hace el lector y tiene que ver con su desarrollo lingüístico y cognitivo.
- Visualización. Tiene que ver con las imágenes mentales que hace el lector y posteriormente las vincula con el texto, para una mejor recordación de los eventos.
- Planificación. Consiste en puntualizar unos objetivos para la lectura y la construcción de tareas sobre la misma.

- Monitorización y supervisión. Se utiliza para detectar fallas y saber si se están obteniendo los objetivos que se plantearon para la lectura.
- Evaluación. Se desarrolla para dar un concepto sobre lo que se ha leído, incorporando todo lo relacionado con el texto.

Para implementar las anteriores estrategias es muy importante una enseñanza precisa y clara por parte del docente y una reflexión dirigida sobre su funcionamiento. Al respecto Nuñez (2015) sostiene que:

Para que las estrategias puedan ser utilizadas con éxito requieren enseñanza explícita, práctica abundante y reflexión guiada sobre su funcionamiento. El papel del maestro o del adulto consiste, por un lado, en ayudar al lector modelándolo y guiándolo para que active sus experiencias pasadas, relacione sus esquemas previos con el texto seleccionado o desarrolle un esquema nuevo y, por otro en conseguir que reflexione sobre lo que representa la utilización de la estrategia. (p. 1169).

La anterior afirmación nos conduce a pensar que para utilizar las estrategias antes mencionadas es necesario guiar a nuestros estudiantes con precisión y constancia, porque el papel que desempeñamos nosotros como docentes es primordial en el proceso lector, ya que somos modelos y activadores de los conocimientos previos, lo cual facilita la vinculación de la nueva información proporcionada por el texto leído al lector.

Núñez (2015), también propone que para desarrollar estrategias de comprensión lectora estas deben de realizarse antes, durante y después de la lectura, puesto que la comprensión lectora se inicia antes de leer, por lo cual ha planteado los siguientes criterios en cada una de las fases antes mencionadas.

1. Antes de leer.

- Presentación y motivación. En esta fase se hace la presentación del texto conectándolo con los intereses y las expectativas de los estudiantes.

- Determinación de objetivos. Los estudiantes tienen que saber de forma anticipada lo que tienen que realizar para qué y cómo.
- Activación de conocimientos previos. El docente debe contextualizar los contenidos y relacionarlos con los conocimientos de los estudiantes.
- Formulación de predicciones. En esta parte hace la revisión del texto, dirigida por el docente y posteriormente se formulan las predicciones acerca de este, y se establecen a partir de las disposiciones gráficas: verso o prosa, número de estrofas o de párrafos, títulos, subtítulos, ilustraciones, etc.,

2. Durante la lectura

- Primera lectura. Se debe realizar en forma silenciosa e individual o en voz alta y colectiva, para obtener una idea general del contenido del texto
- Lectura cooperativa. Está basada en debates de pequeños grupos o en parejas para identificar términos desconocidos, aclarar dudas y emitir juicios y predicciones sobre el texto.
- Lectura individual. Tiene el propósito de ahondar en la comprensión del texto, leyendo varias veces las partes en donde hay dudas, definiendo significados por el contexto y realizando predicciones.
- Profundización en la comprensión. En esta parte se resume lo leído, reconociendo bloques de información, parafraseándolos, estableciendo relaciones entre estos, organizando la información, y repitiéndola sin observar el texto; también se responden preguntas inferenciales y todo lo que tiene que ver con lo leído.

- Control de la comprensión. Aquí se identifican errores que obstaculizan la comprensión, y se hace una revisión del propósito de la lectura con el fin de solucionar las dificultades detectadas.
3. Después de la lectura
- Valoración del texto. En esta parte se reconoce la idea principal, se distingue la forma en que se organiza la información, se infiere a qué tipo de público va dirigida, y se reconoce el propósito y la postura manifestada en el texto, para relacionarla con las valoraciones hechas, y de este modo establecer un punto de vista particular .
 - Creación y recreación. Desde el texto, se busca ampliar y desarrollar la información, a través de la ilustración, y la reproducción del mismo.

2.4.4. Categorías a partir de la Didáctica de la Lengua.

2.4.4.1. Comprensión Lectora.

Partiendo del hecho que la comprensión lectora es el eje fundamental en el que se centra nuestra investigación, y tomando como referencia los resultados de la prueba saber del año 2016 de nuestra institución, específicamente el área de Lengua castellana, puesto que es en esta disciplina donde se ubica esta competencia, hacemos énfasis en las dificultades que evidenciamos las cuales corresponden a las competencia lectora y escritora. Destacando que en esta parte se reflejaron las siguientes deficiencias: los estudiantes no prevén el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa; no evalúan la información implícita o explícita de la situación de comunicación; los estudiantes no dan cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto; no relacionan, identifican ni deducen información para construir

el sentido global del texto; los estudiantes no dan cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.

Después de haber realizado el anterior análisis de las pruebas saber, y de haber analizado los problemas que se sitúan en el aprendizaje de la lengua castellana, donde encontramos puntualmente dificultades en: capacidad de identificar ideas principales, realizar síntesis y elaborar resúmenes comprensibles en un texto. Evidenciamos que todas estas dificultades se reflejan en el bajo rendimiento académico y en los resultados poco favorables que se obtienen en las prueba externas, por lo que resulta un imperativo la aplicación de nuestro trabajo de investigación –intervención que está centrado precisamente, en esta competencia.

Acerca de la comprensión lectora iniciaremos destacando que es un proceso que se encuentra estrechamente asociado a la lectura, debido a que se entiende como la capacidad de comprender lo que se lee. Una comprensión más compleja de la lectura, nos permite reconocer que la misma no solo es el mero reconocimiento de unos signos gráficos o la simple transcripción de lo gráfico a lo verbal, sino un proceso dinámico y cognitivo mediante el cual el individuo realiza una serie de operaciones mentales orientadas a reconstruir el significado de un texto, pues como plantea Castillo, Mateus y Santiago (2014):

La lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un asunto de cooperación textual. (p 55).

Esta búsqueda y construcción de significados implica que el lector efectué una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación) en las que se pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias, en los

aspectos que proporciona el texto como tal, en unas circunstancias determinadas. De esta forma la lectura se torna en una interacción entre lector, texto y contexto.

Si el lector está en la capacidad de realizar estos procesos cognitivos, se puede decir entonces que está comprendiendo lo que lee. Hay que destacar que toda comprensión es social y situada. En una primera caracterización, la comprensión se ha clasificado tradicionalmente en tres grandes niveles: el literal (comprender lo que dice el texto y está explícitamente en las líneas), el inferencial (lo que se puede deducir a partir de lo que dice el texto, es decir entre líneas) y el nivel crítico (lo que implica descubrir las intenciones y los propósitos, las ideologías del autor, es decir lo que está detrás de las líneas) (Cassany, 2006).

En referencia a la clasificación anterior ampliaremos la categoría de la comprensión lectora que aplicaremos en nuestra secuencia didáctica, desglosándola en dos subcategorías, a saber: Comprensión lectora en su nivel literal y comprensión lectora en su nivel inferencial.

2.4.4.1.1. Comprensión Lectora en su Nivel Literal.

En el siguiente apartado describiremos los procesos que exigen la comprensión lectora en su nivel literal. En relación con esto Gordillo y Flórez (2009) afirman que en este nivel, el lector está en la capacidad de reconocer las palabras claves del texto, como también comprender la idea central del mismo sin exponer sus argumentos o interpretaciones. De igual forma, también debe estar en la capacidad de reconstruir el texto identificando su estructura base (p.97).

Continuando con Gordillo y Flórez (2009) quienes conceptualizan la comprensión literal en dos niveles, de la siguiente manera:

- ✓ *Lectura literal en un nivel primario (nivel 1)*: se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:
 1. De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato;
 2. De secuencias: identifica el orden de las acciones;
 3. por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;
 4. de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.
- ✓ *Lectura literal en profundidad (nivel 2)*. En este nivel, el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.

Para concluir, en lo relacionado con el nivel literal, destacamos que el lector debe estar en la capacidad de asimilar la información explícita que le ofrece el texto, ejercitando habilidades como interpretación del significado de palabras, oraciones y párrafos, la identificación de los personajes que hacen parte del texto así como también describir sus características, y por último reconocer las acciones principales que se narran en el texto.

2.4.4.1.2. Comprensión Lectora en su Nivel Inferencial.

Acercas del nivel inferencial, retomamos las ideas de Gordillo y Flórez (2009) quienes describen que en este nivel el lector debe establecer relaciones y asociaciones de significados que aparecen implícitamente; es decir, deducir lo que no aparece literalmente. Para poder comprender el texto, el autor debe retomar concepciones anteriores para interpretar lo leído, logrando explicar con mayor profundidad, hasta lograr emitir juicios valorativos y formular nuevas ideas. Cuando el autor se encuentra en este nivel, está en la

capacidad de formular conclusiones y establecer relaciones con otros campos del saber (p.98).

Seguimos con Gordillo y Flórez (2009), para retomar sus ideas cuando afirman que en el nivel inferencial el lector debe realizar las siguientes operaciones:

1. Inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente
2. Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente
3. Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera
4. Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones
5. Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
6. Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

En resumen, podemos afirmar que el nivel inferencial permite identificar ideas que no se encuentran evidentes en el texto. Además, una característica importante es que el lector se encuentre en la capacidad de aportar detalles o ideas que se deducen a partir de la lectura del escrito, como también predecir finales, proponer finales diferentes o cambiar el título del texto.

2.4.4.2. Transformación del Rol del Docente.

Los diferentes cambios que experimentamos a nivel cultural, político, económico y científico en nuestra sociedad imponen desafíos en todos los sectores; la educación no

puede mantenerse aislada de la dinámica globalizada que impera en nuestro entorno. Es por esto que en nuestras escuelas, no podemos seguir anclados a prácticas pedagógicas que se fundamentan en concepciones del mundo que no van acordes con avances pedagógicos y epistemológicos de nuestros tiempos. Es así como destacamos que uno de los roles primordiales que debemos desempeñar los docentes, es aquel que está relacionado con la formación profesional, pues consideramos que de la preparación que posea el docente, esto en términos de dominio de contenidos, de la constante actualización de conocimientos, la documentación permanente en la búsqueda de las mejores estrategias que conduzcan a la consecución de estándares de calidad; de estos y de muchos otros factores depende el éxito en el proceso de enseñanza y por defecto el de aprendizaje. Es por esto que consideramos que el docente, por naturaleza debe permanecer en un proceso de formación continua, preocupándose siempre en incorporar en el currículo contenidos, leyes, normatividades que exige la dinámica del campo educativo.

Otro factor indispensable que a nuestro juicio debería ser inherente en esta labor, es la continua reflexión que le exige su ejercicio, analizando la pertinencia de su metodología. En este apartado nos referiremos específicamente a la habilidad que nos convoca, la de lectura y comprensión, porque es bien sabido que culturalmente, una de las mayores tensiones a las que nos enfrentamos los docentes es la falta de motivación que expresan los estudiantes hacia la lectura, frente a esto como estrategia motivacional retomamos las ideas de Treviño, *et al.*, (2007), cuando señalan: “Los docentes proponen a los alumnos distintos tipos de encuentros con los textos, los cuales se realizan de manera grupal o individual, en silencio o en voz alta, con el libro de texto o con acervos variados, y pueden llevarse a cabo dentro o fuera del horario escolar” (p.43). Estos encuentros con los textos son estrategias diseñadas por docentes con el fin de establecer relaciones entre el o los estudiantes con un

escrito y de esta manera motivarlo hacia la lectura, para así facilitar el proceso de comprensión lectora.

Por último, queremos significar otro factor de gran importancia relacionado con la gestión desde el aula, debido a que en nuestro quehacer como docentes prevalece el fortalecer las aptitudes y habilidades en nuestros estudiantes y el logro de esto depende precisamente de la gestión del docente, esto es, el proceso de planeación, diseño y organización que exige el plan de clases, donde se estructura y describen los contenidos, habilidades y competencias que se pretenden alcanzar y los medios, recursos, y estrategias que se emplean para lograrlo, propuesta que resulta de una reflexión en la que se tienen en cuenta aspectos como niveles de enseñanza, edad, contenido, ritmos de aprendizaje, contexto, caracterización de los estudiantes, entre otros. Relacionando este factor, el de gestión de aula con el tema que nos ocupa, el de comprensión lectora, resaltamos que de igual forma impera la implementación de un proceso de organización y planeación, relacionado específicamente con la selección de lecturas apropiadas, espacios adecuados y metodologías acertadas. En este sentido Treviño *et al.*, (2007), afirma: “En este proceso los docentes son actores centrales, pues son ellos quienes estructuran la dinámica del aula, la cual puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de competencias de comprensión lectora en los alumnos” (p.38). Es así como consideramos primordial la labor que debe ejercer el docente en relación con los procesos de gestión, para que pueda alcanzar con éxito su propósito, el de enseñar a comprender.

2.4.5. Antecedentes de Investigación.

La existencia de muchas investigaciones realizadas en el campo de la lectura ha conllevado a la transformación e implementación de nuevas estrategias por parte de los

docentes, lo cual ha contribuido al desarrollo de habilidades en la comprensión lectora de los estudiantes, puesto que hoy en día es indispensable que estos aprendan a comprender y analizar textos y así alcanzar niveles altos en el aprendizaje. Por tal motivo las investigaciones que a continuación citaremos, señalan la importancia que tiene la enseñanza de la comprensión lectora y sus significaciones didácticas.

En el campo internacional destacamos la investigación realizada por Irma Madero en el año 2011, Guadalajara, México, titulado “El proceso de comprensión lectora en alumnos de Tercero de secundaria”. El propósito de este trabajo es conocer el proceso lector de los alumnos de secundaria, con el fin de poder identificar fortalezas y debilidades existentes que permitan con esta información buscar nuevas estrategias para la enseñanza de la lectura y mejorar los resultados en la comprensión lectora de los estudiantes.

La autora plantea que es indispensable la enseñanza de estrategias de comprensión lectora a los alumnos para que puedan comprender mejor un texto; por lo tanto es muy importante que los docentes veamos la lectura como una labor activa, donde el objetivo principal sea construir una comprensión global del texto, por tal razón hay que priorizar la lectura personal y en silencio y así los estudiantes pueden monitorear su comprensión, regresarse en el texto cuantas veces necesiten y aplicar estrategias si no han comprendido, para que haya una interacción entre el texto y el lector y de esta forma construir la significación del mismo, estos aportes fueron significativos para nuestra investigación, porque nos proporcionó elementos teóricos y conceptuales que fueron fundamentales para la elaboración del mismo.

Continuando con la referencia internacional fueron relevantes los aportes de la investigación que realizó Patricia Salas en el año 2012, Nuevo León, México “El

desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León”. Los planteamientos expuestos por la autora en este trabajo manifiestan que: “La lectura debe de ser estratégica, es decir trabajada bajo acciones deliberadas que exijan dirección, planificación y supervisión para que puedan incrementar, facilitar y desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes. Estas estrategias deben de ser enseñadas por los docentes y aprendidas por los estudiantes en los tres momentos de la lectura; antes, durante y después de ella.” Lo anterior nos indica que la enseñanza de la comprensión lectora debe ejercitarse bajo unos parámetros de planificación que conduzcan a desarrollar las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes; es decir que haya un monitoreo constante en las actividades que se efectúen en el salón de clase. En este sentido esta investigación nos permitió aclarar aspectos acerca de las diferentes estrategias que se deben implementar en la lectura, como son la planificación del antes, el durante y el después de esta, teniendo en cuenta los conocimientos previos.

En el contexto nacional observamos un trabajo interesante, que fue de valioso aporte para nuestra investigación- intervención, elaborado por Nori Martín, en el año 2016, en Chía, Cundinamarca, Colombia, titulado “Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión”. Donde se busca analizar y valorar los cambios y avances en los diferentes procesos de comprensión lectora a partir de la implementación de la unidad didáctica.

La anterior propuesta tomó como punto de partida la revisión de los resultados de las pruebas SABER de lenguaje del año 2013 y se realizó la aplicación de una prueba diagnóstica. A partir de estos dos resultados se planteó la unidad didáctica, dando especial relevancia a los procesos de valoración continua como elemento esencial para fortalecer la

comprensión lectora. Los resultados obtenidos muestran un avance significativo en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica.

Lo aquí referenciado nos muestra la importancia de la organización y la supervisión constante que debemos tener los docentes a la hora de desarrollar las actividades de lectura, porque de esto depende el éxito en este proceso, y sino realizamos una planificación adecuada, es posible que fracasemos en la implementación de las estrategias.

Este trabajo nos fue de gran utilidad, porque nos amplió los conceptos en los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) proporcionándonos nuevas ideas en el desarrollo de nuestro trabajo de investigación-intervención.

Otro aporte significativo en la realización de nuestro trabajo fue la tesis presentada por Gloria Camacho y Luz Pinzón, en el 2016, en la ciudad de Bucaramanga, Colombia, titulada “Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de Quinto de Primaria”. La tesis está centrada en la creación de una estrategia didáctica con variadas actividades incluyendo talleres creativos que pretenden estimular, el gusto por la lectura, habilidades, destrezas comunicativas y de pensamiento como la interpretación y comprensión de textos. En este sentido la propuesta busca fortalecer los procesos lectores de los estudiantes, a través del planteamiento y organización de estrategias intencionadas para coadyuvar en los estudiantes el diálogo literario sobre los textos leídos.

El anterior trabajo nos proporcionó aclaraciones acerca del concepto de estrategias de enseñanzas, las cuales se definen como las técnicas empleadas por el docente con la intención de una enseñanza significativa.

Siguiendo con las investigaciones que han aportado a nuestro trabajo, en el ámbito nacional señalaremos la tesis realizada por Sandra Milena Arguello, en el año 2017, en la ciudad de Manizales- Colombia, titulada “Niveles de comprensión lectora literal e

inferencial en el área de Lengua Castellana con estudiantes del Grado Sexto de Educación Básica de La Institución Educativa Fabio Riveros en Villanueva Casanare”. El propósito fundamental de este trabajo investigativo es “fortalecer la comprensión lectora, ya que el acto de leer no solo es un hábito, sino un acercamiento entre el lector y el autor. Por ende, la importancia de los niveles de comprensión lectora literal e inferencial; con ellos se puede obtener de manera acertada la información a partir de códigos lingüísticos que componen cada uno de los textos que se lean, y permiten desarrollar un pensamiento deductivo e inductivo a partir de las premisas literales”.

En este sentido la autora expresa que leer no es una práctica rutinaria, sino un diálogo que se crea entre lector y el autor, también manifiesta la relevancia de los niveles de comprensión lectora para adquirir de forma pertinente la información que presentan los textos, posibilitando de este modo el desarrollo de pensamientos lógicos en los estudiantes, a través de las proposiciones literales.

El aporte de esta propuesta a nuestra investigación fue importante, ya que nos permitió conocer más a fondo sobre la importancia de la implementación de las secuencias didácticas, para potenciar la comprensión lectora en los niveles literal e inferencial, así mismo nos orientó sobre lo significativo que es la organización y planeación para poder alcanzar los niveles de lectura antes mencionados.

3. PRINCIPIO EMERGENTE

3.1 Propósito de Intervención

La comprensión lectora como base del conocimiento es el eje fundamental para que nuestros estudiantes interpreten otras áreas del saber, por tal razón el propósito de nuestro trabajo de investigación intervención busca que los estudiantes de grado séptimo de la I.E. Buenos Aires Las Pavas fortalezcan la competencia lectora en los niveles literal e inferencial. Para esto, iniciamos una ruta orientada al diseño de estrategias didácticas que tomaron como fuente principal la literatura regional, como primer avance se identificaron las problemáticas que presentaban los estudiantes y basados en esto se hizo necesario realizar una reestructuración en términos de planeación y organización, es decir, la metodología, la selección de contenidos apropiados y una evaluación formativa coherente con la contextualización de los estudiantes, es así, como a través de la lectura de mitos, leyendas y cuentos regionales, buscamos fortalecer las habilidades de comprensión lectora, fomentando en los estudiantes el trabajo en equipo, realizando actividades concernientes a los dos niveles anteriormente mencionados, tales como completar esquemas, realizar resúmenes, identificar la estructura textual y realizar narraciones de los mitos y leyendas.

3.2 Diseño Didáctico

3.2.1 Secuencias Didácticas.

La construcción de una secuencia didáctica es una labor importante para estructurar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes. La secuencia didáctica está constituida por una serie de elementos que se desprenden del plan de estudio, al respecto, Díaz Barriga (2013) dice “La construcción de una secuencia tiene

como punto de partida una serie de aspectos formales que emanan del plan de estudios, pero particularmente del programa en el que inscribe. Puede ser materia, asignatura, módulo, unidad de aprendizaje o la denominación que el currículo establezca para el trabajo docente. (p.18). Por tal razón la elaboración de una secuencia didáctica es la organización de unos contenidos temáticos, que a través de unas actividades planteadas, generan procesos de enseñanza, que estimulan en forma activa y participativa los conocimientos en los estudiantes.

Es de este modo que (D'Hainaut, 1985), citado en Díaz Barriga (2013), analiza la secuencia didáctica, manifestando que esta responde principalmente a razonamientos que se desligan de una estructura didáctica (actividades de apertura, desarrollo y cierre), y a una perspectiva que surge de la nueva didáctica, que es crear procesos fundamentados en el aprendizaje relacionado con el contexto, aceptar la diversidad en el campo intelectual y la complejidad de este (p.18).

Scallon (1988), citado en Díaz Barriga (2013) al respecto sostiene que una secuencia didáctica está conformada por tres tipos de acciones: apertura, desarrollo y cierre y que en esta, debe estar inmersa la evaluación formativa, que conduce a los procesos de retroalimentación, como también la evaluación sumativa la cual nos lleva a la demostración de los aprendizajes. (p.21).

Por todo lo anterior Díaz Barriga 2013 expone que las actividades de apertura consisten en creación de ambientes de aprendizaje, a través de preguntas significativas que partan de las realidades y de los saberes previos de los estudiantes, estas actividades se le pueden anticipar a los estudiantes, a través de las consultas que hagan fuera del salón de clase. (p.21).

Este autor también declara que las actividades de desarrollo se dan cuando el estudiante interacciona sus conocimientos previos con la nueva información que recibe en la escuela, esta puede ser diversa; una exposición del docente, debate sobre una lectura presentación de un video y otros recursos que pueden ayudar a dicha interacción. Dos momentos son importantes en estas actividades el trabajo intelectual con una información y la aplicación de esa información en una situación problema. (p.22).

Asimismo, para el autor las actividades de cierre se realizan con el objetivo de alcanzar la integración de los conocimientos adquiridos, en esta parte el estudiante reajusta su estructura mental, a través de la interacción con la nueva información. Las actividades aquí pertinentes serían ejercicios basados en la resolución de una determinada situación, por medio de la información obtenida lo cual conlleva a la reconstrucción de la misma.

Esta actividad puede ser utilizada como evaluación formativa y sumativa, puesto que en ella se sintetizan todos los procesos que se han venido dando durante toda la secuencia.

Meirieu (2002), citada en Díaz Barriga (2013), al respecto afirma que ante esta situación es importante elaborar secuencias didácticas que partan de elementos o situaciones que estén relacionadas con el contexto, y de las realidades que viven nuestros estudiantes (p.18). Es por este motivo que en nuestro quehacer pedagógico procuramos que éstos sean formados como sujetos críticos y reflexivos de las problemáticas de su entorno.

4. PRINCIPIOS OPERADORES

4.1 Secuencia

➤ **Secuencia Didáctica para Fortalecer el Nivel Literal.**

Asignatura: Lengua Castellana.

Unidad temática o ubicación del programa dentro del curso general: Tercera Unidad.

Tema general: Literatura regional.

Contenidos:

Tradición oral

La tradición oral es un conjunto de conocimientos y una forma específica de comunicación, que a través del uso del lenguaje articulado, se transmite de generación en generación. La tradición oral tiene sus raíces en el pasado, se sostiene de la memoria, y es sabiduría popular.

En la literatura oral y tradicional predominan elementos que surgen de su propia esencia, como son el ambiente y las formas sociales y económicas, todo esto basado en la experiencia acumulada y la recibida en el exterior. En nuestra región esta literatura está representada por los mitos, las leyendas, los refranes, la poesía popular, el cuento y otras formas de expresión que la caracterizan como son: las fórmulas para la salud, los cantos de vaquería, las décimas, grito de monte y guapirreo.

La tradición oral en nuestro departamento tiene características particulares; en primer lugar es un elemento de comunicación, puesto que es una forma específica de transmitir un mensaje; también la tradición oral es vista como una filosofía de vida, porque se manifiesta una posición frente a la vida; otra característica fundamental en nuestra

tradición oral es la pedagogía, puesto que a través de las diferentes narraciones, no solamente se busca divertirse, también se tiene como objetivo enseñar.

Algunas representaciones de nuestra tradición oral son:

- **Cuentos de Tío sapo y Tío cangrejo.**

Iba tío sapo para su laguna y se encontró con Cangrejo en el camino. Empezaron a discutir y salieron de pelea. Se dieron dos o tres pases y nada. De pronto Cangrejo se volteó y cogió a Sapo con una de sus muelas. Sapo trató de zafarse pero no pudo. Entonces, al sentirse agarrado por semejantes tenazas, empezó a gritar: ...”Quítenmelo... Quítenmelo... Que es cachaco y tiene navaja”.

Otros cuentos de nuestra tradición oral son:

- Tía Zorra y Tío Conejo en un maizal ajeno.
- Tigre se quiere comer a Conejo.
- El fandango.
- La pelea.
- Un mantero de fama.

Entre los principales mitos tenemos:

- La salvación de Juy.
- Mocarí y Mariguá.
- Tucurá.
- La Tota.
- Tofeme.

- Colosiná.
- Murrucucú.
- La piedra de los sacrificios.

Entre las leyendas tenemos son:

- Manatí.
- El tambor del diablo.
- La piquería.
- El totumo de oro.
- El gritón.

Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: 5 semanas

Nombre del profesor que elaboró la secuencia:

Grupo de investigación: Luz Elena Ramos Santos, Taide Gamero Urango, Jesús Martínez Barros.

Finalidad, propósitos u objetivos

La finalidad de esta secuencia didáctica es mejorar la comprensión lectora en el nivel literal de los estudiantes de grado séptimo de la IE Buenos Aires Las Pavas del municipio de Canalete-Córdoba, a través de la lectura y el análisis de narraciones regionales, en donde los estudiantes realizarán actividades basadas en el nivel de lectura anteriormente mencionado, el cual contribuirá a potenciar habilidades como completar

esquemas, organizar gráficos, identificar ideas principales, secuenciar los sucesos, recordar pasajes, detalles del texto, realizar resúmenes, y localizar información contenida en este. Otro propósito que pretendemos es fortalecer en los estudiantes de la I.E. Buenos Aires Las Pavas el valor por la cultura regional, a través del conocimiento de la tradición oral y de las obras narrativas de autores regionales, que conlleven al discernimiento del entorno y de la realidad.

Orientaciones generales para la evaluación:

La evaluación será formativa, Scallon (1988), puesto que nos da la oportunidad de retroalimentar los conocimientos, a través de la observación de los avances, retos y dificultades que presentan los estudiantes en su trabajo, también sumativa, porque ofrece evidencias de aprendizaje. Esta se hará durante todo el proceso de implementación de la secuencia didáctica; teniendo en cuenta todos los aspectos desarrollados en la misma, tales como la participación en clase, las consultas realizadas, revisión de actividades, y la narración de mitos, leyendas y cuentos regionales; también se tendrá en cuenta el esquema de evaluación estilo ICFES, para que los estudiantes ejerciten esta forma de evaluación, la cual se establecerá a partir del análisis y la lectura de los textos leídos, en este caso las narraciones regionales.

Línea de Secuencias didácticas

Actividades de apertura:

Primera sesión: Previo a la sesión: se le pide a los estudiantes que consulten con sus familiares (abuelos, padres, tíos) acerca de las diferentes narraciones de la tradición oral de la región : leyendas, mitos, refranes, dichos y cuentos de la región.

Al inicio el docente le pide a cada estudiante que narre lo consultado.

Actividades de desarrollo: Las actividades de desarrollo de la secuencia didáctica orientada a potenciar el nivel de comprensión literal, se organizarán a través de tres textos: “La Piquería”, “Río Sinú” y “Un mantero de fama” del autor Cordobés Guillermo Valencia Salgado. Para la lectura de cada texto se tienen en cuenta los tres momentos: antes, durante y después; cada momento contiene sus actividades específicas, ya que cada uno de estos exige unos procesos y propósitos en la lectura.

Texto 1: “La Piquería”

Antes de la lectura. El docente explicará a los estudiantes qué todo lo que consultaron hace parte de la tradición oral haciendo énfasis en las características que destacan nuestro departamento de Córdoba. Posteriormente informará que se reúnan en equipos de cuatro para leer la leyenda “La piquería”, antes de iniciar la lectura el docente indaga a los estudiantes sobre algunos aspectos del autor Guillermo Valencia Salgado “Compae Goyo” y también del texto a leer.

- ¿Quién es el “Compae Goyo”?
- ¿De dónde es?
- ¿Qué obras ha escrito?

- ¿Qué es una piquería?
- ¿Han estado alguna vez en una piquería?

Luego se establecerán los objetivos de la lectura los cuales son:

- Narrar los principales eventos del texto
- Ubicar la idea principal.
- Esquematizar la información a través de mapas mentales.
- Consultar vocabulario desconocido
- Reconocer elementos presentes en el texto (personajes, lugares, objetos etc)
- Ordenar los eventos del texto leído.

Durante la lectura. A medida que transcurre la lectura el docente comunica y guía a los estudiantes a que realicen una lista de las palabras, costumbres para que consulten acerca de su significado. De igual forma deben consultar el significado de las palabras desconocidas en el texto.

Segunda sesión. El docente pide que el curso se divida en tres grandes grupos para que realicen un resumen del texto leído, dando las instrucciones de cómo hacerlo: harán una lista con las palabras más importantes del texto, ordenadas de mayor a menor importancia; luego redactarán con cada una de ellas una frase que recoja lo que se dice de esta en la narración; con la lista de frases elaboradas se enlazarán entre sí y se redactará el resumen; posteriormente los estudiantes narrarán en voz alta el inicio, el desarrollo y el desenlace de la leyenda “La piquería”.

Tercera sesión:

Después de la lectura. El docente formulará una pregunta sobre el texto: ¿Por qué este tipo de relatos hacen parte de nuestra tradición oral? Seguidamente les indica que en forma individual realicen un mapa mental, en donde expondrán los principales eventos que ocurrieron en la leyenda, según el orden de estos.

El docente dará las siguientes instrucciones para la realización del mapa mental:

- Se debe asegurar que se ha comprendido el texto.
- Subrayado de ideas principales y secundarias en diferentes colores.
- Redactar de forma breve las ideas extraídas.
- Distribuir las ideas, de tal modo que se evidencie las relaciones entre estas.

Cuarta sesión:

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje: El docente pide a los estudiantes que lean nuevamente la leyenda “La piquería” y posteriormente respondan las siguientes preguntas correspondientes al nivel literal.

1. Según la leyenda “La piquería” el causante de que se prendiera el baile era:

- A. El forastero.
- B. La negra Rosaura.
- C. Emeterio.
- D. Manuela.

2. La idea principal del relato es:

- A. El baile en la bonga de la vieja Montería
- B. El sonar de los tambores en la vieja Montería.

C. La contienda de un tamborero con el diablo.

D. Las fiestas en la cantina de Emeterio Suárez.

3. El forastero llegó a la cantina diciendo que:

A. Quería divertirse un poco, porque venía de lejos.

B. Quería conocer nuevos amigos en el puerto.

C. No había otro hombre que le mantuviera el ritmo.

D. Quería apostar por el mejor tamborero.

4. En el texto: “Con la lentitud de los hombre experimentados se metió el instrumento entre las piernas presionando su vince. Se escupió las manos. Se tronó los dedos y regodeándose en sí mismo, con una petulancia que le colgaba del bigote, dio un golpe seco sobre el parche del tambor que sonó asordinado como un trueno lejano” la expresión subrayada significa que el forastero estaba:

A. Triste porque estaba solo

B. Inseguro porque no conocía el pueblo

C. Nervioso, porque le daba miedo tocar en público.

D. Complacido, porque estaba seguro de lo que hacía.

5. El mancebo negro entró a la piquería porque:

A. El forastero era petulante.

B. El forastero quería un acompañante.

C. El forastero no tenía contendor.

D. El forastero lo llamó.

6. El forastero no se dio cuenta de la llegada del mancebo negro porque estaba:

- A. Cantando al público.
- B. Furioso con el cantinero.
- C. Enceguecido por el orgullo.
- D. perdido de la borrachera.

7. En la expresión: “ Y dentro de la boca, encima de la lengua, un fuego fatuo iluminó la bóveda del paladar” la palabra subrayada puede ser reemplazada por:

- A. Presumido.
- B. Bienhechor.
- C. Pasajero.
- D. Azuloso.

8. La característica principal del tambor del negro es:

- A. Que era muy grande.
- B. Que tenía cuñas de madera.
- C. Que tenía un parche de color moreno.
- D. Que era un tambor pequeño.

9. Cuando el negro comenzó a tocar el tambor el público:

- A. Bailaba feliz.
- B. Se retiraba.
- C. Se animaba.
- D. Aplaudía frenéticamente.

10. La gente descubrió que el negro era el diablo porque:

- A. Sus dientes brillaban.
- B. Hedía a azufre.
- C. Aullaron los perros.
- D. Todos vieron que el tambor sudaba.

11. El orden de los hechos en el relato es:

- A. El forastero llega al baile- Se inicia la contienda- El diablo se descubre.
- B. Emeterio inicia la fiesta- El forastero no tiene contendor- Llega un negro con un tambor.
- C. El forastero toca- se inicia la contienda- El negro se retira.
- D. El negro llega a la fiesta- El forastero toca el tambor- El negro gana la contienda.

Quinta sesión: Texto 2: Mito “Río Sinú”

Antes de la lectura: El docente informa a los estudiantes que se va a realizar la lectura del mito “Río Sinú” del escritor cordobés Guillermo Valencia Salgado “Compae Goyo” y después formulará preguntas acerca de la lectura.

- ¿Qué conocen del mito Río Sinú?
- ¿De qué crees que se trata?
- ¿Conoces el río Sinú?
- ¿Cómo es?

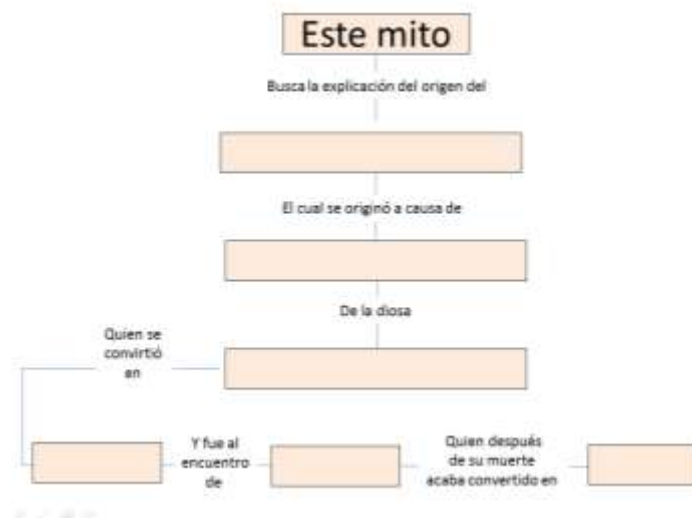
Seguidamente el docente planteará los propósitos de la lectura del mito “Río Sinú”:

- Mencionar los elementos que se encuentran explícitos en el texto.
- Establecer la secuencia explícita de las acciones dadas en el texto.

- Elaborar un resumen del mito Río Sinú para esquematizar la información.
- Reconocer razones explícitas de ciertos eventos de los personajes en el mito.

Durante la lectura: El docente guiará a los estudiantes a que realicen una lectura silenciosa e individual, para que ubiquen la idea principal del mito “Río Sinú”, induciéndoles a que identifiquen los términos desconocidos, a través del subrayado, para luego socializarlos y consultar su significado, por último, deben realizar el resumen con las instrucciones anteriormente dadas.

Posteriormente el docente comunica a los estudiantes que completen el esquema de un mapa conceptual basado en dicho mito.



Después de la lectura: Sexta sesión.

El docente informa a los estudiantes que realizarán el siguiente taller taller evaluativo con preguntas de comprensión literal basadas en la lectura del mito “Río Sinú”

1. En el mito “Río Sinú” el narrador es:

- A. 3ª Persona.
- B. Observador.

C. 1ª Persona.

D. 2ª Persona.

2. Quién narra la historia es un:

A. Joven.

B. Abuelo.

C. Niño.

D. Indígena.

3. Las tribus que se disputaban el dominio del territorio de lo que hoy es el valle del río Sinú eran:

A. Los Finzenúes y los Panzenúes.

B. Emberas y Muiscas.

C. Huitotos y Ticunas.

D. Los Pijaos y los Zenúes.

4. En lo que hoy es el río Sinú, anteriormente era una:

A. Pradera.

B. Montaña.

C. Finca.

D. Laguna.

5. El motivo de la disputa de la pradera por parte de las dos tribus fue:

A. La demarcación de las provincias.

B. Para apropiarse de los recursos.

C. Porque los Panzanúes eran guerreros.

D. Porque los Finzenúes eran pacíficos.

6. “Por tres años consecutivos estos habían perdido el derecho de usufructuar esas tierras”.

En la oración la palabra subrayada significa:

A. Caminar.

B. Disfrutar.

C. Mandar.

D. Abandonar.

7. El cacique decidió vestir a su hija de hombre porque:

A. La mujer en esa época ocupaba un lugar inferior en el hogar.

B. Tenía grandes habilidades para ser una guerrera.

C. No era permitido que el cacique tuviera hijos de sexo femenino.

D. Era demasiado sensible y delicada para enfrentarse en la guerra.

8. En el momento de la batalla los líderes guerreros tiraron sus armas porque:

A. Tuvieron miedo y se rindieron.

B. Se enamoraron y huyeron.

C. Dialogaron y conciliaron.

D. Uno de los dos se rindió y le concedió la victoria al otro.

Séptima sesión:

Texto 3: “Un mantero de fama”

Antes de la lectura: Esta parte se desarrollará con la lectura oral de un cuento que hace parte de la tradición oral de Córdoba. “Un mantero de fama” del escritor cordobés Guillermo Valencia Salgado.

Se indaga a los estudiantes acerca del texto que se va a leer y se les plantea el propósito de la lectura.

- ¿Saben qué es un mantero?
- ¿Por qué se les llama así?
- ¿Has visto una corraleja?
- ¿Estás de acuerdo en que se realicen las corralejas? ¿por qué?

Seguidamente el docente planteará los propósitos de la lectura del cuento “Un mantero de fama”

- Mencionar los elementos que se encuentran explícitos en el texto.
- Establecer la secuencia explícita de las acciones dadas en el texto.
- Elaborar un resumen del mito Río Sinú para esquematizar la información.
- Reconocer razones explícitas de ciertos eventos de los personajes en el mito.

Durante la lectura: El docente pide a los estudiantes que se reúnan en equipos de cuatro para leer el cuento “Un mantero de fama”, se despejaron dudas, luego se les indicará, que realicen una lista de los personajes y describan las características de cada uno de ellos.

Octava sesión: El docente informa a los estudiantes que se divida el grupo en dos para hacer una representación teatral del cuento “Un mantero de fama” y dará las indicaciones que se deben tener en cuenta para realizar una dramatización, como son:

- Expresión corporal.
- Tono de voz adecuado.
- Vocalización.
- Dicción.

Novena sesión:

Después de la lectura. Se les dice a los estudiantes que desarrollen el siguiente taller basado en la lectura.

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje. La evaluación se realizará a través de un taller con preguntas de comprensión literal basadas en la lectura del cuento “Un mantero de fama”.

1. En el cuento “Un mantero de fama” la idea principal es:

- A. Un mantero que disfrutó de las fiestas de su pueblo.
- B. Un mantero que escuchaba las historias de corraleja.
- C. Un mantero que venció a un toro bravo.
- D. Un mantero que falleció en una corraleja.

2. En el cuento, la expresión: “ además de ser una jactancia es una cacorrá” la palabra subrayada puede ser reemplazada por:

- A. Humildad.

B. Arrogancia.

C. Modestia.

D. Crueldad.

3. Con respecto a los manteros de hoy Goyo dice :

A. Hay muchos manteros buenos y valientes.

B. Ya no hay manteros bravos, sólo son payasos.

C. Los manteros son personas honestas.

D. Los manteros disfrutaban de las corralejas.

4. El suceso que cuenta Goyo fue en:

A. Montería.

B. Rabo Largo.

C. Araché.

D. Chinú.

5. En el relato, Malibú era un hombre que nunca:

A. Tenía mal genio.

B. Dormía en las tardes.

C. Se quedaba quieto.

D. Asistía a las corralejas.

6. Goyo saltó al ruedo porque:

A. quería que la gente lo viera lucir su ropa nueva.

- B. Disfrutar de la corraleja que estaba buena.
 - C. Quería conquistar a una dama del pueblo.
 - D. Había hecho un mal gesto al mejor mantero.
7. El “Chivo Mono” era conocido por ser un toro que:
- A. Pisoteaba a los manteros cuando los vencía.
 - B. Corneaba casi siempre con el cacho derecho.
 - C. Nunca salía al ruedo, porque era muy bravo.
 - D. Había asesinado a muchos manteros en el ruedo.
8. Malibú hizo que “El Chivo Mono” se :
- A. Calmara.
 - B. Se desplomara.
 - C. Enfureciera.
 - D. Se fuera.
9. Lo que salvó al Goyo del toro fueron:
- A. Dos ramitas secas.
 - B. Dos piedras.
 - C. Dos troncos.
 - D. Dos silletazos.
10. El orden en que ocurrieron los hechos en el relato fue:
- A. Goyo entra al ruedo- Goyo habla con un mantero- Goyo vence al “Chivo Mono”.

B. Goyo inicia el relato- Goyo habla con el mantero- Goyo vence al “Chivo Mono”.

C. Goyo Llega al pueblo- Goyo Goyo entra al ruedo- Goyo vence al “Chivo Mono”.

D. Goyo vence al “Chivo Mono”- Goyo entra al ruedo- Goyo llega al pueblo.

Actividad de cierre: Como cierre de la secuencia se organizará un festival de teatro en el que se representarán los textos leídos: “La piquería”, “Río Sinú” y “Un mantero de fama”.

Recursos:

- Obra literaria Murucucú del autor cordobés Guillermo Valencia Salgado.
- Fotocopias.

Recursos: bibliográficos; hemerográficos y cibergráficos:

➤ **Secuencia didáctica para fortalecer el Nivel Inferencial.**

Asignatura: Lengua Castellana.

Unidad temática o ubicación del programa dentro del curso general: Cuarta Unidad

Tema general: Literatura regional

Contenido: Otras manifestaciones de la tradición oral. Las características de las narraciones de nuestra región están fundadas en el conocimiento y comprensión de nuestra historia, estos relatos nos conducen al enigma de las diferentes situaciones que rodean nuestro entorno como son: las peleas de gallo, las corralejas, las fiestas populares, y todas aquellas costumbres y tradiciones que se vuelven magia en las letras, por lo tanto todo lo relacionado con los cuentos, proverbios, refranes, adivinanzas, poesías, chistes, décimas,

coplas, adivinanzas, y otros más hacen parte de nuestra tradición oral y de la literatura regional.

Dentro de estas manifestaciones tenemos:

Refranes:

- Cada cabeza es un mundo.
- A otro perro con ese hueso.
- Barriga llena corazón contento.
- Perro que ladra no muerde.
- Plátano maduro no vuelve a verde.

Cantos de vaquería: “Ueee ganadito, eeee, eeee. Cuando yo estaba chiquita , me daban arroz con coco y ahora que estoy grandecita me dan con la cacha del soco, uee vaca mansita, eeeee, eeee... Ueee.. Ue.”

Coplas:

- Anoche me mordió un perro,
- Una mula me patió;
- Mi mujer se fue con otro
- ¡Vaya por el amor de Dios!

Décimas:

Lo tratan de fusilar
al mismo Dios verdadero
y le ponen el madero
para trabajo pasar

y lo sacan a pasear
para ver si Él se resiste,
y quieren ver si él no admite
lo arrastran por el suelo
con una soga en el cuello,
doble pena para un triste.

Dentro de los autores de cuentos regionales destacaremos los siguientes:

David Sánchez Juliao. Comunicador, periodista, sociólogo, catedrático, educador popular, novelista, cuentista, investigador, compositor y diplomático. Nació en Lórica [Córdoba]. Es pionero de la literatura en discos y cassetes, en las que se destacan "El Pachanga" y "El Flecha".

Guillermo Valencia Salgado Goyo. In Memoriam. Escritor, nació en El Sabanal, corregimiento de Montería. Autor de los libros "Tizones en Tierra", "El Sinú y otros Cantos", "Murrucucú", "Córdoba, Su Gente y su Folclor", y "Cuentos el Túnel"

Edgardo Puche Puche. Escritor. Nació en Montería [Córdoba]. Autor del libro de cuentos "La Sombra de Ponciano", de la novela "Postes de Candela", y del relato histórico "Crónicas y Estampas de Montería".

Soad Louis Lakah. Escritora, nació en Ciénaga de Oro [Córdoba]. Autora "Razones de peso" [cuentos].

Andrés Elías Flórez Brum. Nació en Sahagún (Córdoba), entre sus cuentos tenemos: La obsesión de vivir (cuentos, 1990), Los Perseguidos (cuentos, 1980), El trompo de Arcelio (cuentos para niños, 1988).

Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: 9 sesiones

Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Grupo de investigación: Luz Elena Ramos Santos, Taide Gamero Urango, Jesús Martínez Barros.

Finalidad, propósitos u objetivos:

La finalidad de esta secuencia didáctica es mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes de grado séptimo de la I.E. Buenos Aires Las Pavas del municipio de Canalete-Córdoba, a través de la lectura y el análisis de las diferentes manifestaciones de nuestra tradición oral y literatura regional, en donde los estudiantes realizarán actividades basadas en el nivel de lectura anteriormente mencionado, el cual contribuirá a desarrollar habilidades tales como: localizar información contenida en un texto para desarrollar un argumento, Comentar lo que puede tratar un texto a partir de su título, opinar sobre el contenido de un texto, proponer títulos , inferir detalles adicionales, inferir ideas principales no incluidas explícitamente, inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera, inferir relaciones de causa y efecto e interpretar un lenguaje figurado.

Otro propósito que pretendemos es potenciar en los estudiantes de la I.E. Buenos Aires Las Pavas el valor por la cultura regional, a través del conocimiento de la tradición oral y de las obras narrativas de autores regionales, que conlleven al discernimiento del entorno y de la realidad.

Orientaciones generales para la evaluación:

La evaluación será formativa, según Scallon, (1988), nos da la oportunidad de retroalimentar los conocimientos, a través de la observación de los avances, retos y dificultades que presentan los estudiantes en su trabajo, también sumativa, porque ofrece evidencias de aprendizaje. Esta se hará durante todo el proceso de implementación de la secuencia didáctica; teniendo en cuenta todos los aspectos desarrollados en la misma, tales como la participación en clase, las consultas realizadas, revisión de actividades, y la narración de cuentos regionales; también se tendrá en cuenta el esquema de evaluación estilo ICFES, para que los estudiantes ejerciten esta forma de evaluación, esta se establecerá a partir del análisis y la lectura de los textos leídos, en este caso los cuentos regionales.

Línea de Secuencias didácticas.

Primera sesión: Los estudiantes escucharán a través de un audio el cuento “Los amores de Genaro” del cuentista costumbrista Reinaldo Ruiz.

El docente formulará preguntas acerca del cuento “Los amores de Genaro”

- ¿Han escuchado hablar sobre este cuentista?
- ¿Qué cuentos conocen sobre él?
- ¿Qué otro título le darían al cuento?
- ¿De qué trata el cuento?
- ¿Qué hubieras hecho tú si te hubiera sucedido lo mismo que a Genaro?
- ¿Qué otro final le darías al cuento?

Actividades de desarrollo: Las actividades de desarrollo de la secuencia didáctica orientada a potenciar el nivel de comprensión inferencial, se organizarán a través de refranes, la poesía: “Cumbia” de Guillermo Valencia Salgado “Compae Goyo”, y cuentos como: “El telegrama” y “Pargo Rojo” del autor Cordobés David Sánchez Juliao. Para la realización de dicha actividad se tienen en cuenta los tres momentos de la lectura: antes, durante y después; cada uno contiene sus actividades específicas, ya que cada uno de estos exige unos procesos y propósitos en la lectura.

Primera sesión:

Texto 1: “El Telegrama”.

Antes de la lectura:

Actividad introductoria: Consultar datos biográficos del escritor David Sánchez Juliao y sus principales obras literarias.

El docente explicará a los estudiantes acerca de los principales cuentos y autores de la región. Posteriormente les informará que van leer el cuento “El telegrama”, escrito por el autor cordobés David Sánchez Juliao.

- ¿Qué consultaste acerca del escritor David Sánchez Juliao?
- ¿Conoces sus obras?
- ¿Sabes qué es un telegrama?
- ¿Según el título de qué crees que se trata el cuento “El telegrama”?

Luego se establecerán los objetivos de la lectura los cuales son:

- Extraer la idea principal del texto que no se encuentra explícita
- Crear situaciones de inferencia de secuencias sobre acciones que pudieron haber sucedido si el texto hubiera finalizado de otra forma

- Elaborar hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar en los textos leídos.

Durante la lectura: El docente indicará a los estudiantes:

- Que hagan una primera lectura del cuento (compartida en voz alta modelada).
- Lectura individual en silencio, sin detenerse y anotar en el cuaderno palabras o términos que no se entiendan.
- Que expresen de qué trata el cuento en una o dos frases.
- ¿Era lo que esperabas del cuento?
- Expresa un final diferente al planteado por el autor.

Segunda sesión: El docente orienta:

- Conformar equipos de tres, para que socialicen entre ellos de qué trata el cuento, después de haberlo leído varias veces, deben realizar un resumen para exponerlo, y de esta forma aclarar entre todos significados, expresiones desconocidas y la idea principal implícita en el texto
- Argumentar por qué el cuento “El telegrama” se puede clasificar como una narración que rescata las costumbres de nuestra región.

Tercera sesión: Después de la lectura.

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje: El docente indicará a los estudiantes que realicen el siguiente taller evaluativo con preguntas de comprensión inferencial basadas en la lectura del cuento.

1. “Con la persistencia que solo los colombianos tienen, un monteriano se enfrentaba

aquella tarde a una entrevista más para intentar conseguir un empleo”.

De la anterior afirmación se puede decir que:

- A. Los colombianos buscan empleos constantemente, pero les da miedo las entrevistas.
- B. Los colombianos son suertudos y se enfrentan a entrevistas todo el tiempo.
- C. Los colombianos son perseverantes y se enfrentan a cualquier reto laboral.
- D. Los colombianos intentan conseguir empleo día a día, pero esta búsqueda no tiene resultados positivos.

Lee con atención el siguiente diálogo y responde las preguntas 2 y 3.

Llegando a la oficina que le indicaron, frente al entrevistador, esto fue lo que sucedió:

- ... ¿Cuál fue su último salario? - Salario mínimo - responde El monteriano.
- Pues me alegra informarle que si usted es contratado por nosotros, su salario será de USD\$10.000 por mes.
- ¿Jura...?
- Por supuesto!. Y dígame, ¿qué carro tiene usted?
- La verdad es que yo tengo un carrito para vendé raspao' en la calle, y una carretilla pá transportar escombros...
- Entonces, sepa que si usted viene a trabajar con nosotros, inmediatamente, le daremos un BMW convertible último modelo, y un Audi A6 para uso de su esposa, ambos cero kilómetros.
- ¿Jura...?
- Sí señor ¿Usted viaja con frecuencia al exterior?

- Bueno compa,... lo más lejos que yo viajé, fue a Moñito, a visitar unos parientes.
- Pues si usted trabaja aquí, viajará por lo menos 10 veces por año, con agendas entre Paris, Londres, Roma, Mónaco, New York, Moscú... entre otros países.
- ¿Jura...?

2. En la anterior conversación el autor expresa:

- A. Incredulidad por parte del monteriano frente a tantos beneficios si laborara en dicha empresa.
- B. Asombro del monteriano por todos los beneficios si laborara en dicha empresa.
- C. Dudas del monteriano frente a los beneficios si laborara en dicha empresa
- D. Temor frente a que todo lo ofrecido no sea cierto, y sea una entrevista más.

3. En el diálogo anterior el personaje principal (monteriano) maneja una jerga de tipo:

- A. Profesional.
- B. De grupos sociales.
- C. Regional.
- D. Familiar.

La situación presentada en el cuento, corresponde a:

- A. Una persona capaz de arriesgar por fe, dando por hecho lo de su nuevo empleo.
- B. Una persona perseverante, segura de sí misma y de sus capacidades.
- C. Una persona arrogante, dando por hecho lo de su nuevo empleo.
- D. Una persona confiada, basada en las costumbres de su región.

5. Otro título para el cuento sería

- A. El hombre desalmado
- B. Todo por un empleo
- C. La mala noticia
- D. A la espera de un empleo

6. El tema del cuento es:

- A. La felicidad.
- B. La esperanza.
- C. El amor.
- D. La tristeza.

7. En la expresión –Menos mal hijueputa... ¡se murió mimá!... hijueputa... ¡se murioooooó! ¡NOJODA!. El protagonista del relato manifiesta:

- A. Tristeza.
- B. Alegría.
- C. Enojo.
- D. Desesperación.

Cuarta sesión:

Texto 2: “Pargo rojo”

Antes de la lectura: El docente comparte con los estudiantes el título del texto a leer e indagará con conocimientos previos relacionados con el mismo, para esto formulará

los siguientes interrogantes:

- ¿Qué es un pargo rojo?
- Según el título, ¿de qué crees que trata el cuento?
- ¿Dónde crees que se desarrolla la historia?
- ¿Qué piensas que se va a contar sobre el pargo rojo?

Luego se establecerán los objetivos de la lectura los cuales son:

- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa.
- Interpretar el lenguaje figurado presente en el texto

Durante la lectura: El docente organiza los estudiantes en grupos de 3 y entrega parte del texto para realizar las siguientes actividades:

- A partir de lo leído, realicen la predicción del final del cuento
- Cada grupo socializará los finales
- El docente socializará el verdadero final de la historia.

Quinta sesión: El docente solicita a los estudiantes que interpreten las siguientes frases las cuales contienen un lenguaje figurado.

- “Se levanta con los primeros ardores del alba”
- “Una tonadilla de aliento africano”
- “Dice no entender nada pero lo entiende todo”
- “El meridiano de la felicidad pasaba por lo cotidiano”
- “Se trataba de un brillo poco común, como de estrella en el cielo”

- “No tardaron en convertirse, de tan tediosos, en una antesala de la muerte”.
- “Amaba la lúdica del humilde vecindario, pero siempre deseó que su torrente de vida bullera no, allí sino en el barrio residencial de las afueras al que un día se mudó, hasta que se aburrió... por falta de vida.”

Para esto da las siguientes instrucciones:

- ✓ Buscar en el diccionario palabras de desconocida.
- ✓ Seleccionar la palabra que exprese una idea en términos de otra.

Después de la lectura:

Sexta sesión:

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje: El docente pide a los estudiantes que lean nuevamente el cuento “Pargo rojo” y posteriormente respondan las siguientes preguntas correspondientes al nivel inferencial.

1. El término “milagro de vida”, utilizado por Magdalena, hace referencia a:
 - A. El nacimiento de un bebé.
 - B. El vivir día a día, tener un trabajo y compartir con los suyos.
 - C. La abundancia de peces.
 - D. La producción exagerada de los peces y el beneficio de esta en su trabajo.
2. Magdalena se llama a sí misma “viuda triple de muertos vivos”, debido a que:
 - A. Ha tenido tres maridos horribles.
 - B. Ha tenido tres maridos y todos han muerto.

- C. Ha tenido tres maridos a los que apodaban muertos vivos.
- D. Ha tenido tres maridos y todos la han abandonado.
3. Magdalena, “muy fácil dice con frecuencia dejé de ir a cine y ya está, volví a vivir contenta”. La anterior expresión hace referencia a:
- A. Que la felicidad está en lo cotidiano.
- B. Que el cine hace a las personas infelices.
- C. Que el cine es el puente a la felicidad.
- D. Que las historias mostradas en el cine eran muy tristes.
4. Magdalena muy orgullosa de sus hijos expresa: “ojalá nunca sean ricos; porque poco dinero evita preocupaciones; mucho dinero las trae”. Y remata: “Dios quiera que nunca vayan al cine”. De la anterior expresión se puede afirmar que:
- A. Magdalena pensaba que el dinero corrompe a las personas y el cine muestra otro mundo, el cual puede llevar a las ambiciones.
- B. Magdalena pensaba que el dinero corrompe a las personas y el cine está fuera de su alcance.
- C. Magdalena pensaba que el dinero trae preocupaciones por la cantidad de negocios que se deben manejar y el cine muestra otro mundo.
- D. Magdalena pensaba que tener dinero era un pecado y el cine era un ejemplo de ello.
5. Al lado de la casa de Magdalena vivía un viuda insolente quien tenía tres hijos casados cuyas mujeres le desean la muerte para heredar la hacienda que compró en las mejores tierras del Sinú; la vecina despreciaba a Magdalena, este desprecio se debe a:

- A. Que la familia de Magdalena era muy unida.
 - B. Que Magdalena era una mujer muy querida por la comunidad.
 - C. Que Magdalena vendía pescado puerta a puerta.
 - D. Que Magdalena fue la causante de todas sus desgracias.
6. Un día mientras Magdalena descamaba pescada en las escalinatas del puerto, vio que algo brillaba entre el espeso amarillo de la huevera de un pargo rojo; se trataba de un brillo poco común, como de estrellas en el cielo emitido por una piedrecilla de aristas pulidas con esmero. Por temor Magdalena le regaló el pargo rojo a su vecina, la cual se encontraba discutiendo con sus tres nueras sobre qué cosa preparar para el almuerzo.
- ¿A qué se debía el temor de Magdalena:
- A. Magdalena temía que el pargo rojo tuviera una sustancia venenosa en su huevera.
 - B. Magdalena temía que esa piedra brillante fuera un diamante, y de pronto la tildaban de ladrona.
 - C. Magdalena temía que esa piedra brillante fuera un diamante y el dinero cambiara a sus hijos, por un momento se vio reflejada en su vecina.
 - D. Magdalena temía que el pargo rojo fuera una trampa para probar su honradez.

Séptima sesión:

Texto 3: Poema “Cumbia”.

Antes de la lectura: El docente presentará a los estudiantes el título del poema “Cumbia”, escrito por el reconocido autor cordobés Guillermo Valencia Salgado “Compae Goyo”, evocando algunos datos biográficos de este.

Seguidamente se activaran los conocimientos previos de los estudiantes, a través de la formulación de los siguientes interrogantes:

- Según el título ¿de qué crees que trata el poema?
- ¿Han leído algún poema?
- ¿Qué sabes de la cumbia?
- ¿Qué cumbias conoces?

Luego se establecerá el objetivo de la lectura, el cual es:

- Interpretar el lenguaje figurado presente en el poema.

Durante la lectura: El docente indica a los estudiantes:

- Que se organicen en semicírculo para realizar una lectura en voz alta y colectiva con el fin de dar a conocer la idea global del poema.
- Que se organicen en parejas para leer con mayor claridad el poema e identificar términos desconocidos y aclarar dudas relacionadas con el contenido del poema.
- Socializar los términos desconocidos y las ideas confusas que les pudo generar el poema.

Después de la lectura El docente indica a los estudiante que realicen lectura silenciosa para la mejor comprensión del poema para que realicen un taller evaluativo relacionado con el texto

1. ¿Qué quiere decir el autor cuando expresa en la primera estrofa “*La gaita limpia su garganta ruda*”?

2. ¿Cuándo el autor expresa que: “*un ritmo nace, gime, ruge y llora*” quiere decir que:_____

3. En los siguientes versos del poema, el autor compara las espermas con:_____

*un ritmo ardiente en las entrañas prende
la epilepsia negra; y las espermas,
levantando el toldo que la noche extiende,
se quedan en los brazos
como sangre blanca coagulada*

4. La idea principal de la estrofa 3 es:_____

5. ¿Qué sentimientos muestra el autor de las personas de raza negra?_____

Octava sesión:

Texto 4: Refranes:

Antes de la lectura: El docente solicita a los estudiantes que socialicen los refranes que con anterioridad se les ha pedido que consulten.

Seguidamente se activarán los conocimientos previos acerca de los refranes tradicionales que a diario suelen escuchar en su entorno.

- ¿Qué es un refrán para ustedes?
- ¿Por qué las personas dicen refranes?
- ¿Cuál es el refrán que más escuchas en casa? Y qué quiere decir

Luego se establecerá el objetivos de la lectura el cual es:

- Interpretar el lenguaje figurado presente en el texto.

Se les orienta a los estudiantes que los refranes son frases que manejan un lenguaje figurado; es decir; que no se pueden interpretar literalmente.

Posteriormente el docente le entregará a cada uno de los estudiantes un refrán para que interpreten su significado, luego estos socializarán su significado.

Durante la lectura: El docente orienta a los estudiantes para que se organicen en equipos de cuatro, y les reparte aleatoriamente refranes para que los interpreten y el grupo que más refranes interprete en un tiempo determinado será el ganador.

Después de la lectura: El docente entrega a cada estudiante individualmente una lista de refranes para que los interpreten y posteriormente compartan con el resto del grupo.

Actividad de cierre. El docente organiza en compañía de los estudiantes un centro literario en homenaje al autor “Guillermo Valencia Salgado” con sus diferentes obras, con el objetivo de realizar análisis en forma colectiva utilizando diferentes técnicas grupales.

Recursos: Cuento “El Telegrama” de David Sánchez Juliao.

- Fotocopias.

5. PRINCIPIO EMERGENTE (2)

5.1 Rejilla de Observación

5.1.1 Encuesta a Estudiantes

Esta encuesta fue diseñada para obtener información relacionada acerca de los procesos académicos que se llevan en el área de Lengua Castellana, medir el impacto que tienen las estrategias empleadas por los docentes, así como también los métodos de evaluación y el grado de aceptación que tienen las obras literarias que se trabajan durante el año escolar.

Tabla 1.

Estudiantes Encuestados.

| | |
|---|-----------------------------|
| 1 | Yandri Leonela Díaz Ramos. |
| 2 | Jose de los Santos Sibaja. |
| 3 | Maira Sánchez Páez. |
| 4 | Laudid Mede Fernández. |
| 5 | Inés Sofía Mangones Suaréz. |
| 7 | Nayerlis Hernández Guerra. |
| 8 | Yordis Luis Hernández. |
| 9 | Yeison Yesid Peña Martínez. |

Matriz 1. Encuesta a estudiantes. La información obtenida en esta matriz se interpreta de manera cualitativa. Para la organización de la información se consignaron las respuestas expresadas por los estudiantes individualmente de acuerdo a cada pregunta y se añade una columna en la que se registra un análisis que resulta de las apreciaciones de los estudiantes.

| N° | PREGUNTAS | RESPUESTAS | OBSERVACIÓN |
|----|---|---|---|
| 1 | <p>¿Te gustan los libros que se leen en clases de Lengua Castellana? ¿Por qué?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • “Sí se aprende mucho vocabulario.” (Estudiante1) • “Si, porque viajamos a otros mundos”. (Estudiante2) • “Me parecen bien, porque nos dejan aprendizajes”. (Estudiante3) • “Algunas veces y otras no, ya que algunos tienen historias bonitas, pero otros no”. (Estudiante 4). • Sí, porque a través de ellos conozco lugares y ciudades. (Estudiante 5). • No, porque me parecen aburridos. (Estudiante 7). • “Sí, porque me hace volar la imaginación”. (Estudiante 8). | <p>Los estudiantes plantean que les gustan los libros de la clase de Lengua Castellana, porque aprenden de ellos; nuevas cosas y los hace transportar a otros mundos. Por lo tanto se deduce que el docente les ha hecho énfasis sobre la importancia de leer.</p> <p>Sin embargo se percibe, el poco análisis y comprensión de las lecturas realizadas, puestos que en los argumentos de los estudiantes no se evidencia la organización de ideas y se refleja la pobreza de vocabulario al expresarse, por lo que se infiere que las lecturas no tiene un propósito específico.</p> |
| 2 | <p>¿Crees que el profesor (a) de Lengua Castellana hace las clases dinámicas? ¿Por qué?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • “A veces trae cosas muy chéveres y me parece bueno, porque uno se interesa.” (estudiante1) • “Si, porque no, nos aburrimos y estamos atentos. (Estudiante2) • “Si, me gusta mucho cuando trae talleres en grupo” (Estudiante3) • No, porque algunas veces parecen aburridas, me da pereza leer”. (Estudiante 4) • No, porque nos hace muchas preguntas. (Estudiante 5) | <p>Se observa en los estudiantes la buena relación que tienen con el docente del área. No obstante, la mayoría no reconocen la trascendencia que tienen los procesos y las metodologías empleadas por los docentes para que puedan ser eficaces y se evidencien los avances en los niveles de comprensión lectora.</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • “Sí, porque siempre hay actividades que hacer”. (Estudiante 6). • “No, porque escribimos mucho.” (Estudiante 7). • “Sí, porque hacemos dramas de lo que leemos” 8. | |
| 3 | ¿Las preguntas en las evaluaciones vienen acompañadas con textos de comprensión lectora? | <ul style="list-style-type: none"> • “Sí”.(Estudiante1) • “Sí”. (Estudiante2) • “Algunas veces. Estudiante3) • “Algunas veces” (Estudiante 4) • “Algunas veces” • “Algunas veces” (Estudiante 5) • “Sí” (Estudiante 6) • “Algunas” veces (Estudiante7) • “Algunas veces” (Estudiante 8) | La mayoría de los alumnos reconocen que en las evaluaciones se está ejercitando la comprensión lectora. Sin embargo aún se conservan métodos de evaluación tradicionales basados en lo mecánico y memorístico. |
| 4 | Qué obras literarias te gustaría leer? | <ul style="list-style-type: none"> • “De suspenso”. (Estudiante 1) • “De muchas acciones” (Estudiante 2) • “Que tenga aventuras” (Estudiante 3) • “Que de risa” (Estudiante 4) • “Que tenga personajes valientes”. (Estudiante 5) • “De acción” (Estudiante 6) • “De suspenso” (Estudiante 7) • “Que tengan finales felices” (Estudiante 8) | Según las afirmaciones de los estudiantes se deduce que a estos les gustan obras literarias de género (acción, suspenso, de aventuras, entre otras). |
| 5 | ¿Lees libros fuera de la Institución Educativa? ¿Por qué? | <ul style="list-style-type: none"> • “No, a veces no tengo tiempo para leer”. (Estudiante1) • “No, prefiero hacer otras cosas”. (Estudiante2) • “Si, pero muy poco”. (Estudiante3) • “No, porque tengo que hacer oficios en mi casa.” (Estudiante 4) • No, porque no hay un lugar donde leer” (Estudiante 5) • “No, porque en mi casa no hay libros” (Estudiante 6) | Se percibe que los estudiantes no tienen acceso a libros o a material de lectura por las bajas condiciones económicas en que viven. Además, se evidencia poca motivación hacia la lectura |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • “No, porque es difícil encontrar libros fuera de la institución”. (Estudiante 7) • “No, porque en mi casa no hay libros”. (Estudiante 8) | |
| 6 | ¿Tu profesor utiliza herramientas tecnológicas en clase de lengua Castellana? ¿Te gusta este método? | <ul style="list-style-type: none"> • “Si, algunas veces hacemos actividades y me parece muy bueno para nosotros”. (Estudiante1). • “Si, es muy chévere y nos ayuda”. (Estudiante2) • “Si, las veces que la utiliza me parece bueno y cuando hacemos actividades de lectura, es más divertido”. (Estudiante3) • “Algunas veces, y me gusta porque nos muestra imágenes”. (Estudiante 4) • “Sí” me gusta que la profesora nos lleve películas. (Estudiante 5) • “No todas las veces lo hace” pero me agrada que lo haga. (Estudiante 6). • “Sí. Me gusta mucho. (Estudiante 7) • “Sí, es chévere cuando la profe trae esta herramienta al salón”. (Estudiante 8). | <p>Se puede evidenciar que el uso de herramientas tecnológicas motiva a los estudiantes en sus procesos lectores.</p> <p>Sin embargo, como resultado de las apreciaciones de los estudiantes, es importante resaltar que cuando se hace uso de la tecnología se debe planificar detalladamente el propósito y los tiempos de cada actividad de la clase, de lo contrario se puede perder la atención de los mismos y desviar el objetivo, convirtiéndose en una simple actividad de entretenimiento.</p> |
| 7 | ¿Crees que la clase de Lengua Castellana es muy difícil de aprender? ¿Por qué? | <ul style="list-style-type: none"> • “No, pero hay que estudiar”. (Estudiante1) • “Si, a veces toca prestar mucha atención y leer mucho”. (Estudiante2). • “No, porque a mí se me hace fácil. (Estudiante3). • “Algunas veces, porque hay que pensar mucho”. (Estudiante 4) • A veces se me hace difícil porque no me “concentro”. (Estudiante 5) • “Algunas veces no le entiendo a la seño”. (Estudiante 6) • “No, porque presto atención a la seño”. (Estudiante 7) • “Un poco, porque no comprendo bien los textos”. (Estudiante 8) | <p>Como resultado de las opiniones de los estudiantes podemos deducir que la falta de motivación y desinterés que muestran hacia el área obedece, a que las pruebas o actividades les exigen procesos mentales como la síntesis, el análisis, elaboración de resúmenes, los cuales manifiestan que les parecen de mucha complejidad.</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| 8 | ¿Tu docente te orienta acerca de los pasos que debes seguir para comprender un texto? | <ul style="list-style-type: none"> • “No” simplemente entrega el texto para que lo leamos. · • “No” nunca lo hace. Solo nos entrega el texto para que respondamos las preguntas· • “Si”, nos dice que leamos varias veces para poder entender. · • “No” Nos entrega el texto y lo leemos en grupo y después decimos de qué se trata. • “No” solo nos dice que leamos en forma individual para después responder algunas preguntas. • “No” solamente nos entrega el texto y después pregunta de qué trata. · • Algunas veces nos dice que busquemos el vocabulario desconocido del texto. · • Sí que leamos varias veces el texto y después hagamos un resumen. · • “No” porque él solo nos dice leamos el texto y luego respondemos unas preguntas. • Sí, algunas veces empieza diciéndonos que lo primero que debemos hacer es subrayar las palabras desconocida y buscarlas en el diccionario y después buscar la idea principal. | Se infiere que los estudiantes no reciben las orientaciones apropiadas para leer en forma comprensiva un texto, y las pocas indicaciones que el docente imparte no son suficientes para desarrollar eficazmente el proceso lector. |
|---|---|---|--|

5.1.2 Encuesta para valorar los procesos de enseñanza que lideran los docentes orientados a potenciar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

Como instrumento de valoración de los procesos académicos que lideraban los docentes para fortalecer la competencia lectora, diseñamos una encuesta. Los docentes encuestados se relacionan a continuación:

Tabla 2.

Docentes Encuestados.

| No. | DOCENTE | Grado / Área |
|------------|---------------------------|---------------------|
| 1 | Rocío Ayala Fuentes. | 1° |
| 2 | Oscar Parra. | 2° |
| 3 | Albani Luz Vargas Ortega. | 3° |
| 4 | Armando Villalba Gómez. | 4° |
| 5 | Jorge Iván Ramos. | 5° |
| 6 | Eustaquio Morales. | 2° |
| 7 | Amalia Saenz. | 1° |
| 8 | Breiner Reino. | 3° |
| 9 | Sor Margarita Palacios. | 2° |
| 10 | Baiduth Ávila. | 5° |

Matriz 2. Encuesta a docentes. La información obtenida en esta matriz se interpreta de manera cualitativa. Para la organización de la información se consignaron las respuestas expresadas por los docentes individualmente de acuerdo a cada pregunta y se añade una columna en la que se registra un análisis que resulta de la pertinencia de las prácticas de aula de los docentes.

| N° | PREGUNTAS | RESPUESTAS | OBSERVACIÓN |
|----|--|---|--|
| 1 | <p>¿Implementa estrategias para afianzar la comprensión lectora en sus estudiantes? ¿Cuáles?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Algunas veces, porque el tiempo es corto para desarrollar la temática. Aplico la estrategia de la lectura en grupo y luego hago preguntas sobre el texto. • Aplico algunas, como ubicar las palabras desconocidas del texto para que luego busquen el significado. • Sí. Yo les entrego el texto y luego responden preguntas relacionadas con este. • Sí, aplico la lectura silenciosa y después realizó preguntas del mismo texto. • Sí, les digo a mis estudiantes que lean varias veces para que puedan entender el texto. • Si, entrego el texto y le indico a los estudiantes que respondan las preguntas. • Sí, yo le explico que después que realicen la lectura hagan un resumen. • Sí, a través de preguntas orales. • Sí, indico a los estudiantes que ubiquen la idea principal del texto. • Sí, les digo a los estudiantes que lean varias veces el texto y subrayen palabras desconocido para consultar su significado y de esta forma comprenderán mejor el texto. • Algunas veces, pero por lo general le entrego el texto a los estudiantes y ellos hacen la lectura en forma individual para después realizar un | <p>Se infiere que los docentes aplican algunas estrategias, pero estas no son suficientes para fortalecer las habilidades en comprensión lectora. Por otra parte es importante resaltar que se evidencia la falta de control en las lecturas, es decir, no se hace un seguimiento que permita registrar el avance que va teniendo cada estudiante o por lo contrario, las dificultades que vayan presentando, para así poder establecer planes de acción orientados a mejorar sus procesos lectores.</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | | taller. Sí, a través de. Preguntas orales sobre el texto. | |
| 2 | ¿Qué clase de lectura utiliza para motivar a sus estudiantes? | <ul style="list-style-type: none"> • Cuentos. • Cuentos. • Cuentos. • Leyendas. • Leyendas y mitos. • Mitos. • Cuentos. • Fábulas. • Fábulas. • Mitos. | Se observa que los docentes prefieren las narraciones para motivar a sus estudiantes. Sin embargo se deduce que no hay propósito a la hora de realizar esta clase de lecturas. |
| 3 | ¿Cómo evalúa la comprensión lectura de sus estudiantes? | <ul style="list-style-type: none"> • A través de preguntas escritas. • Socializaciones. • Preguntas escritas estilo ICFES. • Preguntas argumentativas. • Preguntas estilo ICFES. • Talleres. • Preguntas orales. • Preguntas escritas estilo Icfes. • Talleres. • Preguntas orales. | Se deduce que los docentes utilizan métodos tradicionales y mecánicos para evaluar la comprensión lectora, enfocándose en instrucciones orientadas a ejercitar preguntas tipo ICFES, con miras a mejorar las pruebas saber, se percibe además, que no hay una retroalimentación de los conocimientos, poca observación de los avances y dificultades que presentan los estudiantes en el proceso de comprensión lectora. |
| 4 | ¿Monitorea la lectura de sus estudiantes: antes, durante y después de esta? ¿Por qué? | <ul style="list-style-type: none"> • Sí, porque si no se hace, no hay un sentido en la lectura. • No, porque algunas veces no hay tiempo. • Sí, porque esto es la base de la comprensión en los estudiantes, • Sí, porque es la forma de motivar a los estudiantes. • Sí, porque es la forma en que nuestros estudiantes se van a interesar por lo que leen. • Sí, pienso que es una estrategia que conlleva a los estudiantes a una mejor comprensión. • Sí, puesto que es fundamental en el proceso de la enseñanza. | La mayoría de los docentes manifiestan que sí se realiza un monitoreo en todo el proceso de lectura. Sin embargo se percibe que esta estrategia no es permanente, ya que no hay una planificación para desarrollar los procesos de lectura en los estudiantes y esto se evidencia en los planes de aula. |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Sí, ya que todo proceso es un aprendizaje. • Sí, es muy importante tener en cuenta este proceso, para poder encaminar a nuestros estudiantes hacia una verdadera comprensión lectora. | |
| 5 | ¿Qué estrategias de comprensión lectora aplica a sus estudiantes? | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en grupos. • Lecturas orales. • Lectura en grupo • Lectura en grupo. • Lecturas individuales • Lecturas orales. • Lectura en grupo. • Socializaciones. • Lectura en grupo. | Los docentes manifiestan que la estrategia que más utilizan es la lectura en grupo. |
| 6 | ¿Qué causas inciden en la poca comprensión lectora de sus estudiantes? | <ul style="list-style-type: none"> • Desinterés de los estudiantes. • Poco acompañamiento del padre de familia. • Falta de hábitos lectores. • Falta de estrategias que conlleven a una enseñanza significativa. • No se contextualizan las lecturas. • Las condiciones socio-económicas de la región. • No se implementan en forma adecuada los procesos de lectura. • Falta de hábitos lectores. • No se motiva al estudiante con las lecturas de su agrado. | Se deduce que la mayoría de los docentes identifican las principales causas que inciden en la falta de comprensión lectora de sus estudiantes, pero no se evidencia una propuesta de estrategias que aminoren estas dificultades, puesto que solo se limitan a observar lo negativo de la situación y no perciben lo positivo que puede llegar a resultar estas incidencias si se aplican acciones para disminuirlas |

5.1.3 Encuesta para valorar el acompañamiento de los padres de familia en el proceso lector de los estudiantes.

Fue diseñada como instrumento de valoración para medir la importancia que le atribuyen los padres de familia y el acompañamiento que le brindan a los estudiantes en el fortalecimiento de sus habilidades lectoras y de comprensión. Los padres de familia encuestados se relacionan a continuación:

Tabla 3.

Docentes Encuestados.

| No. | PADRE DE FAMILIA | ESTUDIANTE |
|-----|--------------------------|---------------------------|
| 1 | Samia Mangones | Inés Mangones |
| 2 | Martha Pérez Osorio | Juan Guillermo Páez |
| 3 | Yorleis Pérez Osorio | César Pérez |
| 4 | Paola Vertel | Luis Dario Almanza Vertel |
| 5 | Lisdey Fernández | Laudid Mede |
| 6 | María Páez | Maira Sánchez |
| 7 | Rafael Hernandez Cordero | Nayerlis Hernández |
| 8 | Isidro Moreno | Heiner Moreno |
| 9 | María Pestana | José Sibaja |

Matriz 3. Encuesta a padres de familia. La información obtenida en esta matriz se interpreta de manera cualitativa. Para la organización de la información se consignaron las respuestas expresadas por los padres de familia individualmente de acuerdo a cada pregunta y se añade una columna en la que se registra un análisis que resulta de la reflexión del grupo investigador en relación con la importancia del acompañamiento de los padres de familia los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

| N° | PREGUNTA | RESPUESTA | OBSERVACIÓN |
|----|--|---|--|
| 1 | ¿ ¿Acompaña a su hijo(a) cuando realiza tareas de lectura | <ul style="list-style-type: none"> • “No, porque no se leer. 1 • “Si, pero algunas veces no entiendo lo que él hace”. 2 • “No, porque casi no se leer”. 3 • “No, porque tengo muchos oficios en la casa”. 4 • “Sí, yo lo miro hacer la tarea, pero no le explico”. 5 • “Algunas veces, porque tengo que atender a los niños más pequeños”. • “Me le siento al lado, pero no sé muy bien lo que hace”. 6 • “No, porque madrugo mucho y en las tardes me siento cansada, entonces mi hijo mayor lo acompaña”. 7 | Se deduce que no hay un acompañamiento significativo de los padres en el proceso lector de sus hijos, debido a la poca instrucción académica que estos tienen, y algunos hacen solo un acompañamiento presencial, pero no hay un conocimiento de lo que está realizando su hijo. |
| 2 | ¿Cómo le parece la enseñanza que imparte del docente de lengua castellana, acerca de la comprensión lectora? | <ul style="list-style-type: none"> • “Buena, porque mi hija se interesa por hacer las tareas sobre lectura. 1 • “Me parece bien mi hija está muy contenta aquí”. 2 • Creo que bien, porque, mi hija lee. 3. • “El docente se preocupa para que los estudiantes aprendan a leer bien”. 4 • “Creo que lo hace bien, lo que pasa es que mi hijo es flojo”. 5. • “Sí, me parece buena, porque se interesa por enseñar a leer correctamente”. 6 | Se analiza que los acudientes de los estudiantes están conformes con el aprendizaje que están recibiendo, esto evidencia la poca información que tienen acerca de los procesos de lectura y cómo el docente debe implementar dichos procesos, lo cual obstaculiza aún más el planteamiento de nuevas estrategias por parte de estos. |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 3 | ¿Por qué es importante para usted que su hijo (a) comprenda lo que lea? | <ul style="list-style-type: none"> • “Porque quiero que aprenda muchas cosas” 1. • “Para que le vaya bien en todas las clases” 2. • “Porque aprende nuevas palabras” 3. • Para que no sea como yo, que no sé leer” 4 • “Para que tenga sabiduría y pueda hablar bien. 5” • Porque leyendo bien, se le hace fácil las demás materias.6. | Se observa que los padres de familia desean que sus hijos desarrollen habilidades en la comprensión lectora, pero se evidencia en ellos la falta de motivación, , debido al bajo nivel académico, puesto que la mayoría de los padres de familia no culminaron la primaria. |
| 4 | ¿Le gusta cómo el docente de Lengua Castellana realiza las evaluaciones de su hijo? | <ul style="list-style-type: none"> • “Sí, porque le pone textos de comprensión ” 1 • “Sí, porque cuando hay evaluación de español, mi hija lee”2 • “Sí, porque pone a leer obras literarias.”3. • “Sí, porque leen cuentos” 4. • Sí, porque le pone a mi hija sopa de letras en las evaluaciones. 5. • “Sí, porque pone lo que explica.” 6. | Se evidencia una clara aceptación del padre de familia acerca de cómo el docente aplica la evaluación de Lengua Castellana a sus hijos, se percibe también la conformidad que tienen con respecto a este proceso, por el poco entendimiento que tiene estos acerca de los procedimientos que deben realizar para que se dé una verdadera evaluación formativa. |
| 5 | ¿Con qué frecuencia asiste a la institución para saber cómo va el proceso académico y lector de su hijo? | <ul style="list-style-type: none"> • “Muy poco, porque no tengo con quien dejar a mis otros hijos pequeños.” 1. • “Cuando hay entrega de boletines.” 2. • “Cuando hay reunión general en la institución.” 3. • “Pocas veces, porque vivo muy lejos” 4. • “Sólo voy cuando hay reuniones importantes.” 5 • “Solo voy cuando hay entrega de boletines”. 6. | Se percibe poca voluntad por parte del padre de familia a la hora de ir a la institución para enterarse de los avances y dificultades que presentan sus hijos en los diferentes procesos académicos, lo cual influye notablemente en el desarrollo de las habilidades de comprensión y pensamiento de los estudiantes, porque estos no se involucran en el proceso. |
| 6 | ¿Cuál de las cuatro habilidades (escribir, leer, hablar y escuchar) desarrolla más su hijo en casa? | <ul style="list-style-type: none"> • “Hablar.” 1 • “Escribir” 2. • “Hablar.” 3. • “Hablar” 4 • “Escribir” 5. • “Escribir” 6. | Se evidencia que la habilidad que más desarrollan los estudiantes en casa es escribir. No obstante se percibe que esta es ejercitada en una forma mecánica y se convierten en meras transcripciones, de textos hacia el cuaderno, por lo que no hay desarrollo de habilidades lectoras que conlleven a los estudiantes a realizar resúmenes y esquemas que los ayuden a comprender mejor la información. |

5.1.4. Tabla 4

Guía de observación para valorar el proceso de enseñanza de comprensión lectora. Esta guía de observación se aplica antes de realizar la intervención con el fin de valorar la incidencia de los métodos de enseñanza en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, para esto se tienen en cuenta aspectos que deben contemplar los docentes de lengua castellana en el momento de orientar el fortalecimiento de las habilidades de comprensión, aspectos que se encuentran discriminados en los niveles literal e inferencial.

| | | Aspectos a observar | |
|----------------|----------------|--|----------------------------|
| Niveles | Literal | Dirige la reiteración de elementos que se encuentran explícitos en los textos leídos (personajes, acciones, tema, lugar, y otros). | |
| | | Proporciona espacios para que el estudiante establezca la secuencia explícita de las acciones dadas en una situación textual. | |
| | | Enfoca hacia el reconocimiento de la idea principal y la temática. | |
| | | Solicita que los estudiantes elaboren resúmenes de los textos leídos. | |
| | | Sitúa al estudiante para que reconozca razones explícitas de ciertos eventos de los personajes en los textos leídos. | |
| | | | Aspectos a observar |
| | | Indica inferencias en los estudiantes de ideas principales, que no son evidentes en los textos leídos. | |
| | | Facilita la interpretación del lenguaje figurado que se localiza en los textos leídos. | |

| | |
|--------------------|--|
| Inferencial | Crea situaciones de inferencia de secuencias sobre acciones que pudieron haber sucedido si el texto hubiera finalizado de otra forma. |
| | Orienta inferencias de relaciones causa y efecto a los estudiantes, para que realicen hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar en los textos leídos. |
| | Suscita en los estudiantes la predicción de acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa. |

En lo relacionado con el nivel literal, se evidenciaron varias dificultades relacionadas con las estrategias proporcionadas por los docentes de lengua castellana orientadas al fortalecimiento de este nivel, específicamente se pudo notar que durante el desarrollo de la clase, hubo pocas orientaciones de parte del docente para ayudar a los estudiantes a establecer el orden de las acciones, esto ocasionó que los estudiantes se les dificultara responder interrogantes relacionados con este aspecto, esta situación se agudizó, cuando se les pidió identificar la idea principal del texto, ideas secundarias o para la elaboración de resúmenes, debido a las pocas estrategias dadas por el docente para lograr que el estudiante mejorara estos procesos, que a su vez, de acuerdo a las manifestaciones de los estudiantes, son las que mayor dificultad les representan. De igual forma, se pudo notar que en consecuencia, si habían dificultades relacionadas con enseñanza de habilidades en la comprensión en el nivel literal, los resultados observados al realizar preguntas de orden inferencial, fueron más desalentadores, pues se reflejaba en los estudiantes grandes vacíos y pocas habilidades para realizar inferencias, para responder preguntas que no se encontraban explícitas en el texto, las cuales exigían procesos de análisis, deducción y

otros ejercicios de mayor exigencia para los cuales no habían sido orientados. Todo esto, nos reafirmó la necesidad de mejorar los criterios de enseñanza de la comprensión lectora.

5.2 HALLAZGOS Y ANÁLISIS

Este apartado está enfocado en el análisis correlacionado existente entre la pertinencia formativa y didáctica de la aplicación de las secuencias y el fortalecimiento de las habilidades en los niveles de comprensión lectora literal e inferencial. Para la elaboración del análisis se empleó como instrumento el diario de campo, instrumento en el que se registraron las observaciones y las reflexiones del grupo investigador en cada intervención.

Matriz 4. Aplicación de secuencias. En la siguiente matriz se registraron observaciones y reflexiones producto de las intervenciones en las que se aplicaron las diferentes sesiones de cada secuencia.

| SECUENCIA | ESTRATEGIA DIDÁCTICA | DESCRIPCIÓN | HALLAZGO |
|-----------|---|--|---|
| Literal | Recuperación de nuestra identidad cultural. | Con anterioridad a la sesión se le pidió a los estudiantes que consultarán con sus familiares (abuelos, padres, tíos) acerca de las diferentes narraciones de la tradición oral de la región: leyendas, mitos, refranes, dichos y cuentos. Al inicio de la sesión los estudiantes realizaron sus narraciones. | El conocimiento de la tradición oral, permite que se valore la cultura regional; por cuanto se percibió en los estudiantes vehemencia, al momento de narrar los mitos, cuento, refranes, dichos y leyendas de la región, expresando el valor de la cultura regional, a través del conocimiento de esta. |
| | Elaboración de resúmenes | Se le solicitó a los estudiantes que dividieran el curso en tres grandes grupos para que realizarán un resumen del texto leído, dándoles las instrucciones de cómo hacerlo: hicieron | El resumen de la información de los textos, proporciona habilidades que facilitan la comprensión literal de estos, es así que en esta estrategia se evidenció en los estudiantes actitudes de |

| | | | |
|--|---------------------------------------|---|---|
| | | una lista con las palabras más importantes del texto, ordenadas de mayor a menor importancia; luego redactaron con cada una de ellas una frase que recogió lo que se decía de esta en la narración; con la lista de frases elaboradas se enlazaron entre sí y se redactó el resumen. | disciplina e interés al hacer la actividad, observándose la coherencia en la lectura de los resúmenes realizados, fortaleciendo de este modo la comprensión en su nivel literal. |
| | Consulta de palabras desconocidas | Se le informó y se guió a los estudiantes para que ubicaran el vocabulario desconocido, a través del subrayado y listado de palabras con significado dudoso. | La consulta de palabras desconocidas en los textos leídos fortaleció la comprensión literal en los estudiantes, dado que esta actividad conlleva al enriquecimiento del vocabulario y por ende a un mejor discernimiento de la lectura. |
| | Elaboración de esquemas (mapa mental) | Después de haber leído el texto, por medio de diferentes estrategias, se pidió a los estudiantes que de manera individual realizaran un mapa mental en donde reflejen los principales eventos que ocurrieron de acuerdo al orden de estos. Para esto se les indicó que un mapa mental se elabora identificando la idea principal del texto, la cual se representa a través de un dibujo y que alrededor de este se ubican ideas secundarias, en forma de ramificaciones. Las ideas o conceptos son representados mediante imágenes, símbolos o palabras clave, se enfatiza que es importante el uso de colores para destacar y acentuar las ideas. | La elaboración de mapas mentales, conceptuales, infografías, resultan de cierto grado de dificultad para los estudiantes, en esta actividad, resaltamos que fue de menor complejidad porque se habían implementado otras estrategias previas, como la lectura silenciosa, identificación de palabras desconocidas, entre otras, de esta manera en el momento de elaborar el esquema tenían cierto conocimiento acerca del texto y esto resultó favorable logrando así fortalecer en los estudiantes habilidades de pensamiento como la de procesar y asimilar la información contenida en el texto, específicamente evidenciamos que facilitó la identificación de las palabras claves, así mismo permitió que logaran establecer relaciones entre ideas, conceptos o fragmentos del texto. |
| | Lectura silenciosa | La estrategia de la lectura silenciosa, se implementó como medio para que el estudiante potencie la atención y la | Esta estrategia permitió que los estudiantes mantuvieran la concentración y logaran realizar otras actividades |

| | | | |
|--|--------------------------------------|--|--|
| | | concentración, además busca fortalecer otros procesos mentales como la identificación de la idea principal e ideas secundarias | como identificación de palabras desconocidas, obtención de la idea principal en menor tiempo que cuando se realiza la lectura colectiva, si bien es cierto que la lectura en grupo fortalece otros procesos, la lectura silenciosa, es de gran importancia porque cautiva la atención de los estudiantes facilitando la búsqueda de información en el texto |
| | Identificar la idea global del texto | Para el desarrollo de esta actividad los estudiantes realizaron talleres de lectura individual y en grupo, y recibieron orientaciones que les permitieron facilitar la identificación de las palabras clave, seguidamente la idea principal e ideas secundarias. Con todas estas herramientas, el estudiante logra con menor dificultad extraer la idea global | Este ejercicio sin lugar a dudas es el que genera mayor fracaso en los estudiantes, porque lo consideran complejo, sin embargo para el desarrollo de esta estrategia se tuvo en cuenta que previo a esta actividad se realizaron varias estrategias como lectura silenciosa, identificación del vocabulario desconocido, identificación de palabras claves del texto, todas estas actividades ayudaron al estudiante en el momento de la identificación de la idea global, porque comprendieron con mayor claridad el texto. |
| | Representación teatral | Se dividen los estudiantes en grupos para hacer las representaciones teatrales de las narraciones “Un Mantero de fama”, “La Piquería” y “Río Sinú” se escogerán quienes van a hacer los personajes principales y los auxiliares. Se realiza una lectura y se organizó el guion para ser estudiado y aprendido por los estudiantes | Esta actividad teatral nos permitió ver en primer plano la creatividad y la recursividad de los estudiantes en la caracterización de los personajes del cuento “Un mantero de fama”. También podemos destacar la participación voluntaria realizada por los estudiantes en cada uno de los personajes, en los ensayos que se realizaron y las orientaciones que se le daban al grupo, permitió mejorar el tono de voz, pronunciar correctamente las palabras, la lectura en voz alta y tomar su tiempo para hablar e intervenir en la actividad. Cabe resaltar el esmero realizado por los |

| | | | |
|--|----------------------|--|---|
| | | | participantes para aprenderse sus guiones, apropiarse del personaje, por hacer su mejor papel en las representaciones dando a conocer sus cualidades y capacidades teatrales. Se tuvo una mejor concentración de la lectura, mantenían una lectura fluida y con una mejor comprensión literal y de esta manera se fortaleció su capacidad memorística. |
| | Preguntas tipo ICFES | La literatura regional empleada en esta secuencia ha sido significativa para el fortalecimiento de la comprensión lectora en su nivel literal, los estudiantes se divierten mientras aprenden e interactúan con la comunidad y sus familiares recopilando información y conociendo de su cultura. Dentro de la secuencia realizada para fortalecer el nivel literal se realizaron tres pruebas tipo ICFES en las que se evidenció la buena participación de los estudiantes. | Después de haber leído con los estudiantes un mito, una leyenda y un cuento con diferentes actividades en lo concerniente al nivel de comprensión literal de los estudiantes y aplicadas las diferentes preguntas tipo ICFES podemos decir que lograron potenciar las siguientes habilidades: Identificación de palabras de múltiple significado, localización de información específica en un texto, reconocimiento de detalles, nombres, personajes y tiempo en el texto e identificación del orden de las acciones. Estos resultados son significativos en nuestra investigación y un gran avance en la comprensión lectora. |

| | | | |
|-------------|-------------------------------------|--|--|
| Inferencial | Activación de conocimientos previos | Esta estrategia se realiza en el momento denominado antes de leer, se desarrolla a partir de preguntas relacionadas con el texto que se va a leer. En este espacio se pretende cautivar al estudiante y de esta manera despertar el deseo de leer, es aquí donde los conocimientos previos cobran gran importancia porque ayudan a afianzar los nuevos aprendizajes estableciendo relaciones entre estos y lo conocido por el estudiante | Esta estrategia fue aplicada durante el primer momento de la lectura, y resultó ser positivo para los estudiantes, porque se tuvieron en cuenta narraciones de su contexto los cuales utilizaban expresiones, términos y vocabularios con alto grado de familiaridad. La literatura seleccionada fue de gran acogida para los estudiantes y sirvió como mediadora entre los estudiantes y los procesos de comprensión lectora, debido a que manifestaban que en gran parte la apatía que expresaban hacia la lectura obedecía a que la literatura seleccionada no era de su agrado |
|-------------|-------------------------------------|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | Extracción de la idea principal del texto que no se encuentra explícita. | Se le solicitó a los estudiantes que leyeran varias veces el texto y ubicaran la idea principal que no estaba explícita en este, a través de la elaboración de un resumen, teniendo en cuenta los pasos para su realización. Los estudiantes asumieron una actitud de disposición y concentración para la realización de la actividad. | La ubicación de la idea principal implícita en el texto, es una estrategia que contribuye al desarrollo del nivel inferencial en la comprensión lectora de los estudiantes, se percibe que la implementación de esta actividad, les propició una mayor comprensión del texto, fortaleciendo de este modo el nivel inferencial. |
| | Interpretación del lenguaje figurado | El docente informó a los estudiantes que interpreten frases que contienen un lenguaje figurado. Dando las siguientes instrucciones: Buscar en el diccionario palabras desconocidas. Seleccionar la palabra que exprese una idea en términos de otra. | La interpretación del lenguaje figurado constituye una de las bases para la realización de inferencias; por lo tanto se observa que esta estrategia incrementó el desarrollo del nivel inferencial en la comprensión lectora de los estudiantes, mostrando mayor efectividad en la comprensión de los textos leídos. |
| | Predicción del final del cuento | Se les entregó a los estudiantes unos fragmentos de los cuentos del escritor cordobés David Sánchez Juliao en los que ellos deberían predecir el final | Durante el desarrollo de la actividad los estudiantes se mostraron más seguros en el análisis y los acuerdos a los que llegaban en los grupos, leían los fragmentos, hablaban entre ellos para así |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | predecir el final más acertado de acuerdo desarrollo de la historia. En este punto los estudiantes se vieron motivados con el desarrollo la actividad, dieron a conocer sus trabajos y el progreso que tuvieron en el nivel inferencial |
|--|--|--|---|

Tabla 5

Análisis de resultados de intervención (Guía de valoración de la secuencias literal)

| | | Aspectos |
|---------|---------|--|
| Niveles | Literal | Dirige la reiteración de elementos que se encuentran explícitos en los textos leídos (personajes, acciones, tema, lugar, y otros). |
| | | Proporciona espacios para que el estudiante establezca la secuencia explícita de las acciones dadas en una situación textual. |
| | | Enfoca hacia el reconocimiento de la idea principal y la temática. |
| | | Solicita que los estudiantes elaboren resúmenes de los textos leídos. |
| | | Sitúa al estudiante para que reconozca razones explícitas de ciertos eventos de los personajes en los textos leídos. |

Análisis cualitativo del nivel literal.

Se infiere que en el desarrollo de esta secuencia didáctica los estudiantes mejoraron en el nivel literal básico; ya que identifican personajes, tiempo, lugar, el orden en que se dan los hechos, y las acciones en los textos leídos, de igual forma desarrollaron el nivel literal Parafrásico o en profundidad; dado que reconocen la idea principal y temáticas que proporcionan el mensaje de lo leído, realizando resúmenes o síntesis de los textos, facilitando el significado de estos; por lo tanto, se constata la importancia de estrategias didácticas enfocadas a fortalecer destrezas en los niveles de comprensión lectora; de esta forma se fomentó en los estudiantes el discernimiento del nivel literal en la lectura.

Tabla 6

Análisis de resultados de intervención (Guía de valoración de la secuencias inferencial)

| Aspectos | |
|-------------|---|
| Inferencial | Indica inferencias en los estudiantes de ideas principales, que no son evidentes en los textos leídos. |
| | Facilita la interpretación del lenguaje figurado que se localiza en los textos leídos. |
| | Crea situaciones de inferencia de secuencias sobre acciones que pudieron haber sucedido si el texto hubiera finalizado de otra forma. |

| | |
|---------|--|
| Niveles | Orienta inferencias de relaciones causa y efecto a los estudiantes, para que realicen hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar en los textos leídos. |
| | Suscita en los estudiantes la predicción de acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa. |

Se observa que los estudiantes mejoraron significativamente en el nivel inferencial de la comprensión lectora, ya que realizan inferencias de ideas principales no explícitas en los textos; asimismo, deducen el lenguaje figurado, que se localiza en estos, , infieren secuencias sobre acciones que pudieron haber sucedido, prediciendo otro final de las narraciones, eventos o acciones. De igual modo, se advierte la comprensión inferencial de la significación de palabras e ideas destacadas en los textos. Por último se demostró que los estudiantes aplican en forma eficaz los nexos de causa y efecto en la lectura de los textos; debido a la implementación de una estrategia de enseñanza significativa, donde los estudiantes contextualizaron los textos leídos.

CONCLUSIONES

En las primeras etapas del proceso de investigación, que contemplaron las cibernéticas de primer y segundo orden, donde se identificó la problemática que urgía ser intervenida, las cuales permitieron determinar aspectos relevantes que de una u otra forma impedían el potenciamiento de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de séptimo grado de la I.E. Buenos Aires las Pavas, podemos significar los relacionados con la falta de motivación que mostraban los estudiantes hacia el área de lengua castellana, el desinterés que expresaban cuando se enfrentaban a pruebas o actividades que les exigían procesos mentales como la síntesis, el análisis, elaboración de resúmenes, ya que manifestaban que les parecían de mucha complejidad; de igual forma, también se logró establecer que las metodologías empleadas por los docentes de lengua castellana para el desarrollo de las clases eran poco adecuadas para lograr fortalecer en los estudiantes las habilidades relacionadas con los niveles de comprensión literal e inferencial. Por otra parte, también resultó importante destacar como factor negativo, los bajos niveles de educación con los que cuentan los padres de familia, aspecto que les limita y en ocasiones les impide brindarles a sus hijos la orientación y apoyo necesario en los proceso de fortalecimiento de habilidades en lectura y comprensión de textos.

Como primer hallazgo, el cual resultó de una encuesta aplicada a los estudiantes, se identificó que el desinterés que manifestaban los mismos hacia el área de lengua castellana, y en especial hacia las actividades relacionadas con los procesos de comprensión lectora, obedecían a que la bibliografía seleccionada para tal fin, no resultaba significativa, en la mayoría de los casos para los estudiantes, motivo por el cual, no sentían agrado hacia la lectura, y por lo tanto, esto afectaba negativamente su disponibilidad hacia el aprendizaje o

ejercitación de las actividades orientadas al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora.

Luego de un análisis reflexivo, que buscaba valorar las acciones pedagógicas implementadas por los docentes del área de lengua castellana no solo en el grado intervenido, sino también en el nivel de básica primaria, pudimos concluir que las prácticas que se estaban llevando a cabo no estaban diseñadas de tal forma que propendieran a fortalecer los procesos de lectura y comprensión. Se logró establecer que para lograr resultados positivos en relación con los avances de los estudiantes, no solo bastaba con enfrentarlos a situaciones en las que debían ejercitar habilidades mentales como la identificación de palabras claves en un texto, síntesis, realización de inferencias, entre las que más dificultades les cuestan, sino que toda estas actividades obedecían a un proceso de planeación y organización, en el cual se debía contemplar aspectos como la selección de lecturas apropiadas a la edad de los estudiantes y al contexto en el cual se desarrollaban, la escogencia de lugares o espacios que los motivaran hacia la lectura, también evidenciamos que el docente debe dar luces a los estudiantes acerca de mecanismos o técnicas que éste debe tener en cuenta en el momento de enfrentarse a un texto y poder comprenderlo.

Producto de esta reflexión acerca de la necesidad de utilizar estrategias y metodologías adecuadas para el desarrollo de las clases de lengua castellana, como resultado de los diálogos con los demás docentes y de las entrevistas con los estudiantes, surge la iniciativa de utilizar como estrategia didáctica, lecturas que resultaran significativas y cautivadoras para los estudiantes, es en este momento donde inicia un proceso de documentación de autores regionales para luego hacer una selección de la literatura adecuada, con el propósito de estimular la atención de los estudiantes, su participación, el interés hacia el área y diseño de diferentes actividades que enriquecieran

sus habilidades lectoras. Es así como luego de aplicar las secuencias didácticas se evidencia un cambio de actitud hacia el área, mostrándose más receptivos, más comunicativos y más entusiastas en el momento de los encuentros con diferentes textos.

Como resultado del proceso de intervención, queremos significar los avances que se lograron con la implementación de cada estrategia, dentro de estas destacamos las ubicadas en el nivel literal (consulta de palabras desconocidas, elaboración de esquemas, lectura silenciosa, identificación de la idea global del texto y la representación teatral) las cuales contribuyeron a facilitar en los estudiantes habilidades como la identificación de palabras claves, enriquecimiento del vocabulario, organización de la secuencia de los hechos narrados en la historia, ubicación de pasajes en el texto, organización de ideas y las relaciones entre estas.

En relación con el nivel inferencial, se aplicaron estrategias como extracción de la idea principal del texto que no se encuentra explícita, interpretación del lenguaje figurado y predicción del final del cuento, todas estas se desarrollaron a través de narraciones tradicionales como refranes, poesías y cuentos; estas actividades generaron en los estudiantes una actitud receptiva y expectante que contribuyó a un aprendizaje significativo, potenciando su creatividad y sus competencias propositivas y argumentativas.

En relación con la propuesta didáctica destacamos que resulto de gran pertinencia el uso de la literatura regional porque logró cautivar la atención de los estudiantes, además, se sintieron identificados con las lecturas, puesto que hacían parte de su entorno.

Destacamos que luego de todo el proceso vivido como maestrantes y de haber realizado el trabajo de intervención didáctica en grado séptimo, podemos afirmar que fue significativo para nuestra labor docente, porque logramos apropiarnos de teorías y conceptos que nos permitieron diseñar estrategias que lograron mejorar los procesos académicos, fortalecer la comprensión lectora, rescatar la identidad cultural e involucrar a los padres de familia y compañeros en el proceso de transformación de las prácticas y procesos de enseñanza en nuestra institución.

PROYECCIÓN A DOS AÑOS

El diseño y la implementación de la propuesta de investigación intervención, han sido de gran impacto y han despertado muchas expectativas en la I.E. Buenos Aires las Pavas, suscitando en los docentes el interés por desarrollar esta propuesta en otros grados. Para esto nos basamos en las reflexiones que emergieron del proceso de reflexividad generativa, donde esencialmente lo que se busca es regular el sistema, en otras palabras, se busca establecer que causas o acciones deben ser modificadas para mejorar los resultados, es aquí donde evidenciamos que debemos fortalecer los niveles inferiores, es decir, el de básica primaria, para que así desde muy pequeños los niños vayan mostrando interés hacia la lectura y adquieran un hábito lector que les permita facilitar los procesos de adquisición de habilidades en los niveles de comprensión.

Es por esto que se decide elaborar la presente propuesta para ser implementada en los grados tercero y quinto de educación básica primaria, la cual está pensada para ser desarrollada en dos semestres cada año. El primer semestre contemplará una etapa diagnóstica en la que se aplicarán diferentes actividades con el fin de valorar los niveles de comprensión que manejan los estudiantes, de igual forma se les realizarán entrevistas para identificar la pertinencia y el impacto de las estrategias y metodologías que normalmente se vienen llevando a cabo y el nivel de aceptación y agrado de parte de los niños. Luego de la fase diagnóstica, y teniendo como insumo la información obtenida de la misma, realizaremos una revisión y ajuste al plan de área, posteriormente, se procederá a implementar actividades variadas con lecturas regionales y otras que resulten del agrado de los estudiantes, estas estarán enfocadas en potenciar procesos y niveles de comprensión literal (identificación de palabras clave, localización de información en el texto, entre otras)

estas actividades se proyecta desarrollarlas individualmente y en grupo, fortaleciendo así el trabajo en equipo, la participación y la expresión de ideas, acciones que fortalecen las habilidades comunicativas, también se compartirán con los estudiantes orientaciones que les faciliten la realización de estas habilidades de pensamiento. En el segundo semestre, luego de haber ejercitado y adquirido dominio en las habilidades de comprensión lectora en su nivel literal, se procede a abordar ejercicios intelectuales relacionados con la inferencia, que es precisamente el que les resulta más complejo. La misma dinámica realizada en el primer año se proyecta aplicar en el año siguiente en el grado cuarto. Es importante enfatizar que como docentes líderes del presente proyecto de investigación, tenemos el compromiso de realizar seguimiento en los grados que han sido intervenidos, es así como luego de haber intervenido grado séptimo durante el proceso de investigación e implementación de la propuesta didáctica, se sigue acompañando el grado a través de seguimientos, instrumentos que permitan valorar los avances y dificultades que se presenten en el proceso, de igual forma, se piensa con los grados tercero, cuarto y quinto en los que se implementa la proyección a dos años.

| Semana / Periodo | Tiempo / No. de clases | Fases de la propuesta | Contenido | Descripción de la Secuencia | Participantes | Evidencias | Evaluación |
|------------------|------------------------|---|-------------------|---|--|--|---------------------------------|
| I Semestre 2018 | 20 Semanas | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fase diagnóstica (entrevistas con estudiantes y docentes). ✓ Ajustar el plan de área de lengua castellana ✓ Discriminar dentro de la intensidad horaria de lengua castellana 15 minutos diarios dedicada a la lectura oral ✓ Implementar actividades orientadas a potenciar el nivel literal | Leyendas del Sinú | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Concepciones teóricas (Concepto de leyenda, características, estructura) ✓ Conformación de círculos de lectura: (recopilación de leyendas del contexto) ✓ Construcción de centros literarios ✓ Talleres con preguntas estilo saber | Docentes Estudiantes Directivos Padres de familia | Fotos Videos Actas Valoración periódica | Evaluación formativa y sumativa |

| Semana / Periodo | Tiempo / No. de clases | Fases de la Propuesta | Contenido | Descripción de la Secuencia | Participantes | Evidencias | Evaluación |
|------------------|------------------------|---|---|---|--|--|---------------------------------|
| II Semestre | 20 Semanas | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementación de secuencias didácticas en el nivel de lectura inferencial en los grados 3° y 5° ✓ Evaluar el impacto de la aplicación de la secuencia | <p>El cuento sinuano.</p> <p>Refranes autóctonos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Concepciones teóricas (Concepto de cuento, sus partes y su estructura Concepto de inferencia, ejemplos). ✓ Talleres. ✓ Representaciones de cuentos tradicionales. ✓ Indagación de refranes regionales. ✓ Ejercicios de inferencias con refranes regionales. | Docentes Estudiantes Directivos Padres de familia | Fotos Videos Actas Valoración periódica | Evaluación formativa y sumativa |

| Semana / Periodo | Tiempo / No. de clases | Fases de la propuesta | Contenido | Descripción de la Secuencia | Participantes | Evidencias | Evaluación |
|------------------|------------------------|--|-----------|---|--|--|---------------------------------|
| III Semestre | 20 Semanas | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fase diagnóstica (entrevistas con estudiantes y docentes) ✓ Ajustar el plan de área de lengua castellana ✓ Discriminar dentro de la intensidad horaria de lengua castellana 15 minutos diarios dedicada a la lectura oral ✓ Implementar actividades orientadas a potenciar el nivel literal ✓ Valoración del impacto de la secuencia | Fábulas | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Concepciones teóricas (Concepto de fábula, características, estructura) ✓ Conformación de círculos de lectura: (recopilación de fábulas tradicionales) ✓ Construcción de centros literarios ✓ Taller análisis de fábulas ✓ Producción de fábulas con personajes tradicionales | Docentes Estudiantes Directivos Padres de familia | Fotos Videos Actas Valoración periódica | Evaluación formativa y sumativa |

| Semana / Periodo | Tiempo / No. de clases | Fases de la Propuesta | Contenido | Descripción de la Secuencia | Participantes | Evidencias | Evaluación |
|------------------|------------------------|--|---------------------------|--|--|--|---------------------------------|
| IV Semestre | 20 Semanas | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementación de estrategias didácticas en el nivel de lectura literal e inferencial en el grado 4° ✓ Evaluar el impacto de la aplicación de las estrategias | Género lírico y dramático | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Concepciones teóricas (Concepto de poesía y su estructura Concepciones de género dramático, características, estructura) ✓ Talleres literarios ✓ Representaciones de poesías y literatura regional ✓ Ejercicios de inferencias con poemas ✓ Taller de dramatizaciones con fragmento regionales | Docentes Estudiantes Directivos Padres de familia | Fotos Videos Actas Valoración periódica | Evaluación formativa y sumativa |

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Arango, C.A., Mejía, L.A., Pinzón, W.A., Rocha, J.E. (2014). Diseño y Evaluación de Juegos. Dispositivos lúdicos, pedagógicos y didácticos. Una propuesta desde la Cibernética de Tercer Orden.
- Camacho, G., & Pinzón, L. (2016). Tesis. *Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de Quinto De Primaria*. Bucaramanga, Colombia.
- Camps, A., & Ruiz, U. (2011). *El Objeto de la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (2006). Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Paidós Iberica.
- Castillo, M., Mateus, G., & Santiago, A. (2014). *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá: Alejandría.
- Díaz Barriga, A. (Enero. Junio de 1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *perfiles*(80), 11,15 y17.
- Ducrot O y Todorov. (s.f.). Diccionario de las ciencias del lenguaje. México: Siglo XXI.
- Florez, R. (2003). *¿Cómo desarrollar una práctica docente competitiva?*. Bogotá: Mc. Graw-Hill.
- Foerster, H.V. (2006). Las semillas de la cibernética. Barcelona Gedisa.
- Garcés Gonzales, J. (2002). *Cultura y Sinuanología*. Montería: Papel y Tinta.

- Garcés González, J. L. (2007). *El río de la noche (Antología del cuento en Cordoba)*. Montería – Colombia, Cordoba: Ediciones el Túnel.
- Garcés González, J. L. (2007). *El río de la noche (Antología del cuento en Cordoba)*. Montería – Colombia, Cordoba: Ediciones el Túnel.
- Gordillo , A., & Flores , M. (2009). Los Niveles de la comprensión Lectora . *Actualidades Pedagógicas* , 98.
- Gordillo , A., & Flores, M. (2009). Los Niveles de la comprensión Lectora . *Actualidades Pedagógicas* , 97.
- Halliday, M. (1982). El lenguaje como semiótica social. Mexico: Fondo de cultura Economica.
- Jutorán, Sara Beatriz. (1994). El proceso de las ideas sistémico-cibernéticas. *Sistemas familiares* 10 (1).Buenos Aires.
- Litwin. (1993). La investigación en el campo de la didáctica. *Educación*, (4), p2.
- Madero, I. (2011).Tesis: El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de Secundaria. Guadalajara, Mexico.
- Martín, N. (2016). Tesis. Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión. Chía, Colombia.
- Mata Anaya, J., Núñez Delgado, M. P., & Rinda Polo, J. (2015). *Pedagogia y didactica. Didactica de la lengua y la literatura*. Granada , España: Ediciones Piramide.
- Medina Rivilla, A., & Salvador Mata, F. (2009). *Didactica General*. Madrid: Pearson Educación.

- MEN. (12 de Mayo de 2003). Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-70799_archivo.pdf.
- MEN. (2006). (M. d. Nacional, Editor, & M. d. Nacional, Productor) Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf.
- Mendoza, A., & Cantero, F. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura: Aspectos epistemológicos*. madrid: pearson educación.
- Morin , E. (1994). *Introduccion al pensamiento complejo*. Mexico: Gedisa.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios a la educacon del futuro. En Unesco (Ed.). Paris.
- Not, L. (2013). *Las pedagogias del conocimiento*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Pesce, F. (2012). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *InterCambios, 1*.
- Ramirez, L. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Magisterio.
- Rojas Oviedo, T. (29 de Junio de 2013). *Revista Pedagogica Nueva Escuela*. Obtenido de <http://revistapedagogicanuevaescuela.blogspot.com.co/2013/07/concepcion-epistemologica-y-didactica.html>.
- Romero Pérez, C. (2003). Ejemplar dedicado a: Investigación, conocimiento y desarrollo críticos en educación). (6, 2003).

- Salas, P. (2012). Tesis: El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Nuevo Leon. México.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ediciones Gaviota.
- Susa Cañón, C. I. (Agosto - octubre de 2009). Intervención/investigación: una mirada desde la complejidad. *Tendencias & Retos*(14: 237-243).
- Torres Maldonado, H., & Girón Padilla, D. A. (2009). *Colección Pedagógica Formación Inicial* (Vol. 9). Cartago, Costa Rica: Editorama, S.A.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G. y Treviño, G. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. México: INEE.
- Valencia Salgado, G. (1982). *Murrucucu antologia mitos y leyendas del Sinú*. Montería.
- Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los Sistemas*. México, D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Wigdorovitz de Camilloni, A. R. (2007). En A. R. Wigdorovitz de Camilloni, *El Saber Didactico* (2007 ed.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Zambrano L.A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá, Colombia.: Editorial Magisterio.
- Zambrano Leal, Armando, *Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica*. Educare 2006, 10 (Octubre Diciembre).
- Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?* Bogotá: Magisterio