

**USO DE TEXTOS CONTINUOS Y DISCONTINUOS COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS NIVELES DE LECTURA
LITERAL E INFERENCIAL EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE
EDUCACIÓN BÁSICA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALFONSO ARAUJO
COTES**

**GUSTAVO ÁVILA VERGARA
VÍCTOR CALDERON MAESTRE
DAYANA MERCADO TRESPALACIO
ARLETTE TOBAR PADILLA**



**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORIA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA 2018**

**USO DE TEXTOS CONTINUOS Y DISCONTINUOS COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS NIVELES DE LECTURA
LITERAL E INFERENCIAL EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE
EDUCACIÓN BÁSICA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALFONSO ARAUJO
COTES**

**GUSTAVO ÁVILA VERGARA
VÍCTOR CALDERON MAESTRE
DAYANA MERCADO TRESPALACIO
ARLETTE TOBAR PADILLA**

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Didáctica

COHORTE IV, GRUPO I

Directora de la maestría:

Claudia Mónica Prieto

Tutoras:

Beatriz Mejía Carvajal

Carmenza Sánchez Rodríguez



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

VICERRECTORIA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

Valledupar, Colombia 2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma presidente de jurado

Firma jurado

Firma jurado

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia a Dios, quien nos ha provisto de entereza, salud y sabiduría para afrontar con disciplina, esfuerzo y dedicación este proceso.

A nuestras familias quienes nos han apoyado incondicionalmente con su paciencia, motivación, compañía en cada momento y especialmente en aquellos que hemos sentido desfallecer.

A cada una de las asesoras que nos acompañaron en el proceso de investigación en cada semestre; Gloria Orjuela, Ángela Niño y Gina Méndez, las cuales contribuyeron con su conocimiento y experiencia a nuestra formación académica y que guiaron cada uno de los momentos de esta investigación.

Al señor Luis Arturo Escobar Caro, rector de la institución educativa Alfonso Araujo Cotes, quien demostró todo el apoyo y acompañamiento durante este proceso de formación.

RAE

País	Colombia
Tipo de documento	Tesis
Acceso al documento	Universidad Santo Tomás
Título del documento	Uso de textos continuos y discontinuos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los niveles de lectura literal e inferencial en estudiantes de tercer grado de educación básica de la Institución Educativa Alfonso Araujo Cotes
Autores	Gustavo Ávila Vergara Víctor Calderón Maestre Dayana Mercado Trespalacio Arlette Tobar Padilla
Lugar	Valledupar
Páginas	145
Palabras claves	Textos continuos, textos discontinuos, niveles de lectura, lectura literal, lectura inferencial.
Descripción	Trabajo de grado de la Maestría en Didáctica, desarrollado en un proceso de investigación de corte cualitativo desde un enfoque epistemológico hermenéutico y enmarcado en un diseño metodológico de Investigación Acción. Tiene como finalidad potenciar y fortalecer los niveles de comprensión de lectura especialmente el literal e inferencial en la Institución Educativa Alfonso Araujo Cotes de Valledupar, mediante un proceso de transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura de los maestros implementando secuencias didácticas con textos continuos y discontinuos pertenecientes a la herencia cultural local.

Fuentes principales	Elliot (1993), Habermas (1987), Litwin (1997), Camilloni (2014), Solé (1995), Dubois (1987), Gil (2010), Cortez (2005) Kirsch y Mosenthal (1989- 1991).
Contenido	Los contenidos desarrollados se presentan en cinco capítulos. El primer capítulo comprende la aproximación y planteamiento del problema didáctico, su delimitación, contextualización y justificación, el estado de la cuestión y los objetivos generales y específicos. En el segundo capítulo se abordan los referentes epistemológicos- metodológicos, contextuales y teóricos conceptuales que sustentan la investigación. En el tercer capítulo, se aborda el diseño de la propuesta didáctica; la estrategia, la metodología, la evaluación y la implementación del plan de acción o propuesta. El capítulo cuatro está dedicado al análisis de datos y resultados obtenidos por categorías mediante el proceso de triangulación. En el capítulo cinco se exponen las conclusiones generales de la investigación y la proyección de la propuesta didáctica.
Metodología	Investigación Acción
Objetivo general	Fortalecer las competencias lectoras a nivel literal e inferencial a través de la implementación de secuencias didácticas con textos continuos y discontinuos pertenecientes a la tradición cultural de Valledupar.
Planteamiento del problema	Mediante un ejercicio de indagación y revisión de la práctica de los docentes investigadores se formularon una serie de preguntas orientadoras para la identificación del problema, siendo ellas ¿cómo cada docente desde su práctica genera ambientes de aprendizaje que incluyan la comprensión de textos?, ¿qué tipos de lectura y textos son vinculados dentro y fuera de las aulas? y ¿qué niveles de comprensión exigen esos textos? Las apreciaciones resultantes permitieron dilucidar factores sobre el quehacer docente que inciden en la acción didáctica en cuanto a la

comprensión de la lectura, esto permitió develar que existe una serie de discursos y creencias, correspondientes a un saber didáctico ordinario, que sustenta prácticas de aula que no favorecen el desarrollo de la lectura en los niveles más complejos. Del mismo modo se hizo evidente la preocupación en la comunidad de docentes por la forma en que se está realizando los procesos de enseñanza de la lectura determinando que las debilidades a nivel literal e inferencial de textos en niños de tercer grado; obedecen a prácticas de enseñanza poco diferenciadas y orientadas a cada uno de los niveles de lectura, desde las cuales se promueven dinámicas de clase concentradas en la decodificación de textos escritos, generando un estado de latencia de la comprensión en el nivel literal y ralentizando la promoción hacia los otros niveles sin que existan otras prácticas orientadas a asumir niveles hermenéuticos más complejos en los procesos de lectura.

Conclusiones

Se logró hacer una mejor comprensión de la práctica de la enseñanza de la lectura y los aspectos teóricos para generar procesos de comprensión a nivel literal e inferencial. Proponer y diseñar secuencias didácticas con el uso de textos continuos y discontinuos locales y el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas diferenciadas para fomentar y fortalecer competencias lectoras para la comprensión en distintos niveles de profundidad.

CONTENIDO

Lista de anexos, XIII

Lista de figuras, XIV

Lista de tablas, XV

A modo de introducción, XVI

1. APROXIMACIÓN O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, 19

1.1 Identificación de la problemática didáctica, 19

1.1.1 Sobre las formas de indagación, 19

1.1.1.1 En relación con los derechos básicos de aprendizaje, estándares y competencias, 22

1.1.1.2 En relación con los índices sintéticos de calidad: pruebas externas, 24

1.2 Caracterización del contexto del problema, 25

1.2.1 Características socio-culturales, 25

1.3 Justificación, 28

1.3.1 Normatividad, 28

1.3.2 PEI: Modelo pedagógico, 31

1.4 Estado de la cuestión y antecedentes del problema, 33

1.5 Objetivos, 39

1.5.1 Objetivo general, 39

1.5.2 Objetivos específicos, 39

2. REFERENTES, 40

2.1 Referente epistemológico, 40

2.2 Referente metodológico, 42

2.3. Referente didáctico, 45

2.3.1. La didáctica general y las didácticas específicas: relaciones y diferencias, 47

2.3.2 Didáctica de la lengua materna: enseñanza de la comprensión lectora, 49

2.4 Referentes conceptuales, 52

2.4.1. Niveles de lectura, 53

2.4.1.1. Lectura literal, 54

2.4.1.2. La lectura inferencial, 54

2.4.1.3. La lectura crítica,	54
2.4.2. Tránsito de la lectura literal a la inferencial,	53
2.4.2.1 Categorías inferenciales,	57
2.4.3. Clasificación de tipología textual,	58
2.4.3.1 Clases de textos continuos,	60
2.4.3.2. Clases de textos discontinuos,	61
2.4.4. El privilegio del texto continuo narrativo y lírico y el texto discontinuo para los niveles de comprensión,	63
3. PROPUESTA DIDÁCTICA: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN,	66
3.1. Propósitos de implementación,	67
3.1.1 Propósito general,	67
3.1.2 Propósitos específicos,	67
3.1.3 Competencias y metas generales de enseñanza-aprendizaje,	67
3.2 Diseño didáctico,	68
3.2.1 Estrategia,	69
3.2.1.1 Selección de los textos continuos y discontinuos,	69
3.2.1.2 Secuencias didácticas,	70
3.2.1.3 Metodología y estrategias de comprensión con textos continuos y discontinuos,	71
3.3 Implementación,	75
3.3.1 Secuencia 1,	75
3.3.2 Secuencia 2,	79
3.3.3 Secuencia 3,	82
3.3.4 Secuencia 4,	85
3.3.5 Secuencia 5,	88
3.4 Reflexiones: Diarios de campo por secuencias didácticas,	91
3.4.1 Reflexiones secuencia 1,	91
3.4.2 Reflexiones secuencia 2,	92
3.4.3 Reflexiones secuencia 3,	93
3.4.4 Reflexiones secuencia 4,	94
3.4.5 Reflexiones secuencia 5,	95

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS, 96

4.1. Proceso de triangulación de datos y organización de categorías de análisis, 96

4.1.1 Matriz 1: análisis de datos por categoría, 99

4.1.2 Matriz 2: interpretación de datos y síntesis de resultados, 121

5. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN, 127

5.1 Conclusiones del trabajo investigativo, 127

5.2 Diseño de la Proyección de la propuesta didáctica, 132

5.2.1 Planteamiento de las proyecciones y programación de las acciones, 133

REFERENCIAS, 138

Bibliográficas, 138

Webgrafía, 145

ANEXOS, 147

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1. Entrevista semiestructurada a maestros investigadores y pares, 147
- Anexo 2. Entrevista grupo focal, 148
- Anexo 3. Actividad: armando cualidades (reorganización de palabras descubriendo adjetivos: secuencia didáctica N°2), 149
- Anexo 4. Evidencias de implementación secuencias didácticas, 150
- Anexo 5. Socialización de la investigación a los padres de familia, 151
- Anexo 6. Creación de los estudiantes de textos discontinuos a partir de textos continuos, 152
- Anexo 7. Creación de los estudiantes de textos continuos a partir de textos discontinuos, 153
- Anexo 8. Trabajo colaborativo durante las actividades de clase, 154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ciclos de la investigación acción desde la postura de Elliot (1993), 43

Figura 2. Triángulo de categorías apriorísticas, 97

LISTA DE TABLAS

- Tabla 1. Entrevista semiestructurada a maestros investigadores y pares, 21
- Tabla 2. Secuencia didáctica N° 1 Érase una vez, 75
- Tabla 3. Secuencia didáctica N° 2 Conociendo nuestras leyendas, 79
- Tabla 4. Secuencia didáctica N° 3 Aprendo cantando, 82
- Tabla 5. Secuencia didáctica N° 4 Escribiendo nuestra historia, 85
- Tabla 6. Secuencia didáctica N° 5 Monumentos de Valledupar, 88
- Tabla 7. Diario de campo secuencia N° 1, 91
- Tabla 8. Diario de campo secuencia N° 2, 92
- Tabla 9. Diario de campo secuencia N° 3, 93
- Tabla 10. Diario de campo secuencia N° 4, 94
- Tabla 11. Diario de campo secuencia N° 5, 95
- Tabla 12. Matriz 1 Análisis de datos por categorías, 99
- Tabla 13. Matriz 2 de interpretación de datos, 121
- Tabla 14. Cronograma de planeación de actividades de proyección a dos años, 136
- Tabla 15. Entrevista semiestructurada a maestros investigadores y pares, 147
- Tabla 16. Entrevista grupo focal, 148

A MODO DE INTRODUCCIÓN

La disertación académica que se presenta tiene como objeto presentar la investigación realizada en la I.E. Alfonso Araujo Cotes de Valledupar, por parte de un grupo de maestros que pretenden proporcionar una mejor base para la comprensión y mejoramiento de sus propias prácticas respecto a la enseñanza de la lectura, dicha apuesta investigativa se titula “Los textos continuos y discontinuos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los niveles de lectura literal e inferencial en estudiantes del grado tercero de educación grado tercero de educación básica de la Institución Educativa Alfonso Araujo Cotes”

La investigación es de orden didáctico y se enmarca en la metodología investigación-acción que según Elliot (1993), se caracteriza por considerar las situaciones problemas y las acciones de los participantes implicados en ellas, a estos supone reflexionar sobre sus propias prácticas y la realidad escolar para analizar, construir y transformar los procesos de enseñanza, potenciar y desarrollar nuevas habilidades en sus estudiantes.

Los investigadores se acogen a la propuesta de Elliot (1993), porque la investigación acción, que en adelante se denomina I.A., supone una dinámica cíclica, donde cada ciclo comprende cuatro momentos o fases iniciales denominadas, identificación y aclaración del problema didáctico, diseño e implementación del plan de acción, evaluación del plan de acción y reestructuración.

La delimitación del problema de investigación surgió a partir de un ejercicio de indagación mediante la implementación de una entrevista semiestructurada, que permitió constatar que hay una preocupación en la comunidad de docentes por la forma en que se realizan los procesos de enseñanza de la lectura. A partir de ella se pudo entrever que existen debilidades en la capacidad

de análisis e inferencia de textos en niños de tercer grado y que esto guarda estrecha relación con el desarrollo de niveles más complejos.

Por tanto, la propuesta surge como respuesta a ésta problemática y enfatiza en fortalecer las competencias lectoras a nivel literal e inferencial, mediante el diseño de una unidad didáctica que contemplará como estrategia el uso de textos continuos (cuentos, leyendas y canciones) y textos discontinuos (imágenes), a razón de que estos privilegian el ejercicio didáctico y permiten potenciar los niveles de comprensión lectora.

El matiz diferenciador de esta investigación está en la implementación de textos pertenecientes a la herencia cultural propia de Valledupar-Colombia, como insumos que fortalece los valores regionales, la identidad cultural y el rescate de la idiosincrasia. Para ello, los textos han sido adaptados a las necesidades y propósitos didácticos perseguidos enriqueciendo con ello la literatura y el folclor local.

En tal sentido, las anteriores cuestiones son organizadas a lo largo del documento en varios capítulos así: un primer capítulo comprende la aproximación y planteamiento del problema, se puntualiza la identificación del problema didáctico, su delimitación, contextualización y justificación, el estado de la cuestión y los objetivos generales y específicos, los cuales determinan los intereses de investigación y metas a alcanzar durante el desarrollo de la propuesta. Un segundo capítulo trata los referentes epistemológicos- metodológicos, contextuales y teóricos conceptuales que proveen teorías y autores que sustentan esta investigación.

En el tercer capítulo, se aborda el diseño de la propuesta didáctica; la estrategia, la metodología, la evaluación y seguidamente, la implementación con la cual se pretende transformar la problemática identificada. El capítulo cuatro está dedicado al análisis de datos por

categorías utilizando la triangulación de datos como elemento que permite poner en dialogo las categorías establecidas y en un capítulo cinco se contemplan las conclusiones generales de la propuesta didáctica y la proyección de la estrategia a dos años con la cual se pretende hacer una proyección de la investigación y con ello continuar transformando y resignificando las prácticas de enseñanza alrededor de la comprensión de la lectura en la institución educativa.

1. APROXIMACIÓN O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Identificación de la problemática didáctica

1.1.1 Sobre las formas de indagación

En este capítulo se esbozará las formas de indagación que permitieron identificar la problemática de orden didáctico y se traza algunos aspectos referidos a dicha problemática.

En tal sentido, se partió de un trabajo consciente de autorreflexión sobre las prácticas de enseñanza y de una preocupación de índole nacional e incluso internacional sobre la comprensión lectora. En Colombia, pese a que las instituciones educativas cuentan con proyectos educativos institucionales que orientan las prácticas de enseñanza que promuevan la comprensión de lectura, los esfuerzos realizados hasta el momento no se evidencian ni en las aulas de clase, ni en los resultados de las pruebas externas que presentan los estudiantes. Un reporte proferido en el marco del plan decenal 2006 - 2016 de educación en Colombia, en el cual una muestra de estudiantes fue evaluada por el estudio Internacional del Progreso de la Comprensión Lectora -PIRLS (2011, citado en Chivata, 2015), así lo demuestra:

Solamente el 1% de los estudiantes colombianos alcanzaron el nivel avanzado en competencia lectora; el 9% obtuvo un puntaje clasificado en nivel alto, el 28% en nivel medio, y el 34% se ubicó en el nivel bajo. El 28% restante no alcanzó los niveles mínimos de competencia lectora, lo cual significa que no han tenido un aprendizaje eficaz en el proceso de lectura. Los resultados muestran que el 62% de los estudiantes tienen un bajo nivel o que ni siquiera alcanzan las mínimas competencias lectoras. (p.15)

El hecho anterior, también es una preocupación de los actores que conduce a desarrollar un proceso investigativo en la I.E Alfonso Araujo Cotes, bajo la perspectiva de la Investigación Acción propuesta por Elliot (1993), atendiendo a la primera fase de identificación y aclaración

de la idea o problema, se implementó la técnica de indagación para la recolección de datos que nos permitiera clarificar el problema de orden didáctico que específicamente se presenta en la institución educativa, la técnicas abordadas para tal fin, consistieron en grupos focales, entrevistas, diarios de campo y observación de nuestras propias prácticas.

Para ser congruentes con la metodología y enfoque investigativo se inició el ejercicio de indagación con la técnica de grupos focales. En este primer paso los docentes investigadores manteniendo un espíritu crítico sobre la práctica misma y se nos formularon una serie de preguntas orientadoras siendo ellas ¿cómo cada docente desde su práctica genera ambientes de aprendizaje que incluyan la comprensión de textos?, ¿qué tipos de lectura y textos son vinculados dentro y fuera de las aulas? y ¿qué niveles de comprensión exigen esos textos?

Las apreciaciones resultantes de este primer ejercicio de indagación y revisión de la práctica de los docentes investigadores permitieron ir dilucidando factores importantes del quehacer docente que inciden en la acción didáctica en cuanto a la comprensión de la lectura no dé cuenta de avances significativos a niveles de mayor complejidad. Algunas voces de los docentes se refirieron a este hecho así: “...en los grados de primaria los alumnos demuestran comprensión de lo que leen, se sienten motivados por la lectura de textos narrativos pero que las respuestas que normalmente recibe son evidencian una comprensión a nivel literal...” (Docente participante de la investigación) “...pueden existir diferentes tipos de lectura y por tanto los niveles de comprensión pueden ser de diversa índole, pues una lectura desde las matemáticas implica el desarrollo del pensamiento lógico para entender un problema, pero desde las ciencias naturales los textos contienen un léxico técnico que exige un mayor esfuerzo y disponibilidad de palabras por parte de los alumnos, así, los propósitos de la lectura son diversos en cada área también...” (Docente participante de la investigación)

Los primeros elementos de análisis del ejercicio de indagación consistieron en trasladar las preguntas mediante una entrevista semiestructurada a varios docentes de diferentes áreas de la Institución educativa, ello arrojó en un primer momento que la concepción que se tiene de la comprensión es muy limitada en relación a las bondades que la misma tiene.

Para ello, se planteó un conjunto de preguntas con el pretexto de ayudar a develar el problema en relación con la práctica de enseñanza de habilidades de lectura, las percepciones sobre la lectura misma que tienen los maestros y los niveles de comprensión. Las preguntas se presentan esbozadas en la siguiente tabla:

Tabla 1

Entrevista semiestructurada a maestros investigadores y pares

1. ¿Cómo abordamos los docentes la enseñanza de la lectura y su comprensión en nuestras clases?

2. ¿Cuál es el propósito o el sentido de trabajar la lectura y su comprensión en nuestras clases?

3. ¿Qué tipo de textos esperamos que nuestros alumnos comprendan? ¿Qué exige la lectura desde nuestra asignatura?

4. ¿De qué forma indagamos y sabemos que nuestros alumnos comprendieron el texto que le hemos asignado?

5. ¿Qué tipo de textos y actividades de lectura realizamos en nuestra clase?

6. ¿A quién compete enseñar lectura y su comprensión en la escuela?

7. ¿Las actividades de lectura que proponemos en nuestra clase resultan motivantes para nuestros estudiantes?

La tabla contempla las preguntas que se le realizaron a los docentes que intervinieron en la investigación, las preguntas están enfocadas al tipo de texto y la comprensión del mismo en el aula de la clase

Se tuvo en cuenta la mirada de docentes que no formaron parte de la investigación y con ellos se logró develar que existe una serie de discursos y creencias, correspondientes a un saber didáctico ordinario, como indica Camilloni (2008), que sustenta prácticas de aula que no favorecen el desarrollo de la lectura en los niveles más complejos. Si bien, después de haber

realizado este ejercicio de indagación se constató que hay una preocupación en la comunidad de docentes por la forma en que se está realizando los procesos de enseñanza de la lectura. Dentro de las primeras reflexiones se destaca, las debilidades en el campo literal nivel literal e inferencial de textos en niños de tercer grado; obedecen a prácticas de enseñanza poco diferenciadas y orientadas a cada uno de los niveles de lectura.

De igual forma, se evidenció que las estrategias y dinámicas de clase están diseñadas para la decodificación de textos escritos, generando un estado de latencia de la comprensión en el nivel literal y ralentizando la promoción hacia los otros niveles. Finalmente, se encontró que hay pocas prácticas orientadas a asumir niveles de comprensión cada vez más complejos en los procesos de lectura.

Como respuesta a esta problemática, los actores investigadores decidieron trabajar en el desarrollo de una investigación titulada, “Los textos continuos y discontinuos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los niveles de lectura literal e inferencial en estudiantes del grado tercero de educación básica de la Institución Educativa Alfonso Araujo Cotes”, que enfatiza en fortalecer las competencias lectoras a nivel inferencial a partir del diseño de secuencias didácticas.

1.1.1.1 En relación con los derechos básicos de aprendizaje, estándares y competencias

A la luz de las exigencias del Ministerio de Educación Nacional, el problema sobre las prácticas de enseñanza poco diferenciadas de los maestros en relación al fortalecimiento de niveles de comprensión de lectura más complejos tiende a darse en circunstancias donde el diseño y planificación de las clases pese a contemplar derechos básicos de aprendizaje y estándares básicos de competencia para lenguaje no se reflejan en las acciones desarrolladas en el aula.

Es así, como las prácticas para la enseñanza de la lectura en niveles complejos caen la poca profundización de los mismos, donde no se reconocen exigencias, para que el estudiante logre:

- a. Reconocer algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y disfrute de los mismos.
- b. Escribir textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses.
- c. Interpretar el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas del orden inferencial y crítico.

Dichas exigencias implican el desarrollo de prácticas didácticas que promuevan y potencien los niveles de lectura más complejos. Una consecuencia palpable de esto, es el poco trabajo cooperativo que existe para la planeación de prácticas que articulen los contenidos y las competencias que un estudiante debe desarrollar en un grado para ser promovido a otro, para que así se garantice un proceso o tránsito en los niveles de comprensión y fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes, quienes muchas veces son promovidos de grado sin alcanzar los estándares básicos o sin haberles garantizado los Derechos Básicos de Aprendizaje, que en adelante se denominaran DBA.

Esto genera como consecuencia que las prácticas del aula desarrolladas por los maestros de tercer grado sean para complementar la formación que no se alcanzó en el grado anterior, lo cual conlleva a invertir tiempo valioso de su clase en esto y descuidar el desarrollo de las habilidades y competencias más complejas para dicho grado, entre ellas la potenciación de los niveles de lectura literal e inferencial.

1.1.1.2 En relación con los índices sintéticos de calidad: pruebas externas

Para la definición del problema de investigación, también fue pertinente revisar el informe de resultados de la prueba saber del grado tercero para el año 2016, la cual arrojó los siguientes resultados en los que se pudo constatar los estudiantes de la IE Alfonso Araujo Cotes se encuentran en la siguiente condición:

- a. El 46% de los estudiantes NO contesta correctamente las preguntas correspondientes a la competencia lectora en la prueba de lenguaje.
- b. El 58% de los estudiantes no identifica la estructura explícita del texto (silueta textual).
- c. El 51% de los estudiantes no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
- d. El 49% de los estudiantes no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.
- e. El 48% de los estudiantes no recupera información implícita en el contenido del texto.
- f. El 47% de los estudiantes no recupera información explícita en el contenido del texto.
- g. El 41% de los estudiantes no identifica la estructura implícita del texto.
- h. El 30% de los estudiantes no reconoce información explícita de la situación de comunicación.
- i. El 29% de los estudiantes no comparan textos de diferente formato ni finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido.

Estos resultados, exigen que las prácticas orientadas para el desarrollo y favorecimiento de habilidades de lectura atiendan niveles tanto literal, inferencial y crítico; entre las entrevistas realizadas en el proceso de indagación sobre la lectura se pudo constatar que las formas de evaluación de la comprensión de la lectura obedecen a cuestionarios de preguntas abiertas a nivel

literal del texto elaboradas por los mismos docentes, esto implica e implica que es recurrente que el diseño de las propuestas didáctica atienda a aspectos sobre la tipología de los textos evaluados.

1.2 Caracterización del contexto del problema de investigación

1.2.1 Características socio-culturales

Esta investigación se circunscribe y desarrolla en La Institución Educativa Alfonso Araujo Cotes, establecimiento educativo mixto, ubicado en la comuna tres del municipio de Valledupar, que cuenta con una sede principal y una sede anexa, concentración el Conductor. Inició su funcionamiento a partir de 1970, con estudios aprobados desde su creación por ser un plantel oficial, estando inscrito ante el DANE y la Secretaría de Educación Departamental.

Actualmente, atiende a una población de 2.050 estudiantes en todos los niveles de enseñanza, y 76 docentes distribuidos en la jornada única, mañana y tarde. Esta IE tiene 47 años de estar funcionando, y surgió a partir del llamado de habitantes de barrios circunvecinos, quienes, en vista del rápido crecimiento de la población estudiantil y las dificultades de transporte de los estudiantes, acudieron al gobierno departamental encabezado por el doctor Alfonso Araujo Cotes, y su esposa Leonor Baute Araujo, quienes cedieron un lote a la Junta de Acción Comunal del barrio para la construcción de la escuela.

No obstante, los habitantes de estos barrios han mostrado mayor preferencia por instituciones centrales a razón de que estos han gozado históricamente de mayor prestigio, quedando muchos cupos para habitantes de otros barrios en la periferia de la ciudad, a los que incluso el gobierno municipal ha tenido que brindar transporte para que puedan acudir.

Estos aspectos inciden de forma negativa en las acciones, actitudes y desempeños de los estudiantes araujistas. Los barrios de los que provienen los estudiantes de la institución, son

habitados por familias en condición de vulnerabilidad, física, económica y social. La mayoría de las estructuras familiares obedecen a hogares recompuestos en donde la orientación familiar ha sido delegada a los abuelos, madres cabezas de hogar, tíos, hermanos mayores y otras personas a quienes les han dado potestad de ver por los niños aun, cuando no guardan ningún grado de familiaridad con ellos. Los empleos que poseen padres de familia o acudientes generalmente son informales, estos absorben gran parte de su tiempo porque sirven para conseguir el sustento diario del hogar, situación que resta significativamente al tiempo que dedican los padres a sus hijos para brindarles acompañamiento y apoyarlos en su proceso académico.

En tal sentido, la institución se ve afectada por diferentes aspectos contextuales que inciden directa o indirectamente en desempeño académico de los estudiantes, tales como la condición económica, la disposición de tiempo o la formación de los mismos padres de familia o personas a cargo, la mismas dinámicas actuales, la diversificación de la constitución familiar y las diferentes modalidades de empleo, incluso, aun cuando existe un apoyo en casa, falta una orientación que permita desarrollar habilidades de nivel superior y que auspicie la motivación por la lectura. Desde casa falta leer mucho e inculcar a través del ejemplo la motivación y el interés por los libros, en tanto que, cuando el contexto no ayuda mucho, la escuela es la encargada y viene a convertirse en el principal espacio y ente responsable para lograr una aproximación importante.

En la escuela, lamentablemente, se encuentra con facilidad que, durante el ejercicio docente, la lectura ha pasado a considerarse una responsabilidad casi que exclusiva de los maestros de lengua castellana, la tradición en educación la ha concebido así y testimonios de docentes lo dejan entrever. Las actividades desarrolladas se circunscriben al aula de clase y son diseñadas desde una concepción donde prevalece el texto escrito y la comprensión de lectura a nivel literal, esto se hace evidente en las prácticas de enseñanza. De esta forma, se dejan de lado muchos tipos

de lecturas y textos que posibilitan acceso a la cultura y a nuestra realidad. Generalmente, las prácticas de enseñanza reflejan un interés implícito centrado en la decodificación de los textos, donde se da prioridad al desarrollo de la caligrafía y a la estética de los cuadernos y se desatienden actividades que favorezcan el desarrollo de habilidades de lectura que potencien mayores niveles de comprensión.

En referencia al nivel de comprensión de lectura de los estudiantes de tercer grado, fue posible constatar mediante una prueba con fines diagnósticos realizada por la docente investigadora Dayana Mercado Trespalacio bajo el marco del Programa Todos Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional, que los estudiantes presentan dificultades respecto a la lectura de tipo oral y la fluidez, así como es evidente la poca disponibilidad léxica que contribuye poco para alcanzar niveles de comprensión lectora literal e inferencial.

La prueba se aplicó a una muestra heterogénea de 35 estudiantes, pertenecientes al grupo 3°02 de la I.E Alfonso Araujo Cotes de Valledupar, con edades entre los 8 y 10 años de edad y consistió en la lectura de un texto de 115 palabras titulado ¿Cómo son y quiénes son los duendes? Adaptación de *El mágico mundo de los duendes*, de Rosaspini, (2005), el cual debía leerse en voz alta bajo el seguimiento del tiempo con cronometro.

Durante la lectura del texto se tomaron notas de las percepciones y ritmos al leer, y se pudo ver que pocos estudiantes leen de forma continua, hacen pausas y presentan una entonación adecuada al contenido. En el plano de la comprensión *per se* es raro observar que se distingan unidades de sentido o que los estudiantes logren extraer información explícita, implícita y las intenciones comunicativas del autor de los textos.

Estas observaciones sugirieron a la investigación revisar las estrategias, concepciones y formas en que la lectura y su comprensión se trabaja en la escuela a fin de promover y potenciar

nuevas formas que posibiliten la mejora de las prácticas y con ello las competencias comunicativas que propicien una comprensión literal, inferencial y crítica en estos estudiantes para que no solo puedan dar respuestas adecuadas frente a los textos que leen, sino que puedan hacer una mejor lectura para responder a su contexto y su mundo.

1.3 Justificación

Además de la problemática descrita, la investigación se justifica dentro de un marco legal y pedagógico. En tal sentido, se describen la normatividad y el modelo pedagógico en que se sustenta la investigación.

1.3.1 Normatividad

Acorde con los manifiestos de la UNESCO (1945):

La lectura es un requisito indispensable para garantizar la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos de una nación, a partir de ella se asegura el acceso a un proceso de educación permanente, a la información y la cultura, posibilitando con ello una mejora de la calidad de vida individual y colectiva de las personas y la erradicación de la pobreza, la discriminación y de las diversas formas de esclavitud, de manera que, se consoliden las bases para la tolerancia, la paz, la creación artística, la preservación de las lenguas y la convivencia multicultural.

Desde 1945, La UNESCO ha referido manifiestos que privilegian la lectura con propósitos de edificar la paz mediante la educación, la ciencia y la cultura. A partir de 1948 ha centrado esfuerzos para erradicar el analfabetismo y auspiciar Una Educación Para Todos (Manifiesto, 2003) enfatizando en empezar por los niños. Así mismo, emprendió la creación y fortalecimiento de instituciones capaces de materializar y universalizar estos propósitos o metas para la Paz, siendo uno de estos la fundación de la biblioteca pública (Manifiesto 1949)

Por su parte, la Constitución Nacional de Colombia de 1991, las leyes, decretos, normas, que brindan unas pautas y corroboran el derecho de los estudiantes a tener una educación integral y a estar motivados a aprender, categóricamente sustentando el desarrollo de la lectura desde las políticas educativas, lineamientos, estándares básicos de competencia y derechos básicos de aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

La Constitución Nacional (Const., 1991, art. 67), consagra que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, en cual el estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación. Corresponde al estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo” (p.29).

La Ley General de Educación (Ley 115, 1994, art. 1) respecto a los fines de la educación refiere que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, de sus deberes”. (p.1)

El artículo 5 (Ley 115, 1994), define los fines de la educación lo cual otorga mayor sustento a la al mejoramiento las prácticas de la enseñanza de la lectura al referir: “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida a la población, a la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país” (p.2)

Del mismo modo, el literal C (Ley 115, 1994, art. 21) se refiere a los Objetivos Específicos de la Educación Básica Primaria, el cual reza: “El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua

castellana y también en lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura” (p.6), literal “El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética” (p.6)

Desde los referentes conceptuales y teóricos propuestos por el MEN provee los lineamientos curriculares que atienden la comprensión e interpretación de los textos, como también la producción textual de forma oral y de forma escrita. Estos lineamientos permiten establecer cuáles son los Estándares Básicos de Competencia se desarrollan con la implementación de las secuencias didácticas propia de la propuesta investigativa. Para ello, se tienen en cuenta los Derechos Básicos de Aprendizaje de lenguaje en grado tercero, en particular: “Reconoce algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y disfrute de los mismos; Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses; Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas del orden inferencial y crítico; Produce textos orales breves de diferente tipo ajustando el volumen, el tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos, al tema y a la situación comunicativa”. (MEN, 2016, pp. 2-4)

Esta investigativa se fundamenta en los parámetros dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2016) la cual determinan y prevén los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje que debe alcanzar un niño al terminar el tercer grado de educación básica, allí se establece que al terminar este grado, el estudiante debe alcanzar las competencias para comprender textos literarios que propicien el desarrollo de su capacidad creativa y lúdica, en cuanto los estudiantes sean capaces de leer “fábulas, cuentos, relatos mitológicos, leyendas o cualquier otro texto literario.” De igual manera, el estudiante estará en capacidad de “elaborar y

socializar hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.” Además, “identificar maneras de cómo se formula el inicio y final de algunas narraciones” “Recrear relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas” (p.33)

1.3.2 PEI: Modelo pedagógico

El Proyecto Educativo de la IE Alfonso Araujo Cotes, plantea como objetivos la formación de un individuo integral capaz de direccionar su proyecto de vida personal y profesional, generando proyectos para la transformación de su entorno.

Por su parte, el maestro araujista es concebido, como un promotor y ejecutor de acciones didácticas que busquen el alcance de la misión y la visión de la escuela, para ello, sus prácticas de enseñanza han de orientarse a la formación del estudiante para que trace su propia propuesta de realización personal y social en el marco de la autonomía. Dichas prácticas deben orientarse a ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades y destrezas, en un enfoque de acción permanente y de productividad cognitiva o motriz bajo una concepción clara del espíritu crítico con base constructiva.

Así, las prácticas didácticas diseñadas en esta propuesta guardan concordancia con PEI, pues comprende y se articula con los principios, fines, fundamentos, valores y demás componentes educativos establecidos y descritos en él, a razón que estos repercuten directamente en el currículo escolar y dinamizan la construcción social de las prácticas de enseñanza. A este respecto, será recurrente abordar el constructivismo que se referencia en el PEI como el enfoque pedagógico institucional.

El constructivismo es una corriente pedagógica que busca que el estudiante construya significados, para elaborar y reelaborar nuevos conocimientos a partir de los saberes previamente

adquiridos. Implica que los aprendizajes se den a través de una participación activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Hernández (2008), en el constructivismo el aprendizaje es activo, no pasivo, por tanto, los ambientes de pasividad y simple observación no tienen cabida desde esta concepción.

En tal sentido, el conocimiento es concebido como un constructo dado a partir de la experiencia, la cual conduce a la formación de modelos o esquemas mentales que se van almacenando en nuestras mentes y volviéndose más complejos con procesos de asimilación y alojamiento. Para poder desarrollar en los estudiantes un aprendizaje significativo, es indispensable tener claridad sobre su concepto y definición con fin de, generar un espacio de apropiación de las ideas que se plantean y conseguir una implementación adecuada a partir del uso de diversas estrategias generadas desde la práctica.

Pozo (1989), asume la teoría del aprendizaje significativo como una teoría cognitiva de reestructuración, que involucra varias teorías, la considera una teoría psicológica, porque posibilita la construcción desde una postura organicista del individuo sustentada en el aprendizaje dentro del contexto escolar. Así mismo, trata de una teoría constructivista, pues el mismo individuo - organismo es el encargado de generar y construir el aprendizaje. De forma conjunta, se constituye como teoría del aprendizaje puesto que parte del hecho de conocer y explicar las circunstancias y atributos del aprendizaje, es decir, el estudiante, conceptualiza, procesa, obtiene significado y encuentra sentido a la información que recibe participando activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El aprendizaje significativo requiere que el estudiante de significado a lo que ya conoce, esto solo puede lograrlo en un proceso de revisión, modificación y enriquecimiento, a partir de relacionar y establecer conexiones entre los contenidos (Ballester, 2014). En tanto que, el

aprendizaje logra ser efectivo, desde el carácter funcional que pueda otorgarle quien lo obtiene, es decir, en la capacidad de resolver los problemas generados poniendo en juego la calidad y cantidad de aprendizajes previos en relación con los adquiridos, de manera que se pueda aprender y dar significado a materiales ante un torrente de situaciones novedosas.

1.4 Estado de la cuestión y antecedentes de investigación

Durante el último siglo se ha producido un aumento considerable en la cantidad de literatura científica publicada en relación con la mejora de los procesos de lectura en la educación. Una síntesis a partir de la evidencia reciente, sugiere que los estudios investigativos al respecto, no son un tema acabado y hoy más que nunca gozan de un posicionamiento central y privilegiado para el análisis y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza que conduzcan a favorecer los desempeños académicos de los estudiantes.

Para esta investigación se realizó un rastreo y revisión de la literatura disponible hasta la fecha desde fuentes como: Redalyc, Revista Scielo, Dialnet y repositorios de diversas universidades nacionales e internacionales, así como tesis pos graduales consultadas y recuperadas en línea. De este material se hizo selección de aquellos trabajos cuyos aspectos y configuración guardaban mayor relación, pertinencia y relevancia con el presente estudio de investigación.

En la búsqueda, se encontraron trabajos investigativos que destacan una fuerte relación entre la lectura y el desarrollo habilidades para la comprensión, enfocadas a desarrollar los diferentes niveles; el literal, el inferencial y el crítico, así como el mejoramiento de las competencias comunicativas y cognitivas para el alcance de aprendizajes efectivos.

Una de las investigaciones que plasma un referente para este proceso investigativo es la realizada por Gil Flórez (2011), quien en su estudio *Desarrollo de habilidades de pensamiento*

inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años, ofrecen un conocimiento desde una perspectiva cognitiva, determinando que existe una conjunción importante entre el contexto, aspectos ambientales para que los estudiantes logren desarrollar inferencias que les permitan comprender más efectivamente un texto. Este trabajo es sumamente valioso porque aporta una serie de elementos teóricos, pedagógicos y didácticos para lograr desarrollar habilidades de comprensión y trabajar diferentes tipos de inferencias en estudiantes en el nivel de preescolar.

Duran *et al.* (2007) En *Desarrollo de competencias lectoras a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educación básica del municipio de Galapa*, sostienen que pese al interés y modificaciones en materia de currículo y evaluación en Colombia para la mejora la educación del país, aún se mantienen las deficiencias en la comprensión lectora, para ello toma como soporte y evidencia los resultados de las pruebas Saber. A partir de allí, reconocen que las debilidades académicas para la comprensión lectora obedecen a un problema que ha de ser atendido desde edades tempranas, justificando que la comprensión de la lectura y el desarrollo de estos procesos no puede dejarse para los últimos grados de escolaridad, por tanto, en la investigación prima el desarrollo de competencias comunicativas desde la infancia sobre la mera adquisición de información o conocimientos, y específicamente se centra en las competencias lectoras, por considerarlas las gestoras de los demás saberes. Al mismo tiempo, refieren que es menester de los maestros trabajar en estrategias para la comprensión lectora que generen en los estudiantes la construcción de significados de la vida, la ciencia y la cultura, pues no es posible leer y comprender sin producir o crear.

Robayo & Patiño (2015), en su trabajo de investigación *Estrategia didáctica B-Learning en el área de lenguaje para fortalecer la comprensión lectora -en el nivel inferencial- dirigida a los estudiantes de grado 6° del colegio nuevo san miguel* concibe el enfoque pedagógico

constructivismo como una estrategia didáctica para la creación de ambientes virtuales de aprendizaje que favorezcan el fortalecimiento de la comprensión lectora, en específico en el nivel inferencial en estudiantes del grado sexto. Si bien este es un estudio de naturaleza explicativa, integra teorías como las de Solé (2002) que propone una serie de estrategias para desarrollar distintos niveles de comprensión de lectura, refiriéndose a la lectura como un proceso de interacción entre el lector, el texto y su contexto que se da entre momentos, un antes, un durante y un después. Esta investigación propone un enfoque desde la enseñanza para la comprensión que implica la consideración de tópicos generativos, metas, desempeños y evaluación del proceso de comprensión con lo cual aporta a la investigación recursos de orientación para perfilar una perspectiva constructivista.

Martin (2016), en su investigación *Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión*, presenta un análisis de como resulta el desarrollo de una unidad didáctica para el desarrollo de procesos de comprensión lectora en estudiantes del grado quinto del Colegio Codema, para ello se destinan tres tipos de actividades bien estructuradas para cada nivel de lectura. En este estudio se hace un notable aporte, en cuanto propone desarrollar actividades tanto de trabajo individual como cooperativo, los alumnos asumen protagonismo al crear sus propios textos, que socializan y leen con sus compañeros, la estrategia abre campo para la corrección y ajustes que también es hecha por ellos, y luego se propone una serie de actividades a partir de los textos diseñados por niveles de complejidad otorgados de forma gradual y el empleo de categorías inferenciales dadas de forma secuencial, para finalmente cuantificar resultados, desempeños favorables y las falencias de acuerdo a las categorías inferenciales o los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico.

Torres (2016), en trabajo *La inferencia en la lectura de textos narrativos* realiza una importante contribución cuando propone desarrollar procesos cognitivos, como las inferencias a partir de la lectura de textos narrativos en un grupo de estudiantes del grado primero. Desde una metodología de investigación-acción, sostiene que desde la primera infancia ya se hace posible y se debe empezar a desarrollar procesos de comprensión a partir de la lectura, en su estudio subraya el desarrollo de inferencias globales en lecturas de imágenes, historietas y cuentos. Este trabajo se sustenta en la necesidad de desarrollar este tipo de lecturas en el aula a partir de secuencias didácticas dado que los maestros normalmente se centran en fomentar análisis con propósitos diferentes a la inferencia promoviendo solo la decodificación textual, al punto que los alumnos de hoy leen, aun cuando no comprenden. Resultan interesantes y útiles las referencias bibliográficas presentadas aquí en relación a la lectura y el trabajo para el desarrollo de la inferencia, basado en secuencias didácticas que centraron la atención en la representación y lo que él denomina *re-narración* (recontar las historias). No obstante, este trabajo acota dentro de sus conclusiones la necesidad de tener presente el bagaje contextual, lexical y los saberes previos de los estudiantes para la realización de inferencias.

En el plano internacional se encuentran algunos trabajos de investigación que se refieren a los procesos de fortalecimiento de la comprensión lectora los cuales guardan estrecha relación con el uso de los textos continuos y discontinuos.

Graesser *et al.* (1994), realizaron un trabajo de investigación en la Universidad de Manchester, denominado *Constructing inferences during narrative text comprehension* en el cual se refieren a la construcción de inferencias mediante la comprensión de textos narrativos, comparando la teoría constructivista junto con otras teorías, para poder explicar los niveles de la inferencias; encontrando, por tanto, la lectura genera inferencias mientras se construyen

representaciones del texto; además, concluyeron que a través de ella los lectores no solo realizan el proceso lector, sino, que a su vez van realizando un proceso de representación del mismo.

Chiclayo, M y Reyes, L. (2016), en su tesis *Relación entre la competencia comunicativa de comprensión de textos, continuos y la competencia comunicativa de producción de textos discontinuos en los alumnos del grado tercero del nivel primaria del C.E.E. Rafael Narváez Cadenilla y de la I.E. Pedro Urueña*, enmarcados en una investigación de tipo cuantitativo se centran en establecer una relación entre dos variables; el nivel de comprensión de textos continuos y el nivel de producción de textos discontinuos, a partir de allí proveen una radiografía de como las estrategias enfocadas en la producción de texto pueden dar cuenta de la comprensión de los mismos. Al mismo tiempo, aportan elementos significativos para esta investigación en cuanto a la forma de selección de textos continuos y discontinuos más apropiados para realizar procesos de comprensión, determinando que estos deben reunir propiedades o condiciones como la adecuación, el carácter comunicativo e interactivo, la calidad, cantidad y estructuración de la información.

Mendoza, Y. Palomino, L. (2014), en una propuesta de corte cualitativo y experimental titulada *Aplicación de las estrategias cognitivas para el desarrollo de la comprensión de textos continuos y discontinuos en estudiantes de 2° grado de educación secundaria de la I.E. Villa San Cristóbal, Perú* demuestran que la aplicación de estrategias metacognitivas influyen en la comprensión lectora, esta investigación aporta elementos destacables para favorecer la comprensión de la lectura porque refiere aspectos como la meta-comprensión, la memoria y el lenguaje, que son elementos que se evidencian en prácticas para la comprensión lectora como la lluvia de ideas, exploración de saberes previos, formulación de preguntas, identificación de palabras nuevas, ideas principales y secundarias y la recuperación de contenidos de aprendizaje

fortalecido mediante un ejercicio dialectico con el acompañamiento del docente, especialmente en estudiantes de los primeros años de escolaridad.

A partir de estos antecedentes de investigación se pudo determinar que los docentes deben estimular a través de los diferentes textos el interés por explorar y establecer contacto con diferentes materiales de lectura, puesto que, por medio de ellos se pueden experimentar situaciones reales e imaginativas, además se promueve en los niños de la básica primaria, la posibilidad de expresar ideas, emociones y sentimientos, razones que le permitirán desarrollar su mundo interior; es así como para poder fortalecer los niveles de lectura literal e inferencial en los estudiantes, se pueden utilizar diversas herramientas didácticas, entre ellas el uso de secuencias con textos continuos y discontinuos que valoren la tradición cultural del contexto de los estudiantes.

En consecuencia, los educadores no deben estar ajenos a los proceso de la lectura, en especial en los niveles literal e inferencial, es por eso que por medio del Plan Nacional de Lectura y Escritura *Leer es mi cuento*, el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación, propende por impulsar el desarrollo de la lectura, con el fin de incentivar a los estudiantes en el disfrute de los textos y bienes culturales que representan la cultura de los pueblos colombianos, en tal sentido desde esta investigación, se quiere brindar a los niños herramientas que le permitan, estimular los procesos de lectura en sus diferentes niveles desde diferentes formatos.

En este orden de ideas las investigaciones resaltadas, proporcionan bases para hacer un análisis sobre los niveles de comprensión lectora entre los que se destacan el literal, el inferencial y crítico, con el propósito de fortalecer la comprensión de diversos tipos de textos, sustentados en que la realidad como tal, es un constructo de textos con diferentes intencionalidades, por consiguiente, leer y comprender, es poder hacer una mejor interpretación y lectura de la realidad.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Fortalecer las competencias lectoras a nivel literal e inferencial a través de la implementación de secuencias didácticas con textos continuos y discontinuos pertenecientes a la tradición cultural de Valledupar.

1.5.2 Objetivos específicos

- a. Reflexionar sobre las prácticas de los maestros en torno a la enseñanza de la comprensión lectora para proponer acciones que procuren transformaciones de orden didáctico.
- b. Diseñar secuencias didácticas que promuevan transformaciones en las prácticas de los maestros en la enseñanza de la lectura en estudiantes de grado tercero de la IE Alfonso Araujo Cotes.

2. REFERENTES

2.1 Epistemológicos

La investigación tiene un enfoque de tipo hermenéutico- interpretativo desde la Teoría Socio comunicativa de Habermas (1981), teniendo en cuenta la mirada que hace el mismo Habermas (1987) al ser citado en Rodríguez (s.f.) quien refiere

La acción comunicativa se basa en un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo aun cuando en su manifestación subrayen temáticamente uno de estos tres componentes. (p.51)

Desde este planteamiento se entendiendo que las prácticas de enseñanza de los maestros establecen una interacciones de tipo didáctico que apelan al lenguaje y que pueden ser observadas y legitimadas desde un ejercicio discursivo-dialectico, que involucra los elementos interpersonales, las creencias, reflexiones, concepciones sobre la práctica, las relaciones de maestros y estudiantes en el desarrollo de las clases y acciones que se emprendan con el contexto en que se realizan las prácticas de enseñanza en sí, en las cuales, se establecen procesos de comunicación que pueden ser entendidos a partir de la interpretación de los lenguajes de los sujetos participantes.

Desde esta perspectiva hermenéutica, se entiende en Habermas (1971) la enseñanza y el acto educativo como una actividad social desde la cual se puede hacer la transformación de situaciones mediante el diálogo, el conceso y la interacción, en la que participan sujetos capaces de expresarse a través del lenguaje y la acción para entablar relaciones interpersonales con medios verbales y no verbales, asumiendo el lenguaje como un elemento esencial para la negociación, la interpretación y el entendimiento del acto educativo. Al respecto Cisterna (2005) refiere:

El eje conductor del acto hermenéutico es el uso del lenguaje, entendido en su doble acepción dialéctica, que lo concibe, por una parte, como la vía a través de la cual socialmente construimos la realidad desde procesos sostenidos en relaciones intersubjetivas, que configuran el dominio lingüístico y semántico que hace posible las acciones de entendimiento humano. (p. 62)

En tal sentido, los propósitos finales de la investigación no buscan comprobar eventos o hechos del campo educativo sino que, a partir de la interpretación de los lenguajes y acciones que se entretajan en la práctica de enseñanza del maestro se genere un ejercicio dialéctico que permita a partir de argumentos o interpretaciones tener un mayor entendimiento sobre el proceso de enseñar y educar, procurando transformaciones que deben darse bajo los criterios de participación y cooperación de la comunidad educativa, principalmente por parte de los profesores, cuando nos referimos puntualmente a las prácticas de enseñanza, los saberes disciplinares, estrategias y metodologías a implementar.

Del mismo modo, no se centra en ver las fallas de los otros, sino, en establecer criterios válidos desde la autoconciencia, la autorreflexión y el análisis de los fines o propósitos de las prácticas educativas que se vienen desempeñando, empoderando y encaminando a los maestros a esos procesos reflexivos, que los conducen a concebir el contexto para que ellos mismos puedan revelar los intereses, intencionalidades y necesidades, que se encuentran de forma implícita en el fondo de nuestro quehacer. Esto también permitirá conocer una noción crítica de nosotros mismos, las realidades subyacentes de nuestras prácticas, desempeños y sus efectos para tomar acciones que generen transformaciones enmarcadas con criterios claros y bien argumentados.

Este enfoque implica interpretar los lenguajes de prácticas que engendran necesidades concretas y los mecanismos que imposibilitan la satisfacción de dichas necesidades. En tal sentido, entendiendo que la labor docente en nuestra institución educativa está inmersa y determinada por un contexto cambiante; este enfoque se adecua a la intención de atender la

práctica del maestro en su cotidianidad, en su relación con los valores sociales internos y externos que la condicionan y la configuran, sus propias ideas y concepciones del hecho educativo en general, de la lectura y su comprensión articulando la teoría y la práctica. Cisterna (2005) manifiesta que:

Investigar desde una racionalidad hermenéutica significa una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador. (p. 62)

Consecuente a ello ha de considerarse que la esta investigación está encaminada desde un enfoque hermenéutico- interpretativo desde la acción comunicativa de la enseñanza porque las circunstancias a investigar parten de prácticas educativas concretas y en contexto con la participación y cooperación entre los sujetos que forman parte del proceso, con el propósito de generar transformaciones en las prácticas de enseñanza, para el caso, sobre una problemática relativa a la comprensión lectora.

2.2 Referente metodológico

La ruta metodológica contemplada en este estudio se enmarca en la Investigación-Acción, denominada de ahora en adelante como IA, la cual implica el reconocimiento de la acción como dispositivo principal de las transformaciones y el reconocimiento de problemas de carácter didáctico, ésta ha sido una de las metodologías privilegiadas en el campo investigativo didáctico porque permite concebir al maestro como investigador de su propia práctica. Desde esta ruta, podemos abordar las prácticas de enseñanza atendiendo a nuestro contexto, en un proceso de reflexión y revisión permanente de nuestro quehacer diario y desde una comprensión del sistema de creencias, juicios, valores y concepciones que tenemos a la hora de enseñar, la cuales inciden directamente en el desarrollo de nuestra práctica.

Según Elliot (1993), la investigación acción toma como punto de partida el modelo cíclico que comprendía tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente, como aparece en la figura 1.

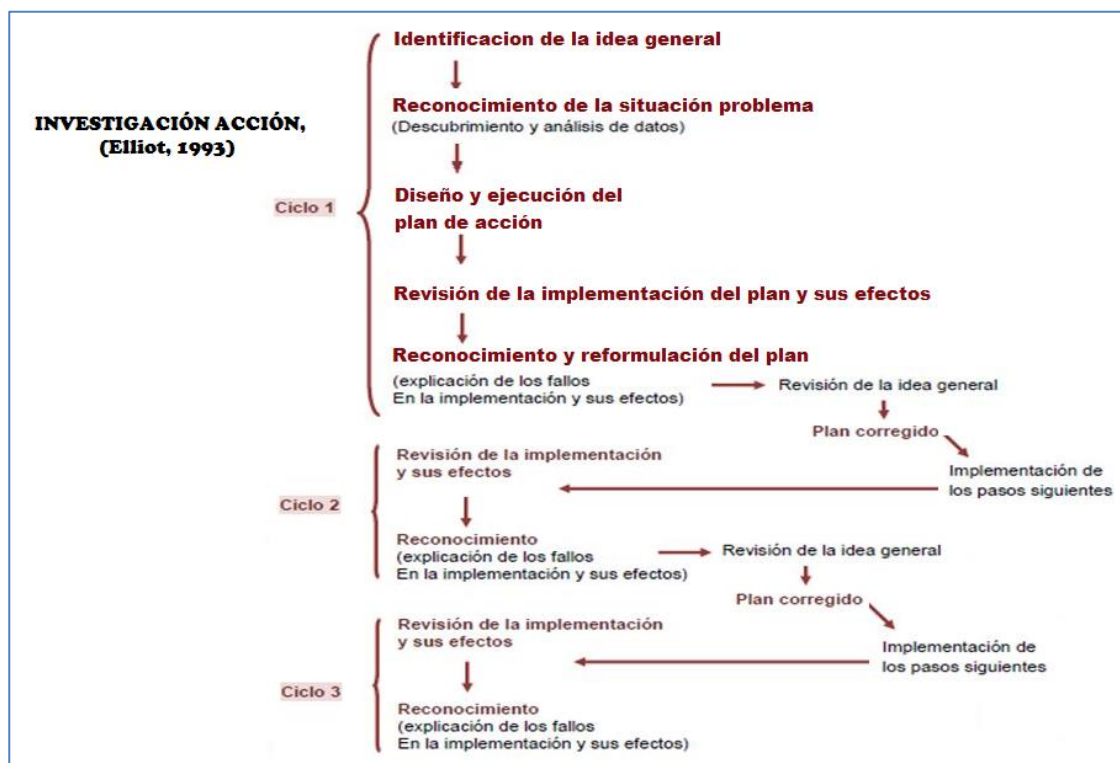


Figura 1. Ciclos de la investigación acción desde la postura de Elliot (1993). Recuperada de: <http://slideplayer.es/slide/7314249/>

Dichas fases contemplan, la identificación de una idea general, la descripción e interpretación del problema que hay que investigar. De allí, se abre los espacios para la exploración o planteamiento de las vías de acción frente al problema, de igual forma, se trata de plantear las mejores alternativas de acción que responderían a las necesidades identificadas en la fase anterior.

Diseño y ejecución del plan de acción: abarca la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. (Elliot, 1993). Con el diseño del plan

general, se puede pasar a una fase de ejecución del mismo. Revisión y reformulación del plan general: requiere orientarse por la coherencia entre el plan y el problema identificado, en este punto es necesario preguntarnos si el plan respondió adecuadamente al problema identificado, si el plan cumplió con los objetivos identificados, si los logros alcanzados corresponden con los problemas encontrados.

La IA se distingue por ser una investigación en espiral, esto significa que una vez evaluado el plan ejecutado, será necesario reformular la comprensión del problema y el posible plan que podría implementarse. El propósito de los ciclos de la IA es comprender que nunca hay soluciones acabadas y definitivas para los problemas educativos, sino que exigen reflexión constante.

En congruencia con este modelo, el diseño metodológico de esta investigación implica abordar nuestra práctica de enseñanza en un paso a paso que comprende inicialmente la fase de análisis y diagnóstico de las percepciones y creencias que tenemos los docentes acerca de la problemática de la comprensión lectora en la I.E Alfonso Araujo Cotes. Luego de esto, se hace necesario ejecutar un plan de actuación para observar y analizar con detalle las dinámicas que puedan generarse en el proceso de enseñanza y así dar luces a la problemática subyacente a nuestras preocupaciones, es decir, el problema didáctico de la investigación.

Una tercera y cuarta fase implica la elaboración de un plan de implementación que procure la resolución del problema develado y la transformación de las prácticas de enseñanza. Una última fase comprende la validación de los datos y la generación de saberes o teorías a partir del proceso investigativo, den continuidad a la elaboración de propuestas desde la investigación-acción educativa, para así seguir contribuyendo al fortalecimiento y transformación de las prácticas y procesos de enseñanza en la escuela.

Esta ruta es pertinente porque permite el trabajo conjunto de los maestros, abrir espacios de diálogo investigativo con diversos miembros de la comunidad educativa; generar saberes y conocimiento nuevo desde nuestro propio contexto y propiciar metodologías adecuadas y pertinentes a la problemática didáctica identificada en pro de bien común.

En tal sentido se reconoce la investigación-acción como un camino para generar transformaciones en los contextos educativos, en relación a los procesos de enseñanza de la comprensión de la lectura en las instituciones educativas. El impacto que esto pueda llegar a generar en maestros, estudiantes y comunidad en general dependerá de una intencionalidad educativa clara y fundamentadas en razón a los objetivos perseguidos, la revisión, reflexión y reconstrucción de nuestras propias prácticas de enseñanza y pertinencia de las acciones que emprendamos, las cuales deberán ser puestas en diálogo para su ratificación y valoración a razón de determinar las influencias que puedan ejercer y los beneficios que puedan proveer para mejorar el acto educativo.

2.3. Referente didáctico

La investigación se enmarca en los estudios de la didáctica porque tiene como núcleo dos de sus grandes tareas: la mejora las prácticas de enseñanza y generar transformaciones a partir de ellas. De modo que, los docentes juegan un rol fundamental con el desarrollo y reflexión de la práctica de la enseñanza, porque además de asumir el papel de mediar, diseñar, planear, ejecutar y revisar los propios modos de enseñar, analizan el conocimiento práctico, las creencias e ideologías personales desde las cuales se sustentan para reconstruir y resignificar los procesos de enseñanza.

Camilloni (2008) plantea que “la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas, fundamentarlas y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los

profesores”. (p.22) Tal concepción sitúa la investigación en el campo de la didáctica, apartándola de un entendimiento utilitario o prescriptivo y asumiéndola como una disciplina autónoma con fines y principios definidos fundamentada en un constructo dinámico entre lo normativo y lo práctico. Litwin (1997), hace una clara distinción sobre cómo la didáctica ha sido mal situada durante mucho tiempo:

Si rastreamos las propuestas didácticas generadas desde el inicio de este siglo hasta hoy, encontraremos que las respuestas al cómo enseñar han sido –y continúan siendo en gran medida– respuestas que han obviado el sentido y los fines desde los que Comenio instalaba el análisis del método. Con esto queremos señalar que el tratamiento del tema en este siglo se instaló en la comunidad educativa desde una perspectiva instrumental (p. 59)

Por tal sentido, la didáctica en esta investigación es abordada desde una concepción que valora y resignifica los principios del método de Comenio y la define como una teoría que se integra de los contenidos de formación, de planificación y actuación docente, desde los cuales se aporta principios normativos que conducen a una comprensión amplia de la escuela y determinan las buenas prácticas de enseñanza persiguiendo el fin de mejorar y transformar la educación. Por su parte, Civarolo (2014) se refiere al *gran campo didáctico*, abocando su constitución en la relación entre la didáctica general (DG) y las didácticas específicas (DE), planteando que éste:

Deviene de preguntas que a manera de preocupaciones sostenidas y recurrentes se transformaron en configurantes del mismo, como por ejemplo: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar mejor?, ¿cómo programar una clase?, ¿de qué manera favorecer el aprendizaje?, entre muchas otras preguntas que se repiten desde la vieja agenda clásica, y se reactualizan permanentemente a partir de los cambios sociales y tecnológicos que se dan en la sociedad del conocimiento y arremeten creando nuevas demandas de aprendizaje y el logro de nuevas competencias que exigen *aggiornar* la teorización y la acción educativa. (p.35)

Desde las anteriores apreciaciones, el carácter práctico o metodológico de la didáctica debe estar racionalmente justificado en relación con los mismos contextos prácticos, desde los cuales han de construirse los saberes teóricos sobre la enseñanza a partir de la indagación y procesos de investigación en el aula que de manera consciente develen patrones o normas de acción eficaces y efectivas que promuevan el aprendizaje, el mejoramiento y transformación de nuestra labor de enseñar.

Desde allí, se hace pertinente abordar las inquietudes investigativas referidas a favorecer y potenciar habilidades de comprensión de lectura en los niveles literal e inferencial en los estudiantes, asumiendo la tarea de analizar la prácticas de enseñanza, entendiendo los principios teóricos que las sustentan y que son requeridos para resolver los problemas relacionados al contenido, métodos y organización que permitan desarrollar las situaciones y acciones más propicias para orientar el quehacer del maestro.

2.3.1. La didáctica general y las didácticas específicas: relaciones y diferencias

Para la investigación es fundamental suscitar apreciaciones sobre las relaciones y diferencias entre la didáctica general y las didácticas específicas dado que las relaciones entre ellas constituyen el campo de la didáctica. La didáctica suele ser definida como la disciplina que se encarga de la enseñanza y desde la cual se asume la tarea de describir, explicar y enunciar normas para atender problemas de las prácticas educativas que realizan los docentes, su campo está en construcción permanente pues es una disciplina compleja encargada de un objeto de naturaleza multidireccional como la enseñanza.

Al respecto Civarolo (2014), plantea que en el campo didáctico, se mantienen relaciones endógenas (las didácticas entre sí) y exógenas, (las didácticas con las demás ciencias de la

educación) congruentes con las transformaciones sociales, tecnológicas y científicas de la cotidianidad, de manera que su comprensión suscita un ejercicio de análisis que ponga en diálogo y negocie con las situaciones reales que no puedan solucionarse desde un pensamiento simple y se presentan rodeadas con el velo de la incertidumbre; también propone entender las prácticas de enseñanza como una red de telaraña donde se entretejen situaciones de interacción entre las personas, contenidos, intereses, decisiones políticas y éticas.

Por su parte, Camilloni (2014), se refiere al carácter de complementariedad existente entre la didáctica general y las didácticas específicas, a las cuales denomina subdisciplinas derivadas de diversos problemas de enseñanza que obedecen a ciertos criterios como educación formal o informal, nivel de escolaridad, edad de los estudiantes y otras características puntuales de los sujetos. Frente a estas distinciones sostiene que desde las necesidades planteadas por estos criterios y la diferenciación de ámbitos disciplinares, alrededor de los años 70 se da el surgimiento de estas didácticas específicas, que no son del todo autónomas, y que más bien soportan entre ellas y la didáctica general unas relaciones de correspondencia y compatibilidad. A este respecto la autora plantea que “Hay objetos de la didáctica cuya naturaleza exige un tratamiento conjunto y la concurrencia de aportes de todas las sub-disciplinas didácticas para la construcción de su teoría y su práctica” (p. 22)

En ese orden de ideas, se resalta que el surgimiento de las didácticas se ha dado de forma asincrónica, lo que implica que las relaciones entre ellas no obedecen a patrones de subordinación o jerarquía. Más bien, los vínculos entre la didáctica general y las específicas conducen a pensar en el contexto, que determina sus dominios y de donde se derivan relaciones de armonía o tensión que trazan una unión que ha sido histórica entre ellas, robusteciendo el campo didáctico, relaciones que posibilitan un entramado de complementariedad que garantiza la

continuidad y desarrollo de dicho campo, en sus dimensiones teórico y práctica. De acuerdo a esto, Civarolo (2014) manifiesta:

Las didácticas, si bien con desarrollos disímiles, no se someten unas a otras estableciéndose jerarquías. El hecho de compartir el mismo objeto: la enseñanza, determina una relación necesaria, aunque a veces involuntaria basada en la aportación colectiva, pero sin perder la identidad de cada una. De esta forma, tensión y disrupción natural emergen como continuidad; como la “manera de ser y de crecer” de esta relación (P.39.)

Reconociendo estas precisiones, la investigación se circunscribe a la didáctica de la lengua materna y la literatura porque a través del tiempo se ha constituido como un vasto campo de conocimiento válido que provee unos principios o saberes teóricos iniciales sobre el complejo proceso de enseñar la lengua castellana y porque particularmente atiende el proceso de comprensión de la lectura en toda su dimensión proveyendo de bases teóricas para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los maestros.

2.3.2 Didáctica de la lengua materna: enseñanza de la comprensión lectora

Desde la didáctica de la lengua se aborda el lenguaje en toda su complejidad, teniendo en cuenta los aspectos formales y no formales del mismo. Las perspectivas actuales de la enseñanza de la lectura y la preocupación por llegar a generar procesos de comprensión de mayor profundidad en las escuelas, ha sido un tema recurrente que ha proporcionado múltiples propuestas de enseñanza, enriqueciendo este campo disciplinar en sentido que hay quienes hacen referencia a una didáctica de la lectura. Azúa (2014) presenta unas apreciaciones que permiten establecer un punto de partida con respecto a la idea de leer:

Uno de los grandes consensos que hoy existe en el ámbito educacional, intelectual, en la implementación de políticas públicas, etc., es la necesidad de incentivar la lectura o, como se dice en

la actualidad, “la comprensión lectora”, como si leer un texto y comprenderlo fueran cosas distintas.

Leer es comprender, el punto —no trivial— de ello es el nivel de profundidad de esa lectura. (p.74)

En tal sentido, la investigación cuenta con autores, concepciones y teorías de enseñanza de la lectura que configuraran la propuesta didáctica. Cassany (Citado en Azúa, 2014) se refiere a las diversas representaciones sobre la lectura las cuales determinan en buena medida cómo se forman los lectores, estas representaciones corresponden a las concepciones lingüísticas, psicolingüísticas y socioculturales.

Estas concepciones se pueden trabajar de forma articulada entendiendo que los aspectos locales y semánticos propios del texto permiten el desarrollo del nivel literal en tanto, no deben descuidarse en los primeros años de escolaridad. No obstante, desde una apuesta con uso de textos continuos y discontinuos de la herencia cultural Vallenata, se enfatiza en vincular al proceso de lectura las prácticas comunicativas, tradiciones, hábitos y visiones de mundo de la comunidad en que se desenvuelven los estudiantes, activando con ello sus conocimientos y procurando comprensiones más profundas.

Solé (1992), por su parte provee una mirada del proceso de lectura desde la teoría de aprendizaje constructivista, que concuerda con el modelo pedagógico de la institución participante de la investigación, y desde la cual se puede establecer una propuesta didáctica que permita la potenciación y fortalecimiento de los niveles literal e inferencial reconociendo que este último es necesario para el desarrollo de la criticidad. Solé (1992) define la lectura como “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (p.7) con lo que deja claro que la lectura de estar acorde con fines de aprendizaje de contenidos, obtener información o el mero disfrute y que la comprensión que se haga del texto depende en

gran medida de la motivación de lector, los propósitos de lectura que establezca y los conocimientos previos que este tenga.

La autora además sostiene que comprender es “un proceso de construcción de significados del texto que pretendemos comprender” (p.37) a razón del conocimiento que se posee del mismo texto, de las experiencias y cosmovisiones que se tienen del mundo.

De esta manera, se propone un modelo de lectura interactiva que vincula el lector, el texto y el contexto, desde la cual se pueden desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas que guían la comprensión desde un nivel superior a un nivel elevado. Es así como resalta la importancia de enseñar estrategias de comprensión lectora para formar lectores autónomos capaces de afrontar diferentes tipos de texto, sin embargo, resalta la necesidad de que los procesos de lectura de los niños se desarrollen como una construcción conjunta con el adulto, de manera que, se vaya ejercitando y orientado los procesos de comprensión para facilitar el acceso a un universo de significados.

Solé (1992, p. 63), propone abordar la enseñanza de la lectura en tres momentos: Un antes, un durante y un después de la lectura, determinando ciertas estrategias de comprensión fundamentales para desarrollar en cada momento - la definición de objetivos de lectura, la activación de conocimientos previos, la predicción, la inferencia, el auto cuestionamiento y el resumen- desde las cuales supone que el docente debe propender por que el lector llegue a:

- a. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
- b. Activar y aportar a la lectura conocimientos previos pertinentes para el contenido que trate.
- c. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial.

- d. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

Desde estas apreciaciones se pretende entonces establecer bases teóricas que permitan consolidar la investigación, de manera que a partir de ella se den respuesta a los objetivos propuestos y se generen nuevos conocimientos desde la práctica que permitan resignificar el acto educativo y la transformación de los procesos de enseñanza de la lectura de los maestros.

2.4 Referentes conceptuales

El abordaje de los referentes conceptuales esta dado desde las categorías de estudio de la investigación, es importante para ello, reconocer que la lectura es comprendida en el ámbito educativo como factor fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así como Dubois (1991), citado en Sánchez (2016), considera “la lectura como un proceso transaccional, donde existe una relación recíproca entre el lector y el texto, siendo un proceso de interpretación recíproca” (p. 29)

Partiendo de esta apuesta, se ve la necesidad de orientar la investigativa a los niveles, lectura, siendo el punto que concibe el desarrollo de habilidades enmarcado en los procesos de comprensión, esto implica reconocer la lectura como un proceso de desarrollo gradual en la medida en que esta pueda ser abordada desde diferentes niveles de complejidad.

Dubois (1987), hace referencia a “la lectura, como proceso de interpretación, que no se circunscribe a la decodificación de un texto, sino que, en un sentido amplio, es además concebida como un proceso transaccional entre el lector y el texto” (p. 97)

Ese proceso transaccional entre lector y el texto involucra conocimientos previos, intereses, experiencias y el acervo contextual de quien lee, favoreciendo el desarrollo de diferentes tipos de

relaciones y habilidades que responden a niveles diferentes de lectura y comprensión a los que puede llegar un lector, en tanto que es imperativo reconocer y clarificar la existencia de niveles de lectura, configurados con características peculiares y que auspician trascender la mera decodificación de los textos en la que muchas veces se queda la lectura en la escuela. Es así como Álvarez, Castillo y Morales (2007), definen que:

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 proceso de cooperación textual. (p. 28).

Partiendo de dichos elementos es donde se abre los tránsitos de nuevas reflexiones alrededor de la lectura y la influencia de la misma en los procesos de cognición de los estudiantes.

2.4.1. Niveles de lectura

Teniendo en cuenta la anterior premisa se busca que, en el proceso de lectura, los estudiantes interactúen y se relacionen con los textos para construir significados y fortalecer las operaciones cognitivas tales como el análisis, la abstracción, la síntesis, entre otras, en las cuales se pongan en juego sus experiencias, conocimientos, estrategias, intereses y circunstancias del contexto. La construcción de significados y el desarrollo de esas habilidades puede entonces darse desde diversos niveles y a partir de ellos se pueden distinguir tres tipos de lectura; la lectura literal, la lectura inferencial y la lectura crítica, las cuales son definidas según Durango (S.f), así:

2.4.1.1. Lectura literal: Es el nivel básico de lectura centrado en las ideas y la información que está explícitamente expuesta en el texto. La lectura literal es reconocimiento de los nombres, personajes, tiempos y lugar del relato, la idea principal de un párrafo o del texto, la identificación de secuencias, hechos o acciones e identificación de relaciones de causa o efecto desde la identificación de razones explícitas relacionadas con los hechos o sucesos del texto.

Al iniciar con el análisis del texto, se hace necesario realizar la lectura literal como punto de partida hacia los demás niveles de lectura, debido a que es aquí donde se puede identificar de manera precisa los detalles que se encuentran de manera explícita en el texto que pueden servir de soporte, dar una idea clara de lo que se pretende con el texto para el análisis de los siguientes niveles de lectura.

2.4.1.2. La lectura inferencial: se constituye en la lectura implícita del texto y requiere un alto grado de abstracción por parte del lector. Las inferencias se construyen en las relaciones y asociaciones del significado local o global del texto. Las relaciones se establecen cuando se logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído, expresado de forma explícita en el texto, sumando información, experiencias anteriores a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas.

El objetivo de la lectura inferencial es la elaboración de conclusiones y se reconoce por inferir detalles adicionales, inferir ideas principales no explícitas en el texto, inferir secuencias de acciones relacionadas con la temática del texto, inferir relaciones de causa y efecto (partiendo de formulación de conjeturas e hipótesis acerca de ideas o razones), predecir acontecimientos sobre la lectura e interpretar el lenguaje figurativo a partir de la significación literal del texto.

2.4.1.3. La lectura crítica: es la lectura de carácter evaluativo donde intervienen los saberes previos del lector, su criterio y el conocimiento de lo leído, tomando distancia del contenido del texto para lograr emitir juicios valorativos desde una posición documentada y sustentada. Los juicios deben centrarse en la exactitud, aceptabilidad y probabilidad; pueden ser: de adecuación y validez (compara lo escrito con otras fuentes de información), de apropiación (requiere de la evaluación relativa de las partes) y de rechazo o aceptación (depende del código moral y del sistema de valores del lector).

Desde estas definiciones es válido entender que los procesos de lectura deben conducir a la generación y fortalecimiento de la criticidad, la apropiación de ideas y la toma de posición y decisión por parte del lector. En la escuela el docente juega un rol fundamental en el desarrollo de los diferentes niveles y habilidades de pensamiento, por tanto, reconocer sus fundamentos en las prácticas conllevan a una repercusión positiva en la comprensión que los estudiantes hagan de los diferentes textos.

2.4.2. Tránsito de la lectura literal a la inferencial

En este segundo eje, se hace énfasis en los fundamentos correspondientes para alcanzar una lectura inferencial, ésta funciona como la columna vertebral para el desarrollo de habilidades y competencias de comprensión para la lectura, soportada en la lectura literal que se centra en los aspectos explícitos en el texto, esta exige un andamiaje que conduzca al estudiante a develar la información implícita de los textos, sean estos continuos o discontinuos.

La lectura como proceso de interacción texto- sujeto, se potencializa con la decodificación de los códigos inmersos en ella, es así como para poder entender, comprender, explicar y argumentar; se hace necesario la apropiación del mismo, mediante el proceso sistemático de la lectura que aborda la enseñanza y fortalecimiento de habilidades para la comprensión partiendo inicialmente del nivel literal, haciendo tránsito al nivel inferencial y sentando las bases para la criticidad.

En tal sentido, la lectura inferencial se aborda como parte de la estrategia de comprensión, apropiación y de argumentación que propicia la interrelación texto-lector, que le permite reconstruir el texto desde su perspectiva, experiencia y conocimiento, en un artículo Magisterio N°83 se expone que:

Inferir supone construir e incorporar elementos semánticos nuevos a partir de conocimientos previos relativos, en su mayor parte, a información extralingüística sobre las situaciones o mundos que se recrean en el texto, o bien a las intenciones y creencias que se atribuyen a la persona que lo produce (Magisterio, 2017, p.1)

Es vital que en el nivel inferencial se establezca una estructura definida para el lector que le permita comprender el mensaje del texto inicial. De allí que, el docente está llamado a dirigir el proceso de inferencia desde la escuela, propiciando ejercicios de reflexión en el estudiante sobre información que no se presenta de forma literal en los textos, de manera que, se lleve al estudiante a identificar claves o pistas sobre la información no explícita, a relacionar ideas por causa y efecto, y opiniones para poder sobreentender las ideas del autor y comprender la lectura.

De acuerdo con la comparación, oposición o predicción, determinar ideas principales, resumir, sintetizar y concluir sobre hechos a Gil (2010), en consecuencia se puede definir las inferencias como un nivel de la lectura que implica la vinculación de las herramientas lingüísticas y las experiencias previas obtenidas desde un contexto cultural particular donde convergen la información explícita, el conocimiento previo y la información nueva contenida en un mensaje con lo cual a un niño le es posible realizar múltiples representaciones de los sucesos que ofrece el mundo.

Desde los lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998), la inferencia es entendida como la capacidad de deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos, la inferencia permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto; al respecto Goodman (1982) refiere que:

La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para deducir lo que no está explícito en el texto, pero

también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor entre otras cosas (p. 48)

Visto de este modo, el proceso inferencial permite identificar de manera pertinente las características particulares que refleja el texto, para poder realizar una lectura de aquello que a simple vista no está reflejado en él y así lograr brindar una mejor interpretación y explicación del mensaje que el autor pretende transmitir. Las inferencias son determinantes para la comprensión textual y deben ser aplicadas a la hora de analizar un texto, debido a que permiten de manera ordenada activar conocimientos previos, predecir hechos, situaciones, abordar la realidad circundante que se pueda al mismo tiempo comparar con lo expresado en el texto.

2.4.2.1. Categorías inferenciales

Las categorías inferenciales que se desglosan a partir de la lectura inferencial y ellas permiten el desarrollo de habilidades de lectura, se establecen desde las relaciones entre los significados, ya sea de causa, consecuencia, implicación, inclusión, exclusión, agrupación, por lo tanto, va más allá de lo dicho, de forma explícita por el autor para descubrir otros sentidos de lo dicho, hacer anticipaciones, deducciones; es decir, para realizar la comprensión inferencial. Supone una interacción del lector con el texto, entre sus conocimientos previos y la nueva información. De esta manera, la comprensión inferencial se asume desde diferentes niveles propuestos por Cortez (2005, p.46), de la siguiente manera:

Inferencia de detalles: implica la apreciación y la realización de conjeturas acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido en la selección para hacerla informativa, interesante o atractiva.

Inferencia de ideas principales: implica inducir la idea principal, significado general, tema o enseñanza moral que no están expresamente planteados en la selección.

Inferencia de secuencia: implica determinar el orden de las acciones cuando su secuencia no está establecida con claridad en el texto.

Inferencia de causa efecto: implica plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interacciones con el tiempo y el lugar. También requiere que realicen conjeturas sobre las causas que determinaron ciertas acciones.

Comparaciones: formula preguntas para inferir semejanzas y diferencias entre los personajes, momentos, lugares u objetos de estudio.

Inferencia de rasgos de los personajes: implica determinar características de los personajes que no se entregan explícitamente en el texto. (p. 46).

De acuerdo con Sánchez, (2016) explica que el nivel inferencial, es considerado el menos practicado en la escuela, “es muy poco practicado, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Es un nivel donde se favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos” (p.32). Se puede determinar que debido a que su proceso de aplicación es un poco más complejo que los demás niveles de lectura, se hace menos interesante por parte de los estudiantes ya que requiere de diferentes factores que muchas veces no son abordados para su comprensión.

2.4.3. Clasificación de tipología textual

Para efectos de la investigación se asume la clasificación de las tipologías textuales propuestas inicialmente por PISA (2006) y adoptada por el ICFES en el 2014, a razón de ser una clasificación pertinente y actual sobre los textos de acuerdo al formato que estos manejan, la tipología o clasificación es adecuada porque guarda congruencia con el tipo de textos utilizados

para la evaluación en las pruebas estandarizadas Saber, que presentan los estudiantes de tercer grado. En este sentido, para la investigación se utilizan los textos continuos y discontinuos, entre los cuales se seleccionaron aquellos permitieron desarrollar prácticas y favorecieron el desarrollo de las habilidades para la comprensión de la lectura a nivel literal e inferencial. Así, PISA (2006) plantea que los textos se clasifican según su formato en dos grandes grupos:

Textos continuos, se refiere a aquellos compuestos por oraciones organizadas en párrafos que guardan concordancia con el uso de conectores. Emplean subtítulos o encabezados que proveen organización jerárquica a la información que contienen. Entre ellos podemos encontrar los cuentos, mitos, leyendas, fábulas, cartas, entre otras.

Textos discontinuos, se refiere a aquellos cuya lógica es distinta a los textos continuos. en ellos la información puede estar expresada con frases sueltas, o conectadas de manera distinta a la coherencia de los párrafos. Entre ellos podemos encontrar las imágenes, infografías, avisos, mapas, entre otras.

Esta distinción obedece inicialmente a los trabajos de Kirsch y Mosenthal (1989- 1991), quienes clasifican los textos por la forma de organización y precisan que los textos continuos mantienen una forma lineal, contraria a los textos discontinuos que combinan códigos como la imagen, líneas y palabras manteniendo un orden u organización no lineal o secuencial. Estos por su parte favorecen el desarrollo de habilidades de comprensión de la información de manera más más global de un texto.

Al respecto, PISA, tras la revisión de su marco teórico para las pruebas del 2009 amplía su clasificación incluyendo los textos mixtos que son una combinación de los dos anteriores y los textos múltiples, consistentes en la unión de varios textos, sean continuos-discontinuos para efectos de su evaluación. Esta clasificación ha mantenido su vigencia hasta el momento, por

tanto, se hace pertinente su uso para el desarrollo de esta investigación, también por su parte, el programa adopta una clasificación entre seis clases de textos que pertenecen a los textos continuos y que particularmente atienden al propósito comunicativo que se intente lograr. Así distingue entre textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, instructivos, transaccionales.

2.4.3.1 Clases de textos continuos

Textos descriptivos: estos detallan las características o propiedades de la realidad física, social, psicológica etc. Las descripciones pueden partir de un punto de vista subjetivo o impresionista, o por el contrario desde una posición objetiva cuando se refiere a descripciones técnicas.

Textos narrativos: relatan acontecimientos, historias, cuentos, leyendas, experiencias de vida que le ocurren a los personajes sean estos reales o ficticios. Estos sucesos mantienen un orden cronológico. También pueden ser no ficcionales como las noticias e informes.

Textos expositivos: se refieren a discursos que expresan cómo es la realidad, mediante explicaciones o clasificaciones articulando teorías y conceptos dentro de un grado de abstracción o formalización. Ejemplos son los manuales escolares, ensayos, entre otros.

Textos argumentativos: son aquellos que tienen el propósito de convencer a otros sobre un punto de vista sustentado con razones y argumentos. Ejemplos son columnas de opinión, cartas de reclamo, entre otros.

Textos instructivos: son aquellos que brindan instrucciones o pautas para realizar acciones a precisas, buscan orientar y enseñar al lector. Ejemplos son las recetas, los manuales de instrucciones, reglamentos, entre otros.

Textos transaccionales: suponen niveles de interacción y que buscan fines específicos generalmente de carácter personal, son breves y directos. Entre ellos encontramos los mensajes de texto y memos personales.

2.4.3.2. Clases de textos discontinuos

Listas: que pueden clasificarse según su estructura en sencillas (orden alfabético, de prioridad, sucesión, ej. la lista de tareas). Listas combinadas (unión de listas sencillas que mantienen un orden de varias categorías) Listas de intersección: (organizadas de a tres por filas y columnas, ejemplo tablas estadísticas.) entre otros.

Formularios: textos que requieren completar datos por parte del usuario.

Cupones: textos que proveen de algún beneficio a quien lo posee.

Certificados: textos que validan aspectos académicos, laborales, entre otros.

Avisos y anuncios: textos que proveen información sobre un evento, producto o acontecimiento particular.

Cuadros, gráficos y diagramas: textos que representan de forma gráfica y visual información puntual.

Tablas y matrices: textos que organizan la información en filas y columnas.

Mapas: textos de carácter gráficas que representan espacios en una escala determinada.

En la línea de la propuesta didáctica se abordará para el desarrollo de habilidades de comprensión a nivel literal e inferencial los textos continuos como los narrativos y descriptivos, siendo ellos el cuento, la leyenda, los mitos y las fábulas y textos discontinuos como las imágenes puesto que, son textos que por excelencia y tradición han estado ligados al proceso lector de las personas, desde la concepción, nacimiento y desarrollo de los niños, estos están en

constante en contacto con la literatura, además que sus características permiten desarrollar con facilidad estrategias didácticas a nivel literal e inferencial.

Cuando se inicia el proceso escolar, el primer acercamiento al proceso de lectura se da a través de textos continuos narrativo descriptivos, los cuales son utilizados en las aulas de clases como medio de concentración y estimulación. Es en ese momento que se debe aprovechar por parte del docente el trabajo realizado por los niños propiciando desarrollar en ellos competencias que le permitan un aprendizaje significativo, donde sean capaces de explicar, comprender, interpretar y argumentar de manera apropiada de acuerdo a su contexto, edad y experiencias previas.

Estas clases de textos son ampliamente conocidos, facilitando su utilización en el proceso de comprensión lectora con los cuales se pueden desarrollar diferentes estrategias para la implementación en el aula.

2.4.4. El privilegio del texto continuo narrativo y lírico y el texto discontinuo para los niveles de comprensión

Considerar los textos continuos como cuentos, leyendas y canciones, y los textos discontinuos como las imágenes, obedece a realizar una selección que está relacionada con los propósitos que se persiguen respecto a la comprensión lectora y la adecuación determinada por los intereses y motivaciones que los estudiantes de la educación básica primaria tienen con respecto a la lectura, Flórez, (citado en Gil, 2011) se refiere a la lectura como “el proceso de la construcción de significado a partir de símbolos impresos” (p.29) lo cual implica interpretar lo que nos quieren decir, darle un significado, “El niño que no comprende lo que lea, no sentirá gusto por la lectura. En cambio, el niño al que le fascine leer porque comprende lo que dice, leerá muchos

libros y ello lleva consigo la consecución de numerosos objetivos.” (Aller, citado en Guamán y Benavides, 2013, p.56).

Es claro que “no se puede hablar de lectura como proceso instantáneo, ya que esto no se alcanza de un día para otro, es un dominio que se adquiere lentamente” y para ello son imprescindibles algunos factores que le facilite el maestro en cuanto a la “motivación, experiencia, conocimiento del aprendiz, así como las ayudas y recursos que éste les proporcione” (Solé, (2001) en Duran, J., Jaraba, E. & Garrido, L.2007, p.24). En ese orden de ideas, para poder llegar hasta este punto, que para ellos muchas veces es el más complejo, se debe empezar por lo sencillo e ir escalando hasta llevarlos a comprender textos que presenten otros grados de dificultad.

De este modo, Guamán y Benavides (2013), resaltan que la “literatura infantil ayuda a que el niño penetre activa y afectivamente en el conocimiento de la lengua, siendo una fase fundamental del proceso enseñanza aprendizaje especialmente en sus etapas iniciales, distinguiendo tres géneros accesibles a los niños: poesía, teatro y cuentos” (p.38).

En ese sentido, para esta investigación se abordan las diversas formas en que se presentan los textos continuos narrativos, tales como el cuento, el mito, la leyenda, la fábula, por cuanto relatan acontecimientos reales o ficticios que contribuyen a la comprensión de la lectura en un proceso inicial (Baquero 1967 en Guamán & Benavides, 2013), presentan descripciones de hechos imaginarios, siendo la narración uno de los géneros literarios entre la tradición oral cuando en épocas anteriores las historias eran transmitidas de generación en generación para “deleite de los pueblos y distracción de los niños.” (p. 38)

En la revista *Las inferencias cognitivas y lingüísticas en pruebas de comprensión e interpretación auditivas: ocurrencia y funcionamiento* (como se cita en Gil, 2010) dice:

Los textos continuos narrativos y los textos discontinuos como las imágenes cobran relevancia, al ser los primeros a los que tienen acceso los niños en la escuela, leerlos representa para ellos una experiencia motivante, además este tipo de textos se convierten en un instrumento sencillo, fácil de analizar y de integrar con el conocimiento previo que se tenga sobre el mensaje de la lectura, ya sea contextual o situacional. (p.38)

De igual forma, se cita

Estas narraciones cuentan historias fáciles de recrear en la mente, en tanto que los niños retienen con menor dificultad aquellas cosas que le interesan y hacen preguntas para conocer más detalles de lo relatado, de manera que son importantes para construir la base intelectual de los niños y con el desarrollo de esa base, se logra que aprenda a captar un concepto o una idea. (Rodríguez, citado en Guamán & Benavides, 2013, p.65)

Estos textos son manejables para los niños de tercero de primaria, puesto que, utilizan un lenguaje sencillo para su edad, lo que les permite relatar una historia repitiendo con precisión una secuencia de hechos. Además, son textos en los que no tienen que hacer muchas abstracciones para su comprensión y por medio de ellos se pueden enseñar valores, ampliar el lenguaje, fomentar la creatividad y la imaginación, los niños se divierten y entretienen al tiempo que aprenden conocimientos ricos y complejos (Sáenz 1999 y Quintero 2005 en Guamán y Benavides, 2013). Guamán & Benavides (2013) afirman en su investigación que, por ejemplo, los cuentos estimulan la fantasía y la imaginación de los niños, brindan diversión y entretenimiento, los estimulan lúdicamente favoreciendo el desarrollo del lenguaje y les abre un abanico de posibilidades que despierta la afición por la lectura,

La educación en los niños debe propender por su imaginación creadora, ya que solo ellos saben desbordarse de manera ilimitada no solo cuando leen, sino cuando escriben. Dejar volar la imaginación en los niños es aceptar que ellos conciban cualquier tipo de realidad, por muy

imposible que esta parezca. Por esta razón, en la educación infantil, la literatura infantil juega un papel importante y se hace necesario implementar cuentos, relatos, leyendas, mitos, como complemento de una adecuada tarea formativa. (Duran, J., Jaraba, E & Garrido, L. (2007))

Siendo ésta una razón más para desarrollar esta investigación a través de los textos continuos de esta índole apoyada en textos discontinuos para planear, diseñar y ejecutar prácticas de enseñanza que favorezcan la comprensión en los niveles literal e inferencial.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN

A razón de la metodología de investigación-acción que orienta este trabajo, se logró hacer la identificación y planteamiento del problema mediante un proceso de reflexión de las prácticas de enseñanza que realizaron los docentes investigadores en torno a los procesos de comprensión de lectura en la Institución Educativa Alfonso Araujo Cotes, luego de revisar los antecedentes, los fundamentos contextuales y conceptuales que sustentan estos procesos, se presenta en esta tercera fase de investigación, el diseño e implementación de la propuesta didáctica.

La propuesta didáctica de esta investigación se titula *Canto para contar, cuento para crear*, y surge como respuesta al problema planteado en la segunda fase de la investigación que refiere que entre los maestros existen prácticas de enseñanza poco diferenciadas que no asumen niveles hermenéuticos complejos, orientadas desde un saber ordinario que no contribuye a la comprensión de textos. Con la propuesta se pretende fortalecer las competencias lectoras a nivel literal e inferencial a través de la implementación de secuencias didácticas estructuradas desde los textos continuos y discontinuos de la herencia cultural vallenata como estrategia para mejorar las prácticas de enseñanza de la lectura.

La propuesta se circunscribe en la didáctica de la lengua, desde la cual se presentan bases teóricas para la enseñanza de la lectura y los procesos de comprensión, que son preocupaciones estudiadas en este campo disciplinar específico. Para su estructuración y diseño se tuvo en cuenta los planteamientos teóricos y didácticos de Solé (1992) en cuanto a las concepciones sobre la lectura, la comprensión lectora y su enseñanza, aportes que guían las actividades propuestas en las secuencias didácticas.

3.1. Propósitos de implementación

A continuación, se presentan los propósitos que persigue la propuesta:

3.1.1. Propósito general:

Diseñar secuencias didácticas con el uso de textos continuos y discontinuos de la herencia cultural vallenata para la potenciación y fortalecimiento de los niveles de comprensión literal e inferencial.

3.1.2. Propósitos específicos:

- a. Fomentar el uso de información explícita e implícita en los textos continuos y discontinuos para la comprensión de situaciones en la lectura en relación al contexto.
- b. Contribuir al rescate y valoración de la cultura con la implementación de textos locales.
- c. Facilitar el tránsito entre los niveles de lectura literal e inferencial mediante estrategias para la comprensión.

3.1.3. Competencias y metas generales de enseñanza–aprendizaje

A partir de esta propuesta se pretende que los estudiantes:

- a. Den cuenta de la comprensión de los textos construyendo significados a partir de la información explícita e implícita.
- b. Reconozcan atributos que asemejan o difieren en situaciones, personajes y demás elementos de los textos continuos y discontinuos.
- c. Categorice, es decir que sea capaz de agrupar ideas o elementos de los textos narrativos a partir de un criterio determinado.

- d. Describa, es decir que sea capaz de explicar las historias a partir de palabras o de imágenes.
- e. Identifique las condiciones de causa-efecto en los textos.
- f. Realice predicciones o estime, elementos o información aportada por los textos, posibles situaciones o consecuencias.
- g. Sintetice las ideas planteadas en un texto narrativo.

3.2 Diseño didáctico

La propuesta *Canto para contar, cuento para crear*, consiste en el diseño de cinco secuencias didácticas que constituyen una unidad temática denominada *Géneros literarios* que corresponde a los contenidos de enseñanza contemplados en el plan de área de lengua castellana de la institución educativa Alfonso Araujo Cotes para el grado tercero.

Las secuencias están diseñadas de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional que se enmarca en el modelo pedagógico constructivismo y el diseño de secuencia utilizado en esta investigación es una adaptación de los propuestos por Díaz Barriga (2013) y por el Ministerio de Educación Nacional para el *Programa Todos Aprender* (PTA), el cual permite realizar un trabajo articulado con los lineamientos, estándares básicos de competencias y derechos básicos de aprendizaje para lengua castellana en el grado tercero. Esto posibilita vincular los objetivos de las secuencias; determinar los contenidos cognitivos, procedimentales y afectivos; establecer coherencia entre contenidos, competencias, desempeños y evaluación, y desarrollar actividades que conlleven a la exploración de los aprendizajes previos, el aprendizaje individual, el aprendizaje cooperativo.

3.2.1 Estrategia

La estrategia de la propuesta *Canto para contar, cuento para crear*, se fundamenta en la implementación de secuencias didácticas con el uso de textos continuos y discontinuos de la herencia cultural de Valledupar. Coll (citado en Solé, 2005), manifiesta que “las estrategias son procedimientos, acciones enfocadas a la consecución de una meta” (p.58). En tanto que usar textos pertenecientes a la tradición cultural local además de contribuir al fortalecimiento de los valores regionales, la identidad cultural, el rescate de la idiosincrasia y establecer el matiz diferenciador de esta investigación, ofrecen un abanico de posibilidades para trabajar estrategias de comprensión lectora de carácter cognitivo y meta-cognitivo en el diseño de secuencias y actividades que promuevan el fortalecimiento de niveles de comprensión.

3.2.1.1 Selección de los textos continuos y discontinuos

Bajo esta dinámica cabe señalar que entre estos textos se han privilegiado los cuentos y las leyendas que corresponden al género narrativo, las canciones que pertenecen al género lírico y las imágenes por ser el texto discontinuo pertinente para la realización de este ejercicio didáctico sobre la comprensión de lectura en estudiantes del grado tercero. La selección de este tipo de textos no ha sido arbitraria, para ello se han tenido en cuenta las disposiciones de Pérez (Citado en Chiclayo y Reyes 2016), quien sugiere ciertas condiciones o propiedades en los textos. En tal sentido, los textos fueron seleccionados de acuerdo a la calidad y cantidad de la información que presentan, la adecuación a los propósitos perseguidos en la propuesta, los intereses o expectativas del lector, sus propiedades comunicativas e interactivas y la forma de estructuración de la información.

Los textos seleccionados son los primeros a los que tienen acceso los niños en la escuela y hacen parte de sus primeras experiencias agradables con la lectura, atendiendo así a sus intereses, también son fáciles de recordar, de recrear en la mente, estimulan la fantasía y la imaginación, lo cual es importante para el desarrollo de estrategias de lectura en los niveles literal, inferencial y crítico. Este tipo de textos son ricos en descripciones, aportan elementos lexicales como los adjetivos que funcionan como claves para hacer conjeturas, establecer hipótesis y predicciones además que la forma en que se presenta la información en ellos permite realizar procesos de inferencia de detalles, de ideas principales, establecer relaciones de causa y efecto, comparaciones y determinar características de los personajes, permiten realizar procesos de lectura ascendente y descendente y hacer comprensiones de ideas a nivel local o global en los textos. Dado que algunos de los textos seleccionados en la implementación de las secuencias corresponden a la tradición oral se vio la necesidad de recuperarlos y adaptarlos de acuerdo a los propósitos didácticos perseguidos en la investigación.

3.2.1.2 Secuencias didácticas

A partir de los textos continuos y discontinuos se desarrollaron estrategias de comprensión lectora de tipo cognitivo y meta cognitivo para potenciar y favorecer el nivel literal e inferencial en los estudiantes, entendiendo que este último nivel es el puente que posibilita el desarrollo de la criticidad. Para ello se diseñaron cinco secuencias didácticas que constituyen la propuesta *Canto para contar, cuento para crear*, las cuales son consideradas herramientas que permiten organizar y darle sentido a las planeaciones de “las actividades de aprendizaje que se realizarán con los estudiantes y para los estudiantes con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo”. (Díaz Barriga, 2013 p.1). Estas secuencias fueron

diseñadas con gran rigurosidad, ya que son las que permiten interactuar al maestro con los contenidos de enseñanza, proponiendo un orden, de modo que las actividades se complementen para alcanzar un aprendizaje, además aportan profundidad de los temas integrándolos a los saberes y objetivos propuestos en la planeación.

A cada secuencia didáctica le fue dado intencionalmente un título que de forma creativa sugiriera un objetivo o expectativa de lectura en los estudiantes y a partir del cual se generara tácitamente un interés por conocer y explorar el texto. Las secuencias corresponden a los diferentes tipos de textos continuos y discontinuos seleccionados, con lo cual se busca establecer diferentes estrategias de comprensión que permitan desarrollar lectores competentes, estratégicos y capaces de enfrentar textos de diversa índole. Las secuencias didácticas se constituyen como un despliegue de las acciones emprendidas y sugeridas en el título de la propuesta en aras de fortalecer los procesos de comprensión, de esta manera, fueron tituladas así:

- a. Secuencia Didáctica # 1: “Erase una vez”
- b. Secuencia Didáctica # 2: “Conociendo nuestras leyendas”
- c. Secuencia Didáctica # 3: “Aprendo Cantando”
- d. Secuencia Didáctica # 4: “Escribiendo nuestra historia”
- e. Secuencia Didáctica # 5: “Monumentos de Valledupar”

3.2.1.3 Metodología y estrategias de comprensión con textos continuos y discontinuos

Las secuencias didácticas están constituidas por cuatro momentos para el desarrollo de las actividades, las cuales proponen estrategias de comprensión de lectura cognitivas y meta cognitivas mediante el uso de textos continuos y discontinuos, estas secuencias fueron diseñadas atendiendo el modelo y metodología de lectura interactiva propuesto por Solé (1992), desde el cual se asume la lectura como un proceso de interacción entre el lector, el texto y el contexto, donde texto, forma y contenido guardan relevancia, pero se atribuye un gran valor al lector y su

contexto puesto que considera que sus expectativas y conocimientos previos son determinantes para llevar a cabo los procesos de comprensión.

Esta postura guarda correspondencia con la teoría de aprendizaje constructivista que también orienta el modelo pedagógico de la Institución educativa Alfonso Araujo Cotes donde se desarrolla esta propuesta didáctica. Lo cual es relevante porque se parte de la idea de que el proceso de comprensión obedece a la construcción que el lector hace del sentido y significados de los textos a partir de sus expectativas, “del uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos” (Solé, 1992, p.19)

Solé (1992), propone una metodología para abordar la lectura y desarrollar la comprensión de forma procesal, a partir de tres momentos: *antes, durante y después* de la lectura, desde los cuales plantea como estrategias fundamentales “la definición de objetivos de lectura, la activación de conocimientos previos, la predicción, la inferencia, el auto cuestionamiento y el resumen” (p.15) que permiten desarrollar actividades para la comprensión de significados del texto de forma progresiva. Al respecto la autora también sugiere que “Cuando se trata de la enseñanza, es importante tener en cuenta que a pesar de que los niños poseen numerosos y pertinentes conocimientos acerca de la lectura y la escritura, el tipo de instrucción que reciban influirá en el tipo de habilidades que irán adquiriendo” (p.51)

En tal sentido, las secuencias han sido diseñadas para desarrollarse en cuatro momentos de aprendizaje que guardan correspondencia con las metodologías propuestas por Solé y que permiten abordar las estrategias de comprensión a nivel literal e inferencial previas a la lectura (antes), las que se activan durante la lectura (durante), y las trabajadas posterior a ella (después). Los momentos que constituyen las secuencias didácticas con textos continuos y discontinuos son las siguientes:

Exploración: en él se propone generar la expectativa sobre la lectura, el reconocimiento, activación y actualización de saberes previos, la valoración de experiencias derivadas del contexto del niño, en concordancia con el eje temático, el texto propuesto y el objetivo de aprendizaje. Resulta ser el momento donde se determinan los propósitos de la lectura, se realizan predicciones, suposiciones, conjeturas e hipótesis de los textos mediante preguntas, lluvias de idea y atendiendo a la estructura de los textos para hacerse una idea general con la colaboración del maestro.

Ejecución: en él se proponen las acciones de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el objetivo de aprendizaje. También se trazan aquí estrategias de comprensión durante el proceso de lectura como formular hipótesis y predicciones, plantear preguntas, aclarar dudas, hacer inferencias de detalles, de ideas principales, de rasgo de los personajes, de secuencia, de comparaciones, de causa-consecuencia.

Estructuración: en este momento se presenta la conceptualización y modelación frente al eje temático y objetivo de aprendizaje. Se monitorea el proceso de aprendizaje de forma colaborativa revisando el desarrollo de las estrategias durante la lectura de los textos. La lectura es asumida como instrumento de aprendizaje, de información, familiarización y disfrute de la literatura.

Valoración: considera momentos intermedios y de cierre significativo para comprobar si se están alcanzando o se cumplieron los objetivos de aprendizaje. En él también se posibilitan actividades de aprendizaje cooperativo que faciliten la verificación de la comprensión mediante el proceso de interacción entre los estudiantes. Las estrategias de comprensión lectora implementadas corresponden a dibujar, contar y recontar la historia, resumir, escribir o componer de forma creativa, conversar y debatir sobre el texto.

El maestro juega un rol fundamental en el desarrollo de estos momentos, Solé (1992), considera que desde una concepción constructivista cuando se trata de la enseñanza de la lectura y las estrategias para su comprensión el maestro debe proveer ayudas para que los niños puedan construir sus aprendizajes, asumiendo la situación educativa como una construcción conjunta, a través de la cual “el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor, de manera que unos y otros sean también más adecuados para entender e incidir en la realidad” (p.64) por tanto, el maestro en esta propuesta participa activamente y acompaña a los estudiantes de tercer grado en el desarrollo de actividades y estrategias de comprensión con el fin de orientar de forma efectiva sus aprendizajes y competencias a nivel literal e inferencial , en cada uno de los momentos se hace evidente acciones de orden colaborativo, individual y cooperativo, que permitan al estudiante avanzar en el proceso de comprensión de los textos continuos y discontinuos.

Las técnicas tenidas en cuenta en el desarrollo de la propuesta de acuerdo al modelo pedagógico es la lectura en voz alta con inflexiones de voz, la lectura con imágenes, la pregunta, la construcción de textos, la composición de canciones, versos y estrofas, los rompecabezas y la elaboración de cuentos a partir de dibujos o imágenes.

3.3. IMPLEMENTACIÓN

3.3.1. Secuencia N° 1

Tabla 2

Secuencia N°1

1. INFORMACIÓN GENERAL			
ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO: ALFONSO ARAUJO COTES		ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA	
DOCENTE: ARLETTE TOBAR		GRADO: 3°	Fecha de inicio:
NOMBRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: <i>Érase una vez</i>		SECUENCIA N° 1	Fecha de finalización:
		29 de agosto de 2017	29 de agosto de 2017
TEMA O CONTENIDO: El cuento			
ESTANDAR(ES): Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos. Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.			
COMPETENCIA: PRODUCCIÓN TEXTUAL: Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL: Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.			
DERECHOS BASICOS DE APRENDIZAJE: Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones. Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.			
SABERES PREVIOS: Lectura de imágenes, concepto de cuento, concepto de leer, escribir, hablar.			
2. COHERENCIA			
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE			
APRENDIZAJES (Qué aprendizajes espero que alcancen mis estudiantes)		COGNITIVOS: Que el estudiante sea capaz de relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos. Que el estudiante sea capaz de extraer información explícita e implícita y describir personajes, sucesos y ambientes del cuento. Reconocer algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y disfrute de los mismos.	

	PROCEDIMENTALES: Que el estudiante sea capaz de releer lo que no fue comprendido visualizar lo que describe el texto, recapitular, formular preguntas sobre lo leído y responderlas subrayar información relevante en un texto. Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden literal e inferencial. Que el estudiante sea capaz de utilizar el contexto para inferir información y discriminar los temas principales de un texto de los menos relevantes. Que el estudiante participe en comunicaciones orales atendiendo a diferentes propósitos comunicativos: narrar, argumentar, exponer, describir e informar. AFECTIVOS: Que el alumno sea capaz de reconocer valores como la prudencia, el respeto y la valentía.
EVALUACIÓN	Desempeño de los estudiantes para interpretar textos escritos a partir del análisis de cuentos. Desarrollo de habilidades comunicativas para expresar de manera clara y precisa los contenidos de los cuentos desde un análisis literal, inferencial y críticos.
3. DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE CLASE	
Exploración (reconocimiento de saberes previos frente al eje temático y objetivo de aprendizaje)	Sondeo de saberes previos a través de lluvia de preguntas y de ideas. Inducción al tema por medio de la presentación de imágenes relacionadas con el cuento.
Ejecución (acciones de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el objetivo de aprendizaje)	ACTIVIDAD 1: Lectura dirigida del cuento el “rey mocho”. Socialización de la lectura del cuento. Con la orientación del docente se realizará una charla informal sobre el contenido, personajes, lugares, momentos, ambiente y mensaje que se presentan en la situación comunicativa del cuento. ACTIVIDAD 2: Presentación del cuento “El rey mocho” mediante imágenes, donde los estudiantes realizaran inferencias de características de los personajes, de las situaciones a partir de las imágenes vistas, además de construir y relatar el cuento con sus propias palabras. ACTIVIDAD 3: Lectura y análisis del contenido del cuento a través de preguntas literales e inferenciales. Preguntas Literales: ✓ ¿Cuál es el nombre del cuento? ✓ ¿Qué le paso al primer peluquero del rey? ✓ ¿Por qué no quería rey que le cortara otra persona el pelo? Preguntas Inferenciales: ✓ ¿Qué otro título le pondrías al cuento? ✓ En el texto se dice “que el rey se puso muy bravo” ¿Qué quiere decir “bravo” en esta situación? ✓ ¿Qué quiso decir el rey con la frase “la verdad es que las pelucas dan mucha calor?”
Estructuración (conceptualización y modelación frente al eje temático y objetivo de aprendizaje)	ACTIVIDAD 4: Lectura y análisis del contenido del cuento a través de preguntas literales e inferenciales. Los alumnos reemplazaran palabras (por sinónimos) y frases de cuento sin que estas pierdan el sentido del mensaje original.

	ACTIVIDAD 5: Elaboración de cartelera alusiva al personaje principal del cuento. Los alumnos elaborarán un dibujo y mensajes alusivos al cuento.
Valoración (momentos intermedios y de cierre significativo para comprobar si se están alcanzando o se cumplieron los objetivos de aprendizaje)	ACTIVIDAD 6: Exposición e interpretación de tema del cuento. En grupos de tres, los estudiantes realizarán una exposición sobre el tema del cuento.

4. MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS

Talleres y guías prácticas, fotocopias, marcadores, videos, televisor, computador colores

5. METODOLOGÍA

Caracterización de la forma de trabajo (Seleccione los principales modos de trabajo que propone para el desarrollo de las actividades)	Trabajo cooperativo	X	Otro Cuál: Se trabajarán actividades prácticas con el acompañamiento y guía del docente que conlleven al aprendizaje significativo partiendo de estrategias fundamentadas en el aprendizaje colaborativo, individual y cooperativo, que permitan al estudiante avanzar en el proceso de aprendizaje a su propio ritmo, teniendo en cuenta los elementos del contexto.
	Trabajo colaborativo	X	
	Trabajo individual	X	

6. EVALUACIÓN FORMATIVA

PROCESO (Evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el desarrollo y cierre de las clases, unidad o secuencia)	TIPOS (Seleccione los tipos de evaluación que planea)		DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN (Idea general del proceso de evaluación)
Se realizará una socialización para determinar con varios tipos de pregunta el grado de comprensión del texto.	Autoevaluación	X	Los estudiantes expresarán su progreso, dudas y limitaciones en la comprensión textual. Mediante una charla los estudiantes participarán expresando sus opiniones referentes a las creaciones realizadas por ellos. (Heteroevaluación)
	Coevaluación	X	
Mediante escucha del diálogo de los alumnos sobre la lectura del cuento se determinará la comprensión que cada uno de ellos ha hecho del texto.	Heteroevaluación	X	La docente hará una valoración objetiva de las actividades realizadas por los estudiantes, teniendo en cuenta las indicaciones brindadas para la ejecución de estas.
El niño podrá explicar con sus propias palabras lo que entendió del mensaje del cuento.			

OBSERVACIONES: Esta secuencia didáctica fue implementada en la primera sesión de 2 horas. Las descritas en el diario de campo secuencia N° 1

Fuente: Maestros investigadores. Adaptación secuencia didáctica Díaz Barriga (2013) y PTA

3.3.2 Secuencia N° 2

Tabla 3
Secuencia N° 2

1. INFORMACIÓN GENERAL			
ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO: ALFONSO ARAUJO COTES		ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA	
DOCENTE: DAYANA MERCADO		GRADO: 3°	Fecha de inicio:
NOMBRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Conociendo nuestras leyendas		SECUENCIA N°2	Fecha final:
		Nov 1 de 2017	Nov 3 de 2017
TEMA O CONTENIDO: La leyenda y los adjetivos			
ESTANDAR(ES):			
Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.			
Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.			
Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.			
COMPETENCIA:			
• COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL: elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. • LITERATURA: leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas o cualquier otro texto literario. • MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS: Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.			
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE:			
• Establece la relación entre palabras, imágenes y gráficos en un texto. • Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que le brinda el texto.			
SABERES PREVIOS			
Hacer descripciones, adjetivos y sustantivos.			
2. COHERENCIA			
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE			
APRENDIZAJES (Qué aprendizajes espero que alcancen mis estudiantes)		COGNITIVOS: Que el estudiante sea capaz de reconocer adjetivos que describen personajes, lugares, y circunstancias en textos continuos como la leyenda.	
		PROCEDIMENTALES: Que el estudiante sea capaz de Inferir y responder a preguntas sobre las características y de los personajes y los conflictos y soluciones que se presentan en los cuentos.	
		AFECTIVOS: Que el alumno sea capaz de reconocer valores como la prudencia, la fe y humildad.	
EVALUACIÓN (qué espero evaluar)		Uso de adjetivos y niveles de comprensión texto: literal e inferencial.	
3. DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE CLASE			

Exploración (reconocimiento de saberes previos frente al eje temático y objetivo de aprendizaje)	El maestro selecciona intencionalmente un grupo de adjetivos presentes en la leyenda “Francisco El Hombre” la cual ha sido previamente adaptada para los fines de la sesión. ACTIVIDAD 1: ARMANDO CUALIDADES. Se disponen grupos de 5 estudiantes, a los cuales el docente entregará un grupo de 3 palabras que ellos identificarán más adelante como adjetivos. La actividad consiste en reorganizar la palabra y descubrir cuál es el adjetivo. Una vez descubierto éste se hace un banco de palabras en el tablero.		
Ejecución (acciones de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el objetivo de aprendizaje)	ACTIVIDAD 2: COMPLETA LA HISTORIA. Manteniendo los grupos, se les presenta un párrafo incompleto a los estudiantes, en el cual hacen falta los adjetivos que previamente organizaron y descubrieron, los cuales se encuentran dispuestos en el banco de palabras. Para esta actividad los estudiantes determinarán que palabras son las más apropiadas para completar con sentido el texto.		
Estructuración (conceptualización y modelación frente al eje temático y objetivo de aprendizaje)	ACTIVIDAD 3: DESCRIBA LOS PERSONAJES. Se presenta a los estudiantes dos imágenes que retratan dos personajes tomados de la leyenda “Francisco El Hombre”, una corresponde a Francisco y la otra corresponde al DIABLO. Se pide a los estudiantes expresen palabras que describan las características de los personajes a partir de las imágenes expuestas. Luego se les presenta el concepto de adjetivo.		
Valoración (momentos intermedios y de cierre significativo para comprobar si se alcanzan o se cumplieron los objetivos de AZ)	ACTIVIDAD 4: “LEYENDA FRANCISCO EL HOMBRE” Se les presenta el texto de la leyenda “francisco el hombre” con la cual se hará una lectura dirigida. A cada estudiante se le entrega una copia. A partir de la lectura los estudiantes responderán una serie de preguntas que abordan el nivel literal.		
4. MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS			
Fotocopias, imágenes ilustrativas sobre la leyenda Francisco el hombre, pliegos de papel bond, pliegos de papel silueta de colores, lápices de colores.			
5. METODOLOGÍA			
Caracterización de la forma de trabajo (Seleccione los principales modos de trabajo que propone para el desarrollo de las actividades)	Trabajo cooperativo	X	Otro ¿Cuál?: Se trabajarán actividades prácticas con el acompañamiento y guía del docente que conlleven al aprendizaje significativo partiendo de estrategias fundamentadas en el aprendizaje colaborativo, individual y cooperativo, que permitan al estudiante avanzar en el proceso de aprendizaje a su propio ritmo, teniendo en cuenta los elementos del contexto.
	Trabajo colaborativo	X	
	Trabajo individual	X	
6. EVALUACIÓN FORMATIVA			
PROCESO	TIPOS (Seleccione los tipos de evaluación que planea)		DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN (Idea general del proceso de evaluación)

(Evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el desarrollo y cierre de las clases, unidad o secuencia)	Autoevaluación	X
	Coevaluación	X
	Heteroevaluación	X
Observaciones: realizar actividades en equipo es un factor motivante para los niños, sus ganas y disposición para trabajar fueron contundentes en el desarrollo de esta secuencia didáctica; el hecho de utilizar papeles de colores para la actividad de exploración, le permitió a los niños seguir un patrón que les guiara al momento de construir la palabra y el aprovechar todo el acervo cultural con el que contamos al elegir la leyenda Francisco el Hombre fue también fundamental para el éxito de esta secuencia, ya que cuando contextualizamos al estudiante, le permitimos contrastar sus conocimientos previos con los nuevos y así él mismo podrá construir su propio y acertado conocimiento.		
Fuente: Maestros investigadores. Adaptación secuencia didáctica Díaz Barriga (2013) y PT		

3. 3. 3 Secuencia N° 3

Tabla 4
Secuencia N°3

1. INFORMACIÓN GENERAL			
ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO: ALFONSO ARAUJO COTES		ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA	
DOCENTE: VICTOR CALDERON		GRADO: 3°	Fecha de inicio:
NOMBRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: <i>Aprendo Cantando</i>		SECUENCIA N° 3	Fecha final: 25/11/2017
TEMA O CONTENIDO: Textos continuos género lirico, canción			
ESTANDAR(ES): Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.			
COMPETENCIA:			
COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL:			
• Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo. • Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.			
LITERATURA:			
Leo fabulas cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas o cualquier otro texto literario.			
• Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos. • Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.			
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE:			
• Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que le brinda el texto. • Escribe textos de carácter lirico y dramático realizando la planeación sugerida por el docente. • Realiza intervenciones orales sobre un tema tratado en clase, una lectura o un evento significativo.			
SABERES PREVIOS			
Ideas o información sobre la estructura de una canción (versos, estrofas, etc.)			
Distinciones entre textos narrativos y liricos.			
Musicalidad y rima de los versos.			
2. COHERENCIA			
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE			
APRENDIZAJES (Qué aprendizajes espero que alcancen mis estudiantes)		COGNITIVOS: habilidades de lectura literal e inferencial. El género lirico: La canción.	
		PROCEDIMENTALES: Que el estudiante sea capaz de Inferir información implícita y responder a partir de preguntas sobre una canción. Que el estudiante sea capaz de escribir un texto de dos párrafos que dé cuenta de su capacidad de análisis respecto a la canción tratada.	

	AFFECTIVOS: Que el alumno sea capaz de valorar los textos tradicionales propios de nuestra cultura vallenata. Que el alumno fortalezca su identidad cultural.
EVALUACIÓN (qué espero evaluar)	Texto continuo: la canción. Niveles de comprensión texto: literal e inferencial.
3. DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE CLASE	
Exploración (reconocimiento de saberes previos frente al eje temático y objetivo de aprendizaje)	ACTIVIDAD 1: DESCUBRA LA PISTA El maestro intencionalmente pone a sonar la melodía de la canción vallenata “La casa en el Aire” del maestro Rafael Escalona, ayudándose de paratextos para que los estudiantes realicen la inferencia global del texto y descubran a que canción se refiere la melodía. Una vez descubierta el título de la canción el docente la pone a sonar y presenta la letra en el televisor. Luego les hace varias preguntas: ¿La canción es un texto narrativo o lirico? ¿Qué verso les llamó más la atención? (El maestro les entrega un memo donde ellos escribirán el verso que más les gustó, para luego leer algunos en la clase)
Ejecución (acciones de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el objetivo de aprendizaje)	ACTIVIDAD 2: ¿QUÉ DICE LA CANCIÓN? El maestro entrega en fotocopias la letra de la canción donde identificaran las rimas que concuerdan en las estrofas. Luego de que los alumnos hayan identificado las rimas y la idea de estrofa, responderán preguntas a nivel literal e inferencial que los ayude a entender el significado de la canción. Literales 1. ¿Qué va a decir el letrero de la casa en el aire? 2. ¿Quiénes pueden visitar a Adaluz? 3. ¿Por qué le van hacer una casa en el aire a Adaluz? 4. ¿Por qué muchos se han perdido para llegar a la casa en el aire? 5. ¿Quién le va a hacer la casa en el aire a Adaluz? Inferenciales 6. ¿Por qué no todo el mundo puede visitar a Adaluz? 7. ¿Cómo crees que se sentiría Adaluz viviendo sola en la casa en el aire? 8. ¿Cómo es la actitud del papa de Adaluz? Se les da un tiempo a los estudiantes para que contesten las preguntas y luego se socializan con el maestro en clase.
Estructuración (conceptualización y modelación frente al eje temático y objetivo de aprendizaje)	ACTIVIDAD 3: CONSTRUYENDO LA CANCIÓN Se formarán ocho grupos de cuatro estudiantes para esta actividad. A los estudiantes se les entregara cuatro versos correspondientes a una de las ocho estrofas de la canción, la cual ellos armaran de acuerdo a la rima. El docente aprovechara la actividad para ir conceptualizando la

	temática de la clase. Se les dará el concepto de lírica, estrofa, verso y rima. Finalmente, luego de que los estudiantes organicen las estrofas se armará la canción en su respectivo orden en el tablero.		
Valoración (momentos intermedios y de cierre significativo para comprobar si se están alcanzando o se cumplieron los objetivos de aprendizaje)	ACTIVIDAD 4: LA CONTESTACIÓN En los grupos que se encuentran organizados el maestro entregará un tema para la creación de una estrofa donde contesten al mensaje de la canción “La casa en el Aire” del maestro Rafael Escalona empleando versos y rimas. Los temas para la construcción de la estrofa son: ✓ ADALUZ ✓ CASA EN EL AIRE ✓ AL PAPA CELOSO DE ADALUZ ✓ ENAMORADOS DE ADALUZ Al final los estudiantes socializaran y cantaran su producción textual para la clase.		
4. MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS			
Talleres y guías prácticas, fotocopias, marcadores, vídeos, televisor, computador y colores			
5. METODOLOGÍA			
Caracterización de la forma de trabajo (Seleccione los principales modos de trabajo que propone para el desarrollo de las actividades)	Trabajo cooperativo	X	Otro Cuál: Se trabajarán actividades prácticas con el acompañamiento y guía del docente que conlleven al aprendizaje significativo partiendo de estrategias fundamentadas en el aprendizaje colaborativo, individual y cooperativo, que permitan al estudiante avanzar en el proceso de aprendizaje a su propio ritmo, teniendo en cuenta los elementos del contexto.
	Trabajo colaborativo	X	
	Trabajo individual	X	
6. EVALUACIÓN FORMATIVA			
PROCESO	TIPOS (Seleccione los tipos de evaluación que planea)		DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN (Idea general del proceso de evaluación)
(Evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el desarrollo y cierre de las clases, unidad o secuencia)	Autoevaluación	X	Al final los estudiantes socializaran y cantaran su producción textual para la clase. La evaluación se ha desarrollado como un proceso de mejora permanente de carácter sumativo y formativo
	Coevaluación	X	
	Heteroevaluación	X	
Observaciones: Las descritas en el diario de campo secuencia N° 3			

Fuente: Maestros investigadores. Adaptación secuencia didáctica Díaz Barriga (2013) y PTA

3.3.4 Secuencia N° 4

Tabla 5

Secuencia N° 4

1. INFORMACIÓN GENERAL			
ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO: ALFONSO ARAUJO COTES		ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA	
DOCENTE: MERCADO DAYANA		GRADO: 3°	Fecha de inicio:
NOMBRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: <i>Escribiendo nuestra historia</i>		SECUENCIA N° 4	Fecha final: 11/2017
TEMA O CONTENIDO: Textos discontinuos, género Narrativo (leyenda)			
ESTANDAR (ES): Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.			
COMPETENCIA:			
COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL:			
• Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. • Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.			
PRODUCCIÓN TEXTUAL:			
Describo personas, objetos, lugares etc., en forma detallada. • Utilizo, de acuerdo al contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. • Describo eventos en forma secuencial.			
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE:			
• Interpreta la información difundida en textos no verbales: caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica. • Comprende que algunos textos escritos están compuestos por textos y gráficas, esquemas o imágenes. • Establece en los textos literarios una relación de correspondencia entre los personajes, las acciones que realizan y los contextos en que se encuentran.			
SABERES PREVIOS			
Concepto de leyenda.			
Ideas o información sobre la estructura de un cuento (inicio, nudo y desenlace).			
Conocimiento de los monumentos de la ciudad.			
2. COHERENCIA			
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE			
APRENDIZAJES		COGNITIVOS: Que el estudiante identifique las condiciones de causa-efecto en los textos.	
		PROCEDIMENTALES: Que el estudiante describa, es decir que sea capaz de explicar las historias a	

	partir de palabras o de imágenes. AFECTIVOS: Que el estudiante valore los su identidad y herencia cultural.		
EVALUACIÓN	Textos discontinuos: Monumento de Valledupar. Niveles de comprensión texto: literal e inferencial.		
3. DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE CLASE			
Exploración (reconocimiento de saberes previos frente al eje temático y objetivo de aprendizaje)	ACTIVIDAD 1: IDENTIFICA EL PERSONAJE El maestro muestra una imagen del monumento de la sirena que se encuentra en el balneario Hurtado (río Guatapurí) de la capital del departamento del Cesar y solicita a los estudiantes observarla. Luego les pregunta si alguna vez la han visto y qué opinión les merece.		
Ejecución (acciones de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el objetivo de aprendizaje)	ACTIVIDAD 2: RECORDEMOS LA HISTORIA El maestro organiza al curso en grupos de igual número de estudiantes. A cada grupo se le entrega una hoja de block, para que narren la historia de la niña que se convirtió en sirena, teniendo en cuenta aspectos como: cómo se llama la leyenda?, qué le sucedió a la niña?, cuál fue la consecuencia de la desobediencia?, qué hubiese pasado si la niña obedece a sus padres?, cuántos años crees que tenía la niña convertida en sirena?, cómo te imaginas una sirena?, qué crees que pasaría con la niña después de convertirse en sirena?, cómo crees que viven las sirenas?, acostumbrabas a obedecer a tus padres?, has visitado un río?, qué hubieras hecho tú si fueras el personaje de la leyenda?, para ello tendrán un tiempo de 20 minutos.		
Estructuración (conceptualización y modelación frente al eje temático y objetivo de aprendizaje)	ACTIVIDAD 3: CUENTA TU HISTORIA Luego de que los estudiantes hayan escrito la historia, un miembro de cada equipo se encargará de socializarla con el maestro y los compañeros en la clase.		
Valoración (momentos intermedios y de cierre significativo para comprobar si se están alcanzando los objetivos de aprendizaje)	ACTIVIDAD 4: HAGAMOS UN FRISO Los estudiantes elaboran un friso acerca de la historia que escribieron sobre la sirena vallenata. Al final los estudiantes publicarán en el tablero los dibujos realizados acerca de su historia.		
4. MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS			
Papel bond, colores, lápiz, televisor, audio y parlantes.			
5. METODOLOGÍA			
Caracterización de la forma de trabajo (Seleccione los principales modos de trabajo que propone para el desarrollo de las actividades)	Trabajo cooperativo	X	Otro ¿Cuál? Se trabajarán actividades prácticas con el acompañamiento y guía del docente que conlleven al aprendizaje significativo partiendo de estrategias fundamentadas en el aprendizaje colaborativo, individual y cooperativo, que permitan al estudiante avanzar en el proceso de aprendizaje a su propio ritmo, teniendo en cuenta los elementos del contexto.
	Trabajo colaborativo	X	
	Trabajo individual	X	
6. EVALUACIÓN FORMATIVA			
PROCESO	TIPOS	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES DE	

	(Seleccione los tipos de evaluación que planea)	EVALUACIÓN (Idea general del proceso de evaluación)
(Evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el desarrollo y cierre de las clases, unidad o secuencia)	Autoevaluación	X
	Coevaluación	X
	Heteroevaluación	X

Observaciones: Las descritas en el diario de campo secuencia N° 4

Fuente: Maestros investigadores. Adaptación secuencia didáctica Díaz Barriga (2013) y PTA

3.3.5 Secuencia N° 5

Tabla 6

Secuencia N°5

1. INFORMACIÓN GENERAL			
ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO: ALFONSO ARAUJO COTES		ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA	
DOCENTE: GUSTAVO AVILA		GRADO: 3°	Fecha de inicio:
NOMBRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: <i>Monumentos de Valledupar</i>		SECUENCIA N° 5	Fecha final:
		11/2017	11/2017
TEMA O CONTENIDO: Textos discontinuos, género narrativo			
ESTANDAR(ES):			
Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.			
Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.			
COMPETENCIA:			
COMPRESION E INTERPRETACION TEXTUAL:			
Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.			
LITERATURA:			
Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.			
- Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos. - Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.			
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE:			
- Utiliza el contexto para inferir información. - Escribe textos de carácter lírico y dramático realizando la planeación sugerida por el docente. - Realiza intervenciones orales sobre un tema tratado en clase, una lectura o un evento significativo.			
SABERES PREVIOS			
Reconoce los diferentes monumentos que están ubicados en diferentes puntos de la ciudad.			
Ideas o información sobre la estructura de un cuento (inicio, nudo y desenlace)			
2. COHERENCIA			
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE			
APRENDIZAJES (Qué aprendizajes espero que alcancen mis estudiantes)		COGNITIVOS: Que el estudiante haga predicciones o estime, elementos o información aportada por los textos, posibles situaciones o consecuencias.	
		PROCEDIMENTALES: Que el estudiante describa, es decir que sea capaz de explicar las historias a partir de palabras o de imágenes.	

AFECTIVOS: Que el estudiante valore los su identidad y herencia cultural.			
EVALUACIÓN (qué espero evaluar)	Textos discontinuos: Monumento de Valledupar. Niveles de comprensión texto: literal e inferencial.		
3. DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE CLASE			
Exploración (reconocimiento de saberes previos frente al eje temático y objetivo de aprendizaje)	ACTIVIDAD 1: ¿HAS VISTO UNA GLORIETA? El docente inicia la clase haciendo un recuento sobre las clases anteriormente trabajadas, luego realiza una serie de preguntas a los niños buscando respuesta a las preguntas: ¿Saben qué es una glorieta?, ¿Dónde se encuentran ubicadas?, ¿Conocen el nombre de las glorietas de Valledupar?		
Ejecución (acciones de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el objetivo de aprendizaje)	ACTIVIDAD 2: HAGAMOS HISTORIA Luego el maestro organiza al curso en grupos de igual número de estudiantes, asignándole un rol de coordinador a un miembro del equipo. Luego les proyecta en el televisor las imágenes de los diferentes monumentos para su identificación y ubicación. Cada grupo elige una imagen de las que el docente tiene sobre la mesa con la cual los integrantes del grupo desarrollaran la actividad. Luego el maestro explica la dinámica de la actividad, la cual consiste en la construcción de un cuento o una historia basados en el monumento que eligieron. Él docente da tiempo a los equipos para que escriban la historia en las hojas de block entregadas y que sea acorde con la imagen seleccionada por ellos.		
Estructuración (conceptualización y modelación frente al eje temático y objetivo de aprendizaje)	ACTIVIDAD 3: ADIVINA EL MONUMENTO Un representante de los diferentes grupos leerá el título de la historia o el cuento construido, los demás niños trataran de identificar el monumento que les correspondió. Cuando todos los equipos terminen de leer el título del cuento o historia, las imágenes de los monumentos serán pegados en el tablero, para así saber si se logró identificar el título con la imagen.		
Valoración (momentos intermedios y de cierre significativo para comprobar si se están alcanzando o se cumplieron los objetivos de aprendizaje)	ACTIVIDAD 4: CUENTAME TU HISTORIA Luego, se lee en voz alta la historia construida para que todos escuchen y tengan la oportunidad de realizar sus aportes. Posteriormente, el maestro junto con los estudiantes evaluara de manera particular cada una de las intervenciones de los estudiantes, haciendo las observaciones pertinentes.		
4. MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS			
Televisor, lápices de colores, hojas de blog.			
5. METODOLOGÍA			
Caracterización de la forma de trabajo	Trabajo cooperativo	X	Otro Cuál?: Se trabajarán actividades prácticas con el acompañamiento y guía del docente que conlleven al
	Trabajo colaborativo	X	

(Seleccione los principales modos de trabajo que propone para el desarrollo de las actividades)	Trabajo individual	X	aprendizaje significativo partiendo de estrategias fundamentadas en el aprendizaje colaborativo, individual y cooperativo, que permitan al estudiante avanzar en el proceso de aprendizaje a su propio ritmo, teniendo en cuenta los elementos del contexto.
---	--------------------	---	--

6. EVALUACIÓN FORMATIVA

PROCESO	TIPOS (Seleccione los tipos de evaluación que planea)	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN (Idea general del proceso de evaluación)
(Evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en el desarrollo y cierre de las clases, unidad o secuencia)	Autoevaluación	X
	Coevaluación	X
	Heteroevaluación	X

Observaciones: Las descritas en el diario de campo secuencia N° 5

Fuente: Maestros investigadores. Adaptación secuencia didáctica Díaz Barriga (2013) y PTA

3.4 Reflexiones: Diarios de campo por secuencias didácticas.

3.4.1 Reflexiones secuencia 1

Tabla 7

Diario de campo, secuencia N° 1

DIARIO DE CAMPO: Secuencia: N. 01 <i>Erase una vez</i>	
29 de agosto de 2017 Lugar: Aula 3.01 Docente: Arlette Tobar Tema: El cuento: El rey mocho	
Desarrollo Al inicio de la clase se les explicó a los estudiantes la realización de una actividad la cual consistía en la proyección de una secuencia de imágenes donde ellos tratarían de identificar los personajes y de construir a partir de ellos un cuento a fin con lo contado en ellos. Luego se les entrego en copias el cuento el rey mocho del cual se realizó una lectura dirigida por la docente para luego responder una serie de preguntas del nivel inferencial y literal para evidenciar de esta manera su nivel de comprensión. Seguidamente, con ayuda de la docente se reemplazaran algunas palabras del cuento por sinónimos con el objetivo de realizar una reconstrucción del mismo al igual que algunas frases.	Percepción Se pudo evidenciar que esta actividad despertó el interés en los estudiantes debido a que motivó la participación activa de la gran mayoría de ellos, incluso de aquellos estudiantes que la gran mayoría de veces permanecen distraídos, además se atrevieron a expresar sus percepciones respecto a las imágenes presentadas como fue describir físicamente los personajes. En la construcción del cuento se les dificulto debido a que ellos no entendían algunos aspectos del cuento y no lograron identificar de donde era mocho el rey. Todos los estudiantes siguieron la lectura, sin dar espacio a la distracción, estaban concentrados e interesados en saber la verdadera historia y conocer el final de la misma, además de responder la gran mayoría adecuadamente las preguntas del nivel literal, presentándose dificultad en las preguntas del nivel inferencial. Este ejercicio se facilitó debido a que ya los estudiantes tenían conocimiento de los sinónimos y se había trabajado en clase con anterioridad en clases, además fue la oportunidad para fortalecer conocimientos adquiridos anteriormente.
Compromisos Los estudiantes elaboraron un dibujo alusivo al rey mocho, quien era el personaje principal del cuento y algunos mensajes alusivos a él.	Los estudiantes elaboraron dibujos alusivos al rey mocho y mensajes alusivos a su diferencia donde expresaron su creatividad.
Fuente: Docentes Investigadores.	

3.4.2 Reflexiones secuencia 2

Tabla 8

Diario de campo, secuencia N° 2

DIARIO DE CAMPO

01 de noviembre de 2017

Lugar: Aula 3.02

Docente: Dayana Mercado Trespalacio

Secuencia: N. 02 “Conociendo nuestras leyendas”

Tema: La leyenda: Francisco el Hombre

Desarrollo

Al inicio de la clase se organizaron a los estudiantes en equipos: la docente seleccionó siete estudiantes los cuales serían los líderes de cada equipo y luego de manera equitativa, cada líder va seleccionando a un compañero para que forme parte de su equipo hasta que todos los miembros del salón hagan parte de uno. A cada líder se le entrega un paquete que contiene tres adjetivos que se encuentran en la adaptación de la leyenda “Francisco el Hombre” en un rompecabezas de colores (cada adjetivo de un color). Luego de que se logre armar los tres adjetivos se hace un banco de palabras en el tablero.

Seguido, se presenta en el tablero un párrafo sin adjetivos para que los estudiantes los ubiquen, del banco de palabras que previamente se escribió en el tablero.

Finalmente, se presentaron imágenes de los personajes de la Leyenda: Francisco y el diablo. Además de esto, se entregó una copia de la leyenda a cada estudiante, para que de manera individual respondieran preguntas sobre el texto.

Percepción

El hecho de organizar equipos para trabajar en clase de lengua castellana trajo mucha expectativa a los niños, primeramente, porque tienen pocas veces la oportunidad de trabajar en grupo y, en segundo lugar, porque el juego de roles les permitió a los niños asumir una responsabilidad dentro del equipo. De este modo, cada uno de los integrantes tuvo la oportunidad de aportar para lograr el objetivo común.

Esta actividad fue divertida para los estudiantes y enriquecedora para su formación académica, ya que mediante esta actividad se fortalecieron los conocimientos sobre este tema.

Este momento de la clase fue clave, ya que, por medio de la lectura de imágenes los estudiantes pudieron describir características físicas e inferir características de la personalidad de los personajes.

Respecto a las preguntas, algunos niños respondieron correctamente y otros desacertaron.

Fuente: Docentes Investigadores.

3.4.3 Reflexiones secuencia 3

Tabla 9

Diario de campo, secuencia N° 3

DIARIO DE CAMPO

Fecha: 8 de noviembre de 2017

Lugar: Aula 3.01

Docente: Víctor Calderón

Secuencia: N. 03 “Aprendo cantando”

Tema: Género Lírico “La canción”

Desarrollo

Al inicio de la clase se colocó a sonar la melodía de la canción la casa en el aire del maestro Rafael Escalona acompañada de unos para textos, la cual debía ser identificada por los estudiantes.

Después que se identificó el título con ayuda de algunos estudiantes, ¿se puso a sonar la canción con la letra y se les pregunto cuál verso les llamo más la atención?, y se les pidió que escribieran ese verso en un memo.

Seguidamente se les entrego unas fotocopias donde los estudiantes identificaron las rimas que concuerdan en las estrofas, además respondieron unas preguntas del nivel literal e inferencial con las cuales se hicieron una socialización grupal.

Después se formaron ocho grupos de cuatro estudiantes y se les entregaron en desorden cuatro versos correspondientes a una de las ocho estrofas de la canción, la cual con ellos armaron de acuerdo a la rima. Se aprovechó la actividad para ir conceptualizando la temática de la clase. Se le dio el concepto de lírica, estrofa, verso y rima.

Luego de que los estudiantes organizaron correctamente las estrofas se armó la canción en su respectivo orden en el tablero.

En los grupos que se organizaron el docente entrego un tema para la creación de una estrofa donde contestaron al mensaje de la canción “La casa en el Aire” del maestro Rafael Escalona empleando versos y rimas. Los temas para la construcción de la estrofa fueron:

Percepción

Los estudiantes se emocionaron al escuchar la melodía de la canción y se detuvieron a observar las imágenes que acompañaban la melodía, algunos estudiantes se sabían apartes de la canción, pero se les dificultaba identificar el título de la canción y el autor.

En el desarrollo de la actividad los estudiantes cantaron la estrofa de la canción que se sabían o que les llamo más la atención. Cuando se les entregaron las fotocopias con la letra de la canción algunos estudiantes se les dificulto identificar la rima en los versos.

Con respecto a las respuestas de las preguntas del orden literal e inferencial que se hicieron en grupo, algunos estudiantes respondieron acertadamente, a otros se les presento dificultad en las preguntas de orden inferencial.

Con la formación de los grupos los estudiantes trabajaron comprometidos en equipo, algunos armaron adecuadamente las estrofas de acuerdo a la rima a otros se les dificulto, lo cual fue aprovechado por el docente para realizar la conceptualización de la clase sobre la lírica, estrofa, verso y rima.

Cuando se organizó adecuadamente la canción de acuerdo a la rima y verso se armó la canción y se pegó en el tablero.

Cada grupo elaboró una estrofa de contestación al mensaje de la canción de acuerdo al tema que le correspondió realizando al final una socialización de las mismas. Algunas producciones tuvieron la coherencia y cohesión pertinente, otras fueron replanteadas con la ayuda del docente y de los estudiantes.

ADALUZ

CASA EN EL AIRE

AL PAPA CELOSO DE ADALUZ

ENAMORADOS DE ADALUZ

Al final los estudiantes socializaron y cantaron su producción textual para la clase.

Fuente: Docentes Investigadores.

3.4.4 Reflexiones secuencia 4

Tabla 10

Diario de campo, secuencia N° 4

DIARIO DE CAMPO

30 de noviembre de 2017

Lugar: Aula 3.02

Docente: Dayana Mercado Trespalacio

Secuencia: N. 04 “Escribiendo nuestra historia”

Tema: La leyenda: La sirena de Hurtado

Desarrollo

Al iniciar la clase la docente presenta una imagen del monumento de la sirena de que se encuentra ubicado en el balneario Hurtado, del río Guatapurí y les pregunta a los estudiantes que opinión les merece la imagen que están observando y si conocen la historia de la sirena.

Seguido, los estudiantes se les pide que con sus propias palabras narren la historia de la sirena, teniendo en cuenta diferentes aspectos de la misma, además el docente les solicita que analicen por qué surge esta leyenda y consecuencias trae.

Después de un lapso de tiempo para que los estudiantes escriban su historia, se les pide que pasen al frente y lean cada uno de ellos la historia que inventaron.

A continuación, se les sugiere que realicen un friso de la historia que ellos escribieron y narraron.

Percepción

Se pudo observar que algunos estudiantes conocen las leyendas que son autóctonas de nuestra región y que algunos de ellos interpretan a su manera, imaginando aspectos de la misma.

Al comenzar a narrar la historia de la sirena nos pudimos dar cuenta el grado de interpretación de los estudiantes, debido que en el relato que ellos realizaban, e infieren las consecuencias de lo que pasa con los actos de desobediencia.

Fuente: Docentes Investigadores.

3.4.5 Reflexiones secuencia 5

Tabla 11

Diario de campo, secuencia N° 5

DIARIO DE CAMPO

04 de diciembre de 2017

Lugar: Aula 3.02

Docente: Gustavo Ávila Vergara

Secuencia: N. 05 “Los monumentos de Valledupar”

Tema: El cuento El rey mocho

Desarrollo

Al inicio de la clase se les explico a los estudiantes la realización de la actividad la cual consistía en realizar un texto (versos, poema, cuento, canción) de acuerdo al monumento que le corresponda; antes se les explica y pregunta si ellos conocen los monumentos de Valledupar y se les hace una breve descripción de los mismos.

Luego se sortea la figura del monumento que le corresponde a cada grupo y se le entrega para que en un lapso de tiempo (25 minutos) ellos desarrollen la actividad valiéndose de su creatividad.

Seguido, realizan la exposición de sus textos, pasando al frente y realizando la lectura de los mismos.

Percepción

Esta actividad despertó el interés en los estudiantes debido a que motivó la participación activa de la gran mayoría de ellos, además propicio la interacción en grupo de los estudiantes incluso de aquellos estudiantes que la gran mayoría de veces permanecen distraídos, se atrevieron a realizar una composición escrita obteniendo excelentes resultados, obviamente con las limitantes que en ellos tienen.

Después de realizar el escrito, cada uno de los grupos escogió un representante para la lectura de su texto, y al terminar de realizar la misma mostraban la ilustración del mismo.

Pudimos darnos cuenta que los estudiantes, asimilaron los conocimientos y colocaron en práctica lo aprendido en las anteriores secuencias, observándose un gran avance de ellos en el proceso de redacción e inferencia, y que ellos mismos propusieron sus ideas e inventaron su historia.

Compromisos:

Después de realizar el escrito, debían realizar ilustraciones de acuerdo a la historia que cada grupo había realizado.

Los estudiantes elaboraron dibujos alusivos al rey mocho y mensajes alusivos a su diferencia donde expresaron su creatividad.

Fuente: Docentes Investigadores.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Proceso de triangulación de datos y organización de categorías de análisis

El análisis e interpretación de los datos se realizó un ejercicio de triangulación, concebido como un diálogo de las diferentes fuentes de datos recopiladas en el desarrollo del proceso investigativo. Es importante obtener resultados confiables de la investigación, es por esto que se triangula la información teniendo en cuenta diversas fuentes, Cisterna (2005), manifiesta que “el proceso de triangulación es la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida de una investigación por medio de los instrumentos correspondientes” (p.68).

La triangulación y análisis de datos en esta investigación obedece al enfoque hermenéutico y la metodología de investigación acción, para ella se utilizaron diferentes estrategias para obtener la información, como los diarios de campo, la reflexión y la observación de los maestros actores de la investigación, la fundamentación teórica y la implementación de las secuencias didácticas. Para la triangulación de datos se tomó la postura de Elliot (Citado en Leal, 2015), quien sugiere una combinación de perspectivas de diversos actores, dentro de un entorno de investigación en educación, de la cual se propone una matriz como marco de análisis con el propósito de “comparar y verificar la información recolectada en diferentes momentos, buscar la concordancia o discrepancia entre diversas fuentes y contrastar las perspectivas inherentes a las fuentes de datos” (Leal, N. 2015 pág.14). Para este ejercicio se realizaron dos matrices, las cuales fueron diseñadas teniendo en cuenta el enfoque hermenéutico- interpretativo de la investigación y la teoría de la acción comunicativa de Habermas, que suscita la “interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal” (p.1) que les

permite mediante el ejercicio dialectico encontrar y legitimar una racionalidad hermenéutica.

Cisterna (2005) manifiesta que:

Investigar desde una racionalidad hermenéutica significa una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador. (p.62)

Por tanto, para el análisis de datos desde una racionalidad hermenéutica se tuvo en cuenta las voces de los maestros actores-investigadores durante los distintos momentos de la implementación de las secuencias didácticas, obteniendo información importante sobre sus concepciones, estrategias, apreciaciones y demás aspectos relevantes respecto al desarrollo de la propuesta *Canto para cantar, cuento para crear* con el fin de evidenciar los avances y dificultades que se presentaron durante su ejecución.

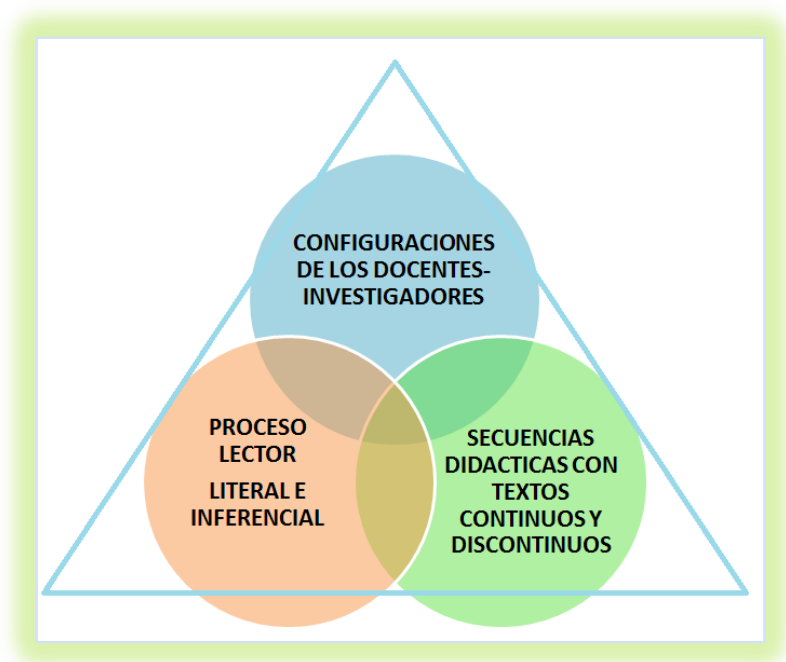


Figura N° 2 Triángulo de categorías apriorísticas. Fuente: maestros investigadores.

Teniendo claro esto, se definieron las categorías apriorísticas que conforman el triángulo de análisis y que determinan el diseño de las matrices de comparación y contraste de datos como se observa en la figura N° 2, donde los vértices del triángulo corresponden a tres categorías de

análisis, así: 1) El proceso lector literal e inferencial, 2) las configuraciones o voces de los docentes-investigadores, y 3) las secuencias didácticas implementadas sobre textos continuos y discontinuos de la herencia cultural Vallenata. Estas categorías son entendidas como “unidades de análisis, agrupaciones temáticas y datos” (Gil Flórez, 1994), utilizadas como eje fundamental en el desarrollo de la investigación, porque permiten estratificar la información obtenida para organizarla de manera más clara y detallada, para dar respuesta a los objetivos propuestos. A partir de ellas, se plantean las dos matrices para la triangulación de los datos, en una primera matriz se articulan estas tres categorías haciendo un análisis detallado respecto a 4 momentos trabajados en cada secuencia (exploración, ejecución, estructuración y valoración) que contrastados con el proceso lector literal, el inferencial y las configuraciones de los maestros permiten determinar elementos relevantes que posibilitan tener una mayor comprensión de la efectividad de la propuesta y las transformaciones derivadas desde las teorías, metodologías y apreciaciones de los maestros investigadores.

En una segunda matriz se esboza un ejercicio de análisis e interpretación de datos sintetizando y estableciendo un marco de comparación entre los niveles de comprensión, los textos continuos y las estrategias didácticas de los maestros, a partir de las cuales se determinan convergencias y divergencias respecto a los elementos relevantes obtenidos en la primera matriz, esto permite establecer una síntesis de los resultados de la propuesta, verificar el cumplimiento de los objetivos trazados y determinar los aciertos y oportunidades de mejora para la proyección de la estrategia didáctica de manera que puedan consolidarse procesos de resignificación y transformación de las prácticas de enseñanza de los maestros.

A continuación, se presentan las matrices de análisis y triangulación de datos esbozadas a partir de las categorías.

4.1.1 Matriz 1: análisis de datos por categoría

Tabla 12

Análisis de datos

MOMENTOS	SECUENCIAS	PROCESO LECTOR LITERAL	PROCESO LECTOR INFERENCIAL	CONFIGURACIONES DE LOS DOCENTES- INVESTIGADORES	ELEMENTOS RELEVANTES
EXPLORACIÓN	UNO	A partir de la presentación del texto discontinuo <i>El rey mocho</i> , los estudiantes emitieron conceptos con el objetivo de sugerir a partir de la información explícita un título para el cuento, se identificaron las ideas locales y globales, realizaron un ejercicio de observación directa presente de manera explícita en el texto tales como reconocimientos de los personajes, lugares y sucesos.	A partir del texto discontinuo <i>El rey mocho</i> , los estudiantes hicieron un ejercicio de inferencia de ideas principales en el cual determinaron la significación general del texto, de igual forma, se realizó un ejercicio de identificación al igual que de inferencia de detalles, en el cual hacían conjeturas acerca de la pretensión	A partir de la mirada del docente- investigador se observa que los estudiantes tienen un gusto significativo por los textos discontinuos en especial aquellos que le son cercanos a sus condiciones. Los estudiantes son poco observadores de detalles, se les dificulta la observación directa y hacen poca relación de causa-efecto. Los investigadores actores	Esta secuencia fue implementada con el objetivo de realizar el diagnóstico que le daría base a la fundamentación de la propuesta didáctica, que dio razón del nivel de comprensión de textos en los estudiantes, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje cognitivos y procedimentales. A partir del ejercicio de observación en la fase

	del autor, esto llevó a que los estudiantes hicieran una relación de la situación del rey a casos presentados en sus familias, donde un miembro es mocho de alguna parte del cuerpo, compartiendo las causas que originaron esta consecuencia.	concluyen que es posible organizar y aplicar preguntas de orden literal e inferencial en menor cantidad, debido a que se formularon un gran número de ellas, no obstante, la pregunta juega un rol fundamental, puesto que ayuda a evidenciar niveles de comprensión de un texto, pero pueden configurarse en grupos de menor cantidad manteniendo preguntas enfocadas a desarrollar los dos niveles de comprensión.	de exploración se pudo evidenciar el gusto de los estudiantes por los textos discontinuos, marcado por un ejercicio a nivel literal a través de la observación, discriminación e identificación de elementos particulares que constituyen el texto, a nivel inferencial se hizo énfasis en las inferencias de detalles, de secuencia, y de comparación. Desde el texto
EJECUCIÓN	En esta etapa los estudiantes leyeron en acompañamiento con la docente el texto continuó <i>el rey mocho</i> , para lograr la identificación de aspectos fundamentales a nivel literal como el título del cuento, identificación de personajes como el rey y el	Con la lectura y presentación del texto <i>el rey mocho</i> , los estudiantes lograron identificar aspectos inferenciales como la relación de características, la causa que pudo ocasionar la	Después de la realización de las actividades se puede anotar que los estudiantes participaron activamente durante el desarrollo de la programación, sin embargo, presentan deficiencias en la identificación de la
			discontinuo se trabajó la lluvia de ideas como un elemento fundamental para el desarrollo de comprensión a nivel literal, además de que esta actividad ayudó potenciar la

	peluquero, identificación de lugares, de momentos, de idea principal. este ejercicio se desarrolló a través de lluvias de preguntas donde se evidenció por medio de las respuestas que daban los estudiantes el grado de comprensión de la observación inicial que se realizó.	pérdida de un miembro de su cuerpo y el efecto que este suceso produjo en su desarrollo personal y social; además les permitió cambiar el título del cuento, teniendo en cuenta la idea principal, y realizar la reconstrucción del texto.	información implícita en el texto, así como en la relación causa efecto de las situaciones presentadas.	disponibilidad léxica de los estudiantes. Se distinguió que una forma de evaluar el proceso literal que permite la recuperación de información explícita de los textos discontinuos es la adaptación de nuevas narraciones a partir del texto inicial a través del
ESTRUCTURACIÓN	Los estudiantes elaboraron un texto discontinuo alusivo al texto <i>El rey mocho</i>, donde realizaron la identificación de los personajes principales, además de los hechos narrados en el texto inicial que motivaron el desarrollo de la historia.	Los estudiantes se reunieron en grupo de tres integrantes y elaboraron mensajes alusivos al tema del texto <i>El rey mocho</i>, donde identificaron la importancia de aceptar a todas las personas con sus diferencias tanto físicas como psicológicas; reconociendo inferencias de detalles, de comparación y de	Posterior a la realización de las actividades, se evidenció que a los estudiantes se les facilitó el trabajo cooperativo. Se pudo percibir que ellos presentaron dificultad en el reconocimiento de las inferencias de detalles y de comparación.	cual el estudiante tiene la posibilidad de reconstruir la historia desde su punto de vista. Por otro lado, se evidenció que a los estudiantes se les dificulta extraer información implícita en los textos; de igual forma se evidencia la poca participación en establecer las acciones propias de la comunicación oral que

	rasgos de los personajes.		tiene la intención de generar diferentes propósitos
VALORACIÓN	En grupo de tres integrantes, los estudiantes elaboraron una cartelera con los personajes del texto discontinuo del <i>rey mocho</i> con los cuales se hizo una exposición en clases, haciendo anotación de las características físicas y comportamentales de los personajes, además de la importancia de cada uno de ellos en el desarrollo de la historia.	De una selección de palabras del texto continuo <i>El rey mocho</i>, los estudiantes realizaron un nuevo texto teniendo en cuenta los detalles, la idea principal y las causas efecto; además utilizaron sinónimos en reemplazo de algunas palabras seleccionadas lo que ayudo a la disposición léxica.	A partir de la mirada del actor investigador, se pudo determinar que a los estudiantes se les facilita realizar comprensión de lectura a nivel literal, pero poco alcanzan a realizar comprensión a nivel inferencial debido a la dificultad de establecer relaciones entre los aprendizajes previos y la nueva información presentada, además del limitado uso del vocabulario, esto se vio reflejado durante la actividad de contar con sus palabras el texto <i>El rey mocho</i>. Desde el ejercicio del texto, el docente pudo evidenciar que el resumen del texto continuo permite que el estudiante recupere

			información importante que le fue entregada de forma explícita favoreciendo el proceso a nivel literal, pero a nivel inferencial se muestra deficiencia en la organización de ideas principales y secundarias de forma secuencial.		
EXPLORACION	DOS	Se le presenta a los estudiantes la actividad <i>Armando cualidades</i> , mediante la cual ordenan las letras entregadas en un rompecabezas por colores, para reorganizar unas palabras que corresponden a unas cualidades (adjetivos).	Se induce a los estudiantes, por medio de preguntas, a descubrir que las palabras armadas y colocadas en el banco de palabras realizado en el tablero, son adjetivos. Se pretende en este ejercicio que el estudiante realice inferencias de tipo secuencial, de manera que establezca órdenes lógicos de cohesión y coherencia que constituyan un texto	Desde la mirada del docente-investigador se apreció la integración de los estudiantes al realizar un trabajo colaborativo, lo que les permitió que entre sus miembros se hicieran conjeturas para conocer cuál era cada una de las palabras propuestas en el rompecabezas, obteniéndose resultados satisfactorios en dicha actividad. Se reconoce también que este tipo de actividades demandan mayor tiempo	Desde la hermenéutica se pudo determinar que los estudiantes se interesan por conocer el acervo cultural, y al presentar la leyenda mediante un texto continuo incompleto (sin adjetivos), que deben completar y posterior a ello la presentación de un texto discontinuo mantuvo motivados a los estudiantes a participar activamente, y a partir de esta actividad los
		A nivel literal, los adjetivos son de gran importancia para que los estudiantes aprendan a realizar caracterizaciones y descripciones.			

	con sentido. Esta actividad es de gran relevancia, ya los adjetivos permiten dar cualidades, calificar una situación, identificar el antes y el ahora de la situación o del objeto del cual se está haciendo referencia. Esto permite identificar las inferencias que se pueden hacer. El adjetivo conlleva a trabajar el verbo y el sustantivo. También permite trabajar el uso de sinónimos, lo que permite realizar una mejor comprensión del texto.	del previsto al planearla.	estudiantes lograron rescatar de la lectura la idea principal, extrayendo de la misma el significado de ésta para la cultura vallenata, estableciendo relaciones entre los adjetivos que describen a los personajes con el contexto en el que se desarrolló la leyenda. Del mismo modo, pudieron plantear hipótesis que dan razón de los valores y el proceder de cada uno de los personajes al observar el texto discontinuo.
Los estudiantes realizan la lectura de un texto narrativo incompleto, que no tiene adjetivos, en el lugar donde estos corresponden, se encuentran en blanco.	Los estudiantes deducen el lugar o espacio en que deben ubicar el adjetivo; posterior al armado para completar el texto	La utilización de textos continuos incompletos actúa como rompecabezas, siendo este un dispositivo narrativo que permite que los estudiantes construyan	Los adjetivos comprendidos en los textos continuos configuran un campo semántico que provee

EJECUCIÓN

Durante esta actividad a los estudiantes se les dificulta comprender el sentido de la leyenda al no presentar ningún adjetivo, por lo cual intentaban proponer algunas palabras que enlazan las oraciones tratando de darle sentido al texto.

continuo *La leyenda de Francisco el hombre*, haciendo inferencias de secuencia vertical y horizontal, es decir que establecen correspondencias de coherencia y cohesión para construir el significado global de un texto y otorgarle sentido.

las ideas globales del texto, ayudándose de la información explícita e infiriendo el orden lógico de las palabras para generar un texto con sentido, la actividad tomó más tiempo del programado y esperado, lo cual evidenció que era primera vez que realizaban una actividad de ese orden.

Desde la realización de este ejercicio se puede determinar una actividad de profundización de las apuestas que se vienen trabajando que ayuden a favorecer el nivel de comprensión inferencial, una de ellas es vincular el uso de sinónimos para reemplazar los adjetivos que los estudiantes utilizaron para completar el texto continuo, para

tanto información explícita como implícita que permite hacer inferencias no solo de características de los rasgos físicos de los personajes, sino también de las emociones, comportamientos, estados de ánimos, los ambientes de la historia entre otros que, establecen un mundo de significación.

Se hace necesario rescatar los textos discontinuos de la herencia local cultural para consolidar una literatura o antología de leyendas y cuentos que deben ser recreados y adaptados por los maestros con propósitos didácticos, puesto que

ESRUCTURACIÓN			facilitar las inferencias de secuencia.	luego de hacer un rastreo, las historias principalmente se encuentran como tradición oral y no están disponibles de manera escrita.
	Los estudiantes describen las características físicas de los personajes al observarlos en un texto discontinuo proyectado en el televisor, realizando comparaciones de los rasgos explícitos en las imágenes presentadas.	Los estudiantes expresan características de la personalidad de los personajes al observar el texto discontinuo. Hacen la relación coherente de sus conductas y comportamientos de acuerdo al rostro que se les presenta.	Los estudiantes infieren los rasgos de los personajes presentados, determinando las características que no se encuentran explícitas en las imágenes.	
VALORACIÓN			A los estudiantes se les facilita responder preguntas de selección múltiple.	El docente investigador percibe que se los estudiantes prefieren responder pruebas escritas donde la respuesta sea de selección, ya que encuentran palabras o frases que les recuerdan lo que ya han leído o escuchado. Por su parte la
	Los estudiantes responden preguntas de selección múltiple enfocadas al nivel de comprensión literal desde las cuales se pretende que los estudiantes encuentren información explícita referidas al tema del texto, la idea global del texto <i>Francisco el hombre</i> .	A partir de la adaptación del texto continuo <i>Francisco el hombre</i> los estudiantes establecen conjeturas realizando inferencias de causa y efecto de los comportamientos basados en sus experiencias previas obtenidas a partir de su contexto, mediante el diálogo y el trabajo colaborativo los	A los estudiantes se les facilita responder preguntas de selección múltiple. El docente investigador percibe que se los estudiantes prefieren responder pruebas escritas donde la respuesta sea de selección, ya que encuentran palabras o frases que les recuerdan lo que ya han leído o escuchado. Por su parte la	

	alumnos emiten juicio y opiniones sobre la motivación de las acciones emprendidas por los personajes, realizan inferencias de semejanzas y diferencias entre ellos, las consecuencias de sus modos de actuación, los valores, polémicas narradas y los propósitos del autor.	presentación de textos discontinuos permiten a los niños establecer, con mayor facilidad, relaciones con la realidad de causa y efecto, inferir detalles y características que les posibilita describir personajes, lugares, situaciones con más espontaneidad.	
Se pretende que, a partir del diálogo y la pregunta, el estudiante luego de presentarle de manera explícita la letra de la canción elija de acuerdo a su preferencia la línea o verso que más le gustó de la canción, este ejercicio busca que el estudiante escriba literalmente ideas principales de la canción, identifique el concepto de	Se busca que la melodía de la canción y el texto discontinuo que la acompaña (Las imágenes que ilustran los versos) funcionan como pistas para que los estudiantes acudan a sus aprendizajes y experiencias culturales previas para hacer suposiciones del título de la canción.	A partir de la mirada del actor investigador se concluyó que la melodía del texto continuo y los textos discontinuos activaron la emocionalidad y los aprendizajes previos de los estudiantes al tratar de descifrar el título de la canción. De igual forma, al Involucrar textos continuos del acervo	Pese a que los estudiantes lograron inferir el título del texto discontinuo a partir de las diferentes pistas, se hace evidente la necesidad de rescatar los textos clásicos locales y protagonistas de nuestra tradición cultural para vincularlos al entorno de la escuela. Desde el ejercicio de

EXPLORACIÓN	TRES	verso y establezca relaciones entre su saber previo con la nueva información presentada explícitamente.	A partir de la información nueva presentada (La canción y la letra completa) se pretende que proveas dos elementos inferenciales como la emocionalidad y la pauta lingüística, el estudiante acuda a sus saberes previos y clasifique si la canción es un texto que corresponde al género lírico o narrativo.	cultural local proporcionó que los estudiantes fácilmente llegan a inferir canciones y cantantes de la tradición folclórica local y finalmente lograran determinar el título de la canción <i>La casa en el aire</i> . La presentación del texto continuo articulado con el discontinuo a través de medios audiovisuales fue un elemento efectivo para que los estudiantes identifiquen la información explícita e infirieran el concepto de verso. Desde el ejercicio de exploración se constató que, en lo habitual, el texto continuo es más trabajado en el aula es el narrativo y muy poco los alumnos tienen la oportunidad de trabajar textos continuos líricos razón por la que hay	deducción o inferencia del concepto de verso se evidenció que para el trabajo del texto continuo lírico puede ser más efectivo seleccionar fragmentos de la canción para optimizar el tiempo para otras actividades de la clase y evitar generar dispersión de la atención en los estudiantes. La mayoría de versos seleccionados por los estudiantes corresponden a la parte del coro de la canción, desde ese ejercicio se determina que el uso del texto continuo lírico posibilita la repetición y retención de información literal lo cual favorece la comprensión y la
--------------------	-------------	---	---	---	--

			dificultad en su identificación.	memoria.
				La utilización de la pregunta es un elemento indispensable para verificar la comprensión de los textos, pero también pueden utilizarse preguntas de selección múltiple en los diversos niveles de comprensión para que el alumno realice conjeturas de las opciones propuestas y discrimine la información presentada para otorgar una respuesta.
EJECUCIÓN	Los estudiantes subrayan e identifican con colores las rimas de los versos del texto continuo la canción clasificando con un color las rimas asonantes y con otro las rimas consonantes.	Se pretende que con el texto continuo la canción los alumnos realicen inferencias de tipo local y de detalles identificando las terminaciones de las palabras al final de cada verso para concluir la rima de un verso con otro en cada estrofa.	A partir de la mirada del docente investigador se encontró que, inicialmente, los estudiantes lograron identificar, subrayar y clasificar con algún grado de dificultad entre rimas asonantes y consonantes en una estrofa, no obstante, cuando el docente al diversificar el procedimiento de explicación, se apoyó en la oralidad cantando con los estudiantes el texto continuo lírico la comprensión de los aspectos formales del texto como los tipos de rima, fue más sencillo y efectivo.	Se evidenció que a nivel literal la pregunta abierta funciona, pero para el nivel inferencial la duda y el diálogo filosófico son elementos que se pueden vincular para facilitar los procesos de inferencia.
	Se pretende que, con un grupo de 5 preguntas abiertas, los estudiantes encuentren información explícita y el texto continuo (la canción) y luego se verifican las respuestas mediante el uso del diálogo.	EL texto continuo lírico es presentado con imágenes que funcionan como paratextos, las cuales han sido dispuestas para favorecer la significación del mensaje de la canción y para que los estudiantes realicen con mayor facilidad inferencias de ideas principales y rasgos de los personajes	Los estudiantes lograron identificar información implícita con el conjunto	

	respecto a tres preguntas diseñadas sobre información implícita del texto.	de preguntas diseñadas desde el nivel literal, para las preguntas de nivel inferencial un número menor de estudiantes logró hacer las inferencias de detalles y características no explícitas de los personajes.	El texto discontinuo es un elemento esencial para apoyar al texto continuo puesto que puede utilizarse como herramienta para la consolidación de las inferencias. La elaboración de mapas mentales, infografías, caricaturas pueden ser elementos que se vinculan a prácticas de enseñanza que amplíen el uso del texto discontinuo para la realización de procesos de comprensión a nivel literal e inferencial. Las actividades de trabajo cooperativo y colaborativo favorecen los procesos de comprensión literal e inferencia porque posibilitan múltiples
ESTRUCTURACIÓN	Los estudiantes reconstruyen textos continuos siguiendo el modelo de estrofa de la canción que es expuesto por el maestro quién mediante la clase dialogada interroga sobre su estructura para aclarar los conceptos de rima, verso y estrofa.	Se pretende que los estudiantes realicen inferencias de secuencias a través del uso del texto continuo como rompecabezas, así estos tendrán que reconstruir de forma cooperativa la estrofa de una canción, para lo cual se les ha puesto a sonar la canción repetidas veces y se les ha entregado cuatro versos desorganizados para que establezcan el orden lógico y	Los estudiantes de manera cooperativa identificaron la información implícita para inferir el orden lógico del texto continuo lírico, solo dos grupos de estudiantes presentaron dificultad para hacer la inferencia secuencial por lo cual el docente repite la canción. El rompecabezas de versos para formar las estrofas sirvió para inferir los significados globales del texto, afianzar los conceptos de verso, rima,

		secuencial.	estrofa y canción e inferir las temáticas tratadas y fines perseguidos en los textos continuos del género lírico. El aprendizaje colaborativo y cooperativo generó motivación para el desarrollo del ejercicio, además los estudiantes asumieron roles dentro de la clase para el alcance de los objetivos.	voces y miradas sobre los elementos y la información contenida en los textos continuos y discontinuos. Descomponer el orden de los textos continuos contribuye a desarrollar inferencias locales y globales del texto porque los rompecabezas de textos continuos establecen un
VALORACIÓN	Se pretende que los estudiantes utilicen la información explícita presentada en el texto continuo (la canción) para la creación de una estrofa, para ello se les entregan dos opciones temáticas que contemplan la construcción de la estrofa con elementos de nivel literal.	Con la actividad de la contestación se pretende que los estudiantes demuestren la comprensión a nivel literal o inferencial, se otorgan dos temáticas para construir una nueva estrofa de la canción, dos responden al primer nivel y las otras dos responden al inferencial, desde el que particularmente se	El ejercicio de crear una estrofa para la canción fue efectivo porque a partir de él se posibilitó generar cuatro temáticas, dos para evidenciar comprensiones a nivel literal y dos enfocadas al nivel inferencial. Se pudo observar que algunos estudiantes crearon estrofas que evidencian una comprensión literal desde	reto cognitivo de organización secuencial que exige desarrollar habilidades lógicas como la cohesión y la coherencia para que los textos cobren significado y sentido. La creación de textos continuos líricos y su posterior exposición posibilita la creación de ambientes de lectura amigable, lo cual abre

			busca realicen inferencias de causa y efecto.	las ideas principales de textos y la información explícita, otros lograron un nivel de comprensión inferencial cuyas estrofas contenían un elemento propositivo con inferencias de características de los personajes y detalles de situaciones que involucran sentimientos y emociones correspondientes a elementos implícitos de la canción.	espacio para el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.
EXPLORACIÓN	CUATRO	Se presenta un texto discontinuo del monumento <i>La sirena</i> , correspondiente a una leyenda local, con el cual se busca que los estudiantes utilicen sus conocimientos previos e identifiquen la información explícita en la imagen para hacerse una idea global de la historia describiendo características de los	Se busca que, a partir de texto discontinuo de la leyenda de <i>La Sirena</i> , que los estudiantes de forma cooperativa escriban la historia mediante un texto continuo utilizando sus experiencias previas y conocimientos de los sucesos del mundo para hacer inferencias de	A partir de la mirada del investigador, se observó que los estudiantes se mostraron motivados por participar en esta actividad, que tienen un marcado gusto por los textos discontinuos. algunos de ellos que conocen un poco sobre nuestra cultura.	Se pudo determinar que algunos estudiantes no se atreven a participar ya que conocen poco las leyendas de nuestra herencia cultural. Desde las interpretaciones se pudo determinar que los estudiantes carecen un léxico variado que les permita defender su

	personajes y los espacios.	ideas principales que les permita dar cuenta del significado global del texto, tema que trata o enseñanza moral que exprese.	posición al momento de responder preguntas relacionadas con el texto. Este ejercicio fue funcional a nivel
	En esta parte se solicita a los estudiantes contar la leyenda, a partir de lo que por tradición oral han aprendido. En los textos, producto de los diálogos entre los miembros de cada grupo, se encuentran algunas divergencias, en hechos secundarios, pero la esencia de la historia, es la misma en todos los textos.	Los estudiantes construyeron toda una historia a partir de la observación de una imagen y la observaban detalladamente la imagen, para poder inferir detalles y rasgos de los personajes para responder preguntas como ¿Cuántos años crees que tenía la niña convertida en sirena?	La discusión entre los miembros de cada equipo para acordar la historia que escribirían fue enriquecedora debido a que cada uno de los estudiantes tomaban posiciones diferentes de la manera sobre cómo se debía estructurar y contar la historia, esto se dio debido a que algunos de los integrantes de los grupos de trabajo que conocían la leyenda original defendían la necesidad de ser escuchados y aceptados en su propuesta. En el momento de la discusión se encontraron
			didáctico, puesto que, se aprecia que los estudiantes narran con sus palabras, la historia reconstruida en el equipo con los compañeros, lo que representa entre otras, dos cosas interesantes: uno, que comprendieron la historia y dos que garantiza que nuestro acervo cultural se pueda transmitir a las siguientes generaciones Los estudiantes reflexionaron sobre lo sucedido a la niña en la historia narrada, puesto que, como niños también han

EJECUCIÓN

			pequeñas divergencias en algunos detalles de la historia, razón por la cual surgió la necesidad de dialogar y acordar una sola historia teniendo en cuenta las inferencias de secuencias, de detalles, de causa efecto, tomar la idea principal, los personajes y sus rasgos, que permitieron realizar la narración de una nueva historia la cual fue construida entre pares.	desobedecido algunas veces y no se habían detenido a pensar sobre las consecuencias que trae consigo esta conducta en sus vidas.
ESTRUCTURACIÓN	Un estudiante de cada equipo realizó frente a su maestro y compañeros la socialización del texto que entre los miembros del grupo reconstruyeron, en el que se evidenció una estructura coherente: consta de inicio, nudo y desenlace, elementos que son identificables en las acciones propias de lo	En el texto reconstruido por los estudiantes se evidenció la relación causa efecto, al explicar que la niña se convirtió en sirena por desobedecer a su madre	Se observó la participación voluntaria y con gran entusiasmo de los estudiantes relatores de cada grupo, para socializar el texto reconstruido, este por ellos mismos, frente a toda la clase. Se apreció la coherencia en la estructura del texto: fue comprensible para todos la idea principal de	

	literal.		su escrito, el orden de las acciones fue lógica, considerándose así una actividad satisfactoria y funcional, ya que los estudiantes hicieron una escritura creativa de una historia conocida para algunos.
VALORACIÓN	Los estudiantes plasmaron dibujos de la sirena de manera individual, recreando una escena de la historia	Los estudiantes reflexionaron sobre los sentimientos de los familiares de la niña y las situaciones que acontecieron o pudieron desencadenar las causas y consecuencias descritas en el texto, además, tuvieron en cuenta las características de los personajes y sus implicaciones dentro de la historia. los sentimientos que debían tener al no poder tenerla en casa nuevamente.	Finalmente, el friso planificado al iniciar la actividad no se realizó, debido a que las actividades que la antecedieron excedieron el tiempo programado, ya que todos los niños querían representar por medio de un dibujo la leyenda y se les dio la oportunidad de expresar su creatividad. Al finalizar la actividad no se hicieron diferentes escenas del texto, sino que todos se centraron en el personaje principal y sus rasgos

		En esta actividad los estudiantes pudieron inferir la idea global del texto, puesto que ella pretende transmitir valores como la obediencia y el respeto hacia los padres. Además hicieron conjeturas sobre las razones que motivaron a la niña a desobedecer a sus padres	característicos. A nivel didáctico hubo una falencia ya que se les solicitó a los estudiantes dibujar la historia en escenas diferentes, pero no se les presentó un ejemplo del producto que se quería obtener. En una segunda aplicación de esta actividad, existe la necesidad de reconfigurar y mejorar la actividad, para esto el maestro debe presentar un modelo de friso para lograr una mejor comprensión de lo que se está solicitando.		
EXPLORACIÓN	CINCO	Para este ejercicio se utilizó un texto discontinuo de orden expositivo, correspondiente a los monumentos que se encuentran en las glorietas de la ciudad de Valledupar, a través del cual se busca que los estudiantes utilicen	El ejercicio planteado desarrolla las inferencias de detalle, puesto que, implica que los estudiantes hicieron una apreciación de los monumentos y de allí plantearon conjeturas para generar una	Posterior al ejercicio planteado, se puede apreciar en un primer momento que los estudiantes hicieron una serie de comparaciones para inferir las semejanzas y las diferencias del lugar de estudio, esto permitió	La carencia se observa desde la inferencia debido a que la mayoría de los grupos conformados por los estudiantes para desarrollar la actividad se centraron únicamente en la estructura del

sus preconceptos o conocimientos adquiridos sobre lo textos narrativos, y construyan su propia historia (cuento, relato, historia, coplas, canciones) teniendo en cuenta su imaginación y las características que encuentren en cada uno de los textos discontinuos, sin dejar a un lado su identidad cultural.	historia a partir de lo que observaron, es decir, partieron de la observación de un texto discontinuo de orden expositivo a realizar la redacción de una historia o texto continuo en el cual pudieron expresar sus ideas de acuerdo a la imagen que se les mostró.	reforzar las conjeturas que se plantearon en los textos discontinuos observados como en los monumentos.	relato o del cuento, dejando a un lado los demás textos narrativos, al momento de realizar su propia historia. Los estudiantes realizaron la escritura de cada uno de sus relatos haciendo uso de cada uno de los elementos que les aporta el texto discontinuo, como son la características del
Los estudiantes establecen grupos de trabajo y entre ellos realizan una lluvia de ideas para escoger aquella que utilizaran en el desarrollo de su historia, teniendo en cuenta las características físicas de las imágenes expuestas en cada uno de los textos discontinuos expuesto.	A partir de los textos discontinuos expuestos, los estudiantes eligen uno de ellos para construir su historia teniendo en cuenta los elementos necesarios para el desarrollo de la misma, además de tener en cuenta las características de la misma y relacionarlas con su identidad	Desde el punto de vista del docente investigador en esta parte de la actividad se observa que los estudiantes le gustan trabajar con los textos discontinuos ya que, les permite utilizar los conocimientos que tienen sobre la redacción de los textos narrativos para crear una historia propia, teniendo en cuenta	personaje o personajes que aparecen en la imagen y desde donde ellos pueden visualizar y tener una idea clara del mismo para realizar su propia historia, así como también tener presente de acuerdo al conocimiento que tengan del texto discontinuo escogido, el significado del mismo

EJECUCIÓN	cultural los cuales le ayudaran a la realización del texto continuo .	elementos como las características físicas, el entorno que rodea, la cultura de la región y el por qué se realiza este homenaje a los personajes que aparecen en los textos discontinuos. Como actores investigadores desde el punto de vista de la enseñanza se pudo observar que se deberían utilizar otro tipo de textos discontinuos, como imágenes de personajes que ellos conozcan en diferentes situaciones, para que a través de ellas construyan un relato, que motiven al estudiante a crear sus propios relatos.	dentro de nuestra identidad cultural, debido a que se utilizaron textos discontinuos de nuestro propia región.
Teniendo en cuenta los diferentes textos discontinuos presentados a los estudiantes, estos se organizaron por grupos para	Los estudiantes desarrollaron la historia de acuerdo a su imaginación y teniendo en cuenta las	Teniendo en cuenta lo realizado en la secuencia desde la observación por parte de los docentes de cada uno de los textos	

ESTRUCTURACIÓN

visualizar los diferentes textos discontinuos que el docente investigador les proyecta, después de lo anterior realizan la estructuración de su historia en donde se puede notar que los estudiantes utilizan las partes en la construcción de un relato: inicio, nudo y desenlace.	características que el texto discontinuo a través de cada imagen les muestra pueden ellos llegar a realizar en una forma estructurada la redacción de cada una de sus historias (relatos, cuentos, historias, entre otras.); además después de lo anterior, ellos realizan una ilustración de su historia teniendo en cuenta su propio relato.	discontinuos que se le presentó por medio de un video a los estudiantes, se encontró que ellos identificaban dichos textos y sobre todo lo relacionaban con la culturalidad, la cual utilizaron como base para la realización de su historia o relato, además de la contextualización a través de una texto discontinuo en el cual se pueda ver el desarrollo estructurado, teniendo en cuenta los elementos de la misma: inicio, nudo y desenlace, de la historia que cada uno de ellos realizó. Después de realizado lo anterior los docentes actores de la investigación pudimos observar a través de la lectura de las historias que cada uno de
--	---	--

VALORACIÓN			los grupos realizó, que estas correspondían a las imágenes de los textos discontinuos presentados a los estudiantes y que estos de una manera creativa habían realizado su historia con solo mirar las características de la misma (físicas, entorno, culturalidad).
	Los estudiantes realizaron, la construcción de cada una de sus historias teniendo en cuenta la imagen del texto discontinuo de orden expositivo que se les mostro, además de que ellos mismos le dieron un nombre a su historia, y con el título de la misma los demás podían identificar de qué imagen o monumento se trataba.	Después de la observación de los textos discontinuos se pudo observar que las historias escritas por los estudiantes, cada una de ellos tenían estrecha relación con la historia de la misma, y con nuestra identidad cultural. Además se pudo	Al realizar la lectura se pudo observar la estructuración que cada uno de ellos realizó en su historia, también se pudo evidenciar que utilizaron elementos de su entorno cultural para realizar su escrito y que de uno u otro modo tenía estrecha relación con el texto discontinuo que observaron.

Fuente: Elaboración por parte de los investigadores-docentes. La tabla refleja la triangulación de las secuencias y las categorías de análisis, contemplando en ella la mirada de los docentes investigadores y la síntesis producto de la mirada de las líneas que se abordaron.

4.1.2 Matriz 2: interpretación de datos

Tabla 13

Matriz de interpretación de datos

	PROCESO LITERAL	PROCESO INFERENCIAL
CONVERGENCIAS	Los estudiantes reconocen la importancia de los textos continuos y discontinuos en el proceso de comprensión textual, puesto que, la estructuración de los mismos está acorde y es amigable para el nivel y la edad en la cual se encuentran los estudiantes, además que busca facilitar con ello la construcción de significado y el interés por la lectura. En las secuencias el uso del texto continuo y discontinuo facilitó llevar a cabo en el nivel literal dentro del proceso de comprensión lectora, destacando, la identificación de títulos y personajes, nombres, tiempo y lugar de relato, lo que permite el reconocimiento de la idea principal de los textos, detalles explícitos que permite la consolidación de ideas, conllevándola a la configuración del texto. Los textos continuos y discontinuos seleccionados obedecen al género narrativo	En la secuencia es reiterado el uso de inferencias de detalles, de orden lógico y secuencial de los textos continuos y discontinuos, para lo cual se potencia la habilidad de usar claves semánticas, sintácticas y pragmáticas. Se determinó la presencia de estructuras nominales en los textos continuos, tales como frases, nombres y adjetivos, permitiendo con ello que los estudiantes hicieran inferencias de detalles asignando características como roles, propiedades y circunstancias ambientales a personajes, situaciones y espacios. En las secuencias, los ejercicios de recreación de historias orales y escritas, evidenciaron la falta de disponibilidad léxica en los estudiantes y la necesidad de recurrir a procedimientos como la lluvia de ideas, el diálogo filosófico y la discusión en la clase para ayudarlos a realizar las inferencias. Esta

y lírico, desde los cuales fue más fácil para los estudiantes hacer la decodificación del texto, ampliar su campo semántico, retener, recuperar información, puesto que la narrativa constituye el primer acercamiento a la realidad y a la estructuración del pensamiento desde la secuencialidad y linealidad que presentan este tipo de textos.

En las secuencias se formularon diversos tipos de preguntas abiertas y de selección múltiple, las cuales funcionaron como elemento que permite identificar los niveles de desempeño, de acuerdo a las evidencias que se han de hallar en la comprensión de textos, dichos desempeños fueron evidentes en la identificación de detalles y en la información explícita del texto.

Se determina que el uso del texto continuo lírico posibilita la repetición y retención de información literal lo cual favorece la comprensión y la memoria

situación también fue manifiesta durante la secuencia número cuatro, puesto que, surgió la necesidad de cambiar la actividad de desarrollo del friso, debido a que los estudiantes no comprendieron el concepto y se concentraron en replicar el texto discontinuo. Al respecto se precisó hacer uso de la modelización para que los estudiantes tuvieran un ejemplo o modelo y esto les permitiera crear diferentes textos discontinuos de la leyenda.

En algunas secuencias prevalece el uso de los textos continuos y discontinuos seleccionados del acervo cultural local, derivados de la herencia y la tradición oral desde los cuales se presentan valores y situaciones del contexto que permiten a los estudiantes establecer inferencias de causa y efecto, de semejanzas y diferencias, estableciendo juegos simbólicos entre el contexto situacional del texto y el contexto sociocultural del estudiante.

El uso de claves o premisas como la

identificación de versos y rimas que provee al texto continuo de emocionalidad y musicalidad se configuran como una información nueva que permite al estudiante establecer relaciones de las pautas lingüísticas con sus saberes culturales previos, para presuponer y concluir si los textos trabajados como la canción corresponden al género lírico o narrativo.

Una de las apreciaciones recurrentes en las secuencias consiste en utilizar reconstrucciones narrativas como una forma de verificar, valorar y evaluar que hubo comprensión de las ideas locales y globales de los textos continuos y discontinuos, donde los estudiantes al ponerse en situación de enunciación realizan inferencias de secuencia al ordenar las ideas, resumir historias y relatarlas con sus propias palabras.

En la implementación de todas las secuencias didácticas está presente a nivel inferencial la apreciación y realización de conjeturas acerca de detalles adicionales que se encuentran

DIVERGENCIAS

implícitas en el texto, entendiendo que las conjeturas a nivel pedagógico y epistemológico permiten realizar juicios de valor como resultado de la observación minuciosa de los textos.

Se evidenció que a nivel literal la pregunta abierta funciona, pero para el nivel inferencial la duda y el diálogo filosófico son elementos de un ejercicio dialéctico en la clase que se pueden vincular para facilitar los procesos de inferencia.

La secuencia uno fue elaborada y aplicada con el fin de realizar el diagnóstico que permitió fundamentar la propuesta didáctica, su temática no estuvo relacionada con el contexto cultural de las siguientes secuencias.

En algunas secuencias se resalta la importancia de realizar un cambio de instrumentos en el desarrollo de las actividades presentes en ellas, que posibiliten en los estudiantes una mayor comprensión textual, porque en ciertos momentos se generó confusión a la hora de

Respecto a los ejercicios de construcción de textos de las secuencias dos y tres, se pudo determinar que, al diferenciarse de los ejercicios de lectura acostumbrados, al ser más complejos requieren mayor tiempo para su realización, sin embargo, resultan efectivos para realizar inferencias locales y globales de cohesión y coherencia de los textos continuos. En la secuencia cuatro se presentó un ejercicio de producción de textos continuos narrativos o líricos, donde a partir de un texto discontinuo se pretendía que los estudiantes usando información referencial de antecedentes y experiencias previas escribieran de forma creativa y cooperativa un cuento, copla, o canción respecto a la imagen de un monumento, para luego, en una lectura en voz alta del texto construido el resto de la clase determinarán a qué monumento hacían

dar la instrucción y poca claridad en la estructuración de la misma. referencia, favoreciendo el desarrollo de inferencias globales y reforzando la identidad cultural. No obstante, el texto preferido y

La secuencia dos diverge de las otras porque seleccionado por los grupos fue el cuento, lo desde la implementación del texto continuo cual sugiere que existe una necesidad de lírico se presenta la melodía como un acto de propiciar en los estudiantes un acercamiento a musicalidad que cambia la percepción otro tipo de textos. auditiva y configura desde allí otro sentir frente al texto, aportando rima y su estructura en verso, desde el cual se logró desarrollar la atención, la retención y memorización de la información explícita presentada.

A partir del ejercicio y la sistematización de los datos, el encuentro con docentes y estudiantes se puede determinar que sí hay estrategias didácticas que permitan fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Alfonso Araujo Cotes, a partir del uso de textos continuos y discontinuos

La presentación del texto continuo articulado con el discontinuo a través de medios audiovisuales fue un elemento efectivo para que los estudiantes identificaran información explícita e infirieron ideas, conceptos, emociones, consecuencias y otros datos no presentados de forma explícita en los textos.

En el desarrollo de las actividades planteadas en las secuencias estuvo presente el acto afectivo y emocional que permitió un acercamiento amigable de los estudiantes con la lectura y reforzar valores de la identidad cultural.

SÍNTESIS

Descomponer el orden de los textos continuos fue una estrategia que genera retos cognitivos en los estudiantes y promueve procesos de comprensión inferencial a nivel local y global, por vincular elementos organizativos de orden sintáctico y al mismo tiempo involucrar la creación de sentido de los textos y su significado.

En las secuencias los textos continuos y discontinuos seleccionados aportan situaciones que vinculan valores axiológicos que desarrollan el mundo simbólico de los estudiantes ubicándolos en situaciones de enunciación para asumir el lugar de otros y establecer inferencias referenciales basadas en su experiencia previa.

Los textos continuos y discontinuos contribuyen a ir más allá de la decodificación de palabras porque posibilita la activación de significados y sentidos de las situaciones e intenciones comunicativas que subyacen en ellos, además de usos pragmáticos a través de procesos de inferencias durante la lectura.

Los maestros lograron hacer una mejor comprensión de su práctica de la enseñanza de la lectura al proponer y diseñar secuencias didácticas mediante el uso de textos continuos y discontinuos para potenciar el nivel literal y promover acciones para desarrollar comprensiones más compleja desde un nivel inferencial teniendo en cuenta el contexto local, a partir de lo cual generaron ambientes de aprendizajes que hicieron posible un acercamiento más amigable de los estudiantes con la lectura y a los valores de su cultura.

5. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN

5.1 Conclusiones del trabajo investigativo

En concordancia con el diseño metodológico investigación acción (Elliot, 1993) que orienta el desarrollo de este trabajo, luego de realizar un riguroso ejercicio de triangulación y análisis de datos que permitió revisar y determinar los efectos de la implementación de la propuesta didáctica, se propone en lo sucesivo plantear las conclusiones a través de las cuales se establezca un reconocimiento de los fallos y aciertos en relación con el cumplimiento de los objetivos trazados y el problema inicialmente identificado. A partir de estas apreciaciones es válido entender que desde la Investigación Acción no se pretende llegar a soluciones acabadas y definitivas, en tanto que estas conclusiones constituyen también un momento de reflexión que permita tener una mejor comprensión del problema, realizar nuevos ajustes y proyectar mejoras para prácticas de enseñanza que procuren transformaciones y resignificación del acto educativo. En tal sentido, guardando coherencia con el plan de acción, los objetivos y el problema identificado, se plantearán conclusiones a razón del proceso epistemológico y metodológico de la investigación realizado por los maestros y de las prácticas de enseñanza.

Se identificaron transformaciones de los maestros desde la metodología de investigación acción así: el ejercicio investigativo permitió a los maestros reconocer la importancia de realizar procesos de reflexión sobre sus prácticas de enseñanza además de indagación por medio de técnicas como la observación directa, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y diarios de campo. Se logró entender e internalizar la metodología de investigación acción mediante la realización de una propuesta didáctica, lo cual generó reconocer la ruta para investigar en la escuela desde las aulas, valorando el vínculo recíproco entre teoría y práctica que se constituyó

como una herramienta para hacer una mejor comprensión de los problemas de enseñanza y aprendizaje y proponer mejores soluciones y transformaciones desde sus propias prácticas de enseñanza.

La metodología de investigación posibilitó a los maestros reconocer su práctica de enseñanza en el aula como un insumo valioso para hacer investigación, de manera que a partir de ella se pueden generar conocimientos teóricos que en un proceso de socialización y circulación dentro de la comunidad de maestros pueden ser ajustados y validados, para dar respuestas a problemas educativos que se identifiquen en la escuela, resignificando el importante papel del maestro como investigador y transformador de la educación.

Se identificaron transformaciones a partir de la implementación de la propuesta didáctica que responden a los objetivos y problema de investigación. Es por ello que, los maestros lograron hacer una mejor comprensión de su práctica de la enseñanza de la lectura y los aspectos teóricos pertinentes para generar procesos de comprensión a nivel literal e inferencial mediante la tarea de proponer y diseñar secuencias didácticas con la implementación de estrategias a partir de textos continuos y discontinuos del contexto local, esto permitió valorar el ejercicio de estructuración y organización de secuencias como una estrategia para la planificación de clases con mayor sentido organizativo, para desarrollar procesos fortalecimiento de competencias lectoras con propósitos de comprensión diferenciados articulando el conocimiento del contexto, el conocimiento disciplinar específico, el conocimiento didáctico y los lineamientos gubernamentales.

La utilización de textos continuos y discontinuos de la herencia cultural vallenata permitió a los docentes generar ambientes de aprendizajes entorno a la lectura que hicieron posible un acercamiento más amigable de los estudiantes con la literatura y los textos locales dada la

vinculación de elementos afectivos y contextuales, propiciando con ello el fortalecimiento de los valores y la identidad cultural, rescatando tradiciones, costumbres y visiones de mundo contempladas en las imágenes, narrativa, lírica Vallenata.

Con la implementación de las secuencias didácticas se pudo concluir que desde los textos continuos y discontinuos seleccionados se pueden desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas diferenciadas que para fomentar y fortalecer competencias lectoras para la comprensión en distintos niveles de profundidad. El desarrollo de cada secuencia permitió identificar que el uso de la pregunta, la duda y el diálogo filosófico, los rompecabezas sobre la estructura de los textos, las reconstrucciones narrativas, las composiciones de escritura creativa, la elaboración de dibujos, permitieron hacer un seguimiento y evaluación del proceso de comprensión literal e inferencial en distintos momentos de la lectura (antes, durante y después) constituyéndose como los procedimientos que más facilitaron y potenciaron en los estudiantes, la determinación de un propósito en la lectura, la identificación de información explícita e implícita para hacer inferencias de ideas locales y globales de los textos y construir conjuntamente con el maestro y compañeros significados y sentidos estableciendo un proceso interactivo entre lector, texto y contexto.

A través del ejercicio reflexión e indagación permanente durante el desarrollo de la investigación se pudo dar respuestas a varias inquietudes y preguntas que orientaron este proceso, es por ello que, se pudo determinar que la lectura no tiene una sola forma de ser abordada en la escuela y puede ser atendida desde diversos propósitos como un objeto de conocimiento o como un instrumento que sirve a fines de aprendizajes de contenidos.

Se logró entender que las estructuras de los diferentes tipos de texto determinan los niveles de comprensión que los estudiantes puedan llegar a hacer, lo cual exige al maestro saber seleccionar

e identificar el tipo de texto que se quiere que los estudiantes lean para que se adecue al tipo de comprensión que quiere que realicen. Particularmente en la propuesta se trabajaron los textos continuos de tipo narrativo y lirico, y discontinuos como las imágenes que se adecuaron a la realización de comprensión a nivel inferencial desde las categorías planteadas. (Inferencia de detalles, características de los personajes, secuencias, causa y efecto, comparaciones, ideas principales, entre otras)

Se clarifico que en la alfabetización inicial es importante reconocer la enseñanza del código, pues a partir del conocimiento que los alumnos posean de éste pueden hacer mejores comprensiones, sin embargo, se requiere que el maestro preste especial cuidado a la forma de abordar la lectura puesto que los problemas de comprensión suelen darse cuando no se lleva a cabo de manera procesal, se pudo determinar que desde un método descendente se pueden fortalecer el conocimiento del código propiciando una lectura global que desarrolla niveles de comprensión más complejos al llevar al estudiante a relacionar sus conocimientos previos, expectativas, intereses y las experiencias obtenidas en su contexto para la construcción de significados.

Desde un ejercicio de socialización con los maestros y padres de familia se pudo establecer que la lectura y responsabilidad de todos, padres y maestros pueden contribuir a un acercamiento a los textos. Entre los maestros se pudo determinar que pese a la existencia de formas de comprensión diversas desde las diferentes disciplinas, la propuesta ofrece estrategias para la comprensión que pueden ser aplicables y ajustadas de acuerdo a los propósitos que determine el tipo de texto que se trabaje desde las áreas, concluyendo que la tarea de mejorar y fortalecer estos procesos de lectura no es una tarea exclusiva del maestro de lengua castellana, pues todos desde su disciplina es en sí un maestro que enseña lenguaje. Por su parte los padres de familia

reconocieron la responsabilidad de guiar a los estudiantes en el proceso de lectura en casa, la importancia de orientarlos en sus tareas y la necesidad que tienen de acercarse a los textos para ser modelos que sirvan de ejemplo para sus hijos.

Del ejercicio de triangulación y análisis de datos se logró establecer los siguientes efectos o hallazgos con la implementación de la propuesta: al descomponer el orden de los textos continuos fue una estrategia que generó retos cognitivos en los estudiantes y promovió procesos de comprensión inferencial a nivel local y global, por vincular elementos organizativos de orden sintáctico y al mismo tiempo involucrar la creación del sentido de los textos y su significado.

La presentación del texto continuo articulado con el discontinuo a través de medios audiovisuales fue un elemento práctico para que los estudiantes identificaran información explícita e infirieran ideas, conceptos, emociones, consecuencias y otros datos no presentados de forma explícita en los textos.

Los textos continuos y discontinuos contribuyen a ir más allá de la decodificación de palabras porque posibilita la activación de significados y sentidos de las situaciones e intenciones comunicativas que subyacen en ellos y atienden al mundo simbólico de los estudiantes.

Se pudo determinar a partir del análisis de la implementación de las secuencias que más allá del acompañamiento y construcción conjunta de significados de los textos con el maestro y el ejercicio de la estrategia, se pueda apropiar a los estudiantes con la enseñanza de estrategias metacognitivas más elaboradas para que ellos mismo creen el hábito y logren autonomía para ejercer control, supervisión y evaluación de la comprensión que logran de los textos en los diferentes momentos de lectura.

La selección de los textos continuos del género narrativo y lírico permitió que fuera más sencillo y motivador para los estudiantes hacer la decodificación del texto, ampliar su campo

semántico, retener y recuperar información, a razón de que la narrativa constituye el primer acercamiento a la realidad y contribuye a la estructuración del pensamiento desde la secuencialidad y linealidad que presentan este tipo de textos.

Durante la selección de los textos continuos y discontinuos se hizo evidente la necesidad de rescatar el capital cultural y los textos de tradición oral a través de un trabajo de recopilación, escritura y adaptación pedagógica de manera que no queden en el olvido y puedan ser utilizados con fines educativos en la escuela.

5.2 Diseño de la proyección de la propuesta didáctica

A raíz del análisis hermenéutico que conllevo determinar hallazgos y a establecer conclusiones con las que se ha logrado hacer una valoración y evaluación de la efectividad de la propuesta didáctica en concordancia con los objetivos planteados y el problema de investigación inicialmente identificado, siguiendo la línea de la investigación acción que se ciñe esta investigación, Elliot (1993) propone luego de haber hecho una ejecución y evaluación del plan de acción la siguiente fase corresponde a la elaboración de propuestas desde una mejor comprensión del problema de investigación. Por tanto, en este punto, es recurrente presentar a continuación una propuesta de proyección del proceso investigativo y de la estrategia didáctica *Canto para contar, cuento para crear*, considerando que la información obtenida en el primer ciclo de diseño e implementación de las secuencias con textos continuos y discontinuos de la herencia cultural de Valledupar, es un insumo valioso para realizar ajustes que permitan seguir desarrollando de manera cíclica el ejercicio investigativo de los maestros actores garantizando un ejercicio de reflexión, indagación y transformación de las prácticas de enseñanza que los conduzcan a trazar nuevas rutas de acción en compañía de la comunidad desde la cual se tracen

tareas y se generen nuevos conocimientos para responder a las necesidades y problemas de la escuela de manera que se favorezcan el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

5.2.1 Planteamiento de las proyecciones y programación de las acciones

La proyección de la propuesta didáctica mediante el diseño de secuencias con el uso de textos continuos y discontinuos de la herencia cultural Vallenata se realizará mediante la programación de acciones que han de ser desarrolladas desde las prácticas de enseñanza de los maestros en un periodo de dos años.

En tal sentido, la propuesta contempla las siguientes acciones:

a. Trabajo propedéutico de los niveles de comprensión lectora

Continuar trabajando y potenciado los niveles de comprensión lectora en la escuela, pero desde una forma propedéutica donde se enfatice en trabajar conjuntamente los tres niveles de lectura literal, inferencial y critico intertextual, estableciendo estrategias y procedimientos que permitan discernir al docente la fina línea que separa cada uno de ellos para poder diseñar actividades diferenciadas que orienten el fortalecimiento de competencias en cada uno de estos niveles.

b. Rescate de los textos regionales

Generar una bitácora de textos propios de la región para contribuir a la generación de una literatura que ayude a disponer de textos continuos y discontinuos de mejor calidad y adaptados a propósitos educativos de manera que desde la escuela se contribuya a fortalecer la identidad cultural, recuperar y rescatar los textos de la tradición oral y a valorar las costumbres y visiones de mundo de la comunidad Valduparense desde la escuela.

c. Espacios de motivación a la lectura

Aprovechar los textos continuos y discontinuos del folclor para abrir espacios de disfrute y goce de la lectura, que valoren la riqueza cultural literaria de Valledupar, y permitan establecer relaciones amigables entre los estudiantes y la lectura, de manera que desde las creación de estos escenarios se rescaten elementos que soporten desarrollos didácticos desde las escrituras creativas y generen propósitos y expectativas que motiven la construcción de significados y consecuentemente la comprensión de los textos.

d. Espacios de diálogo entre maestros para la elaboración de preguntas de niveles de comprensión.

Establecer espacios de dialogo entre los maestros que permitan les permitan ser más asertivos en la formulación de tipos de pregunta y construcción de pruebas que permitan monitorear, supervisar, hacer seguimiento, valorar y evaluar los diferentes niveles de comprensión durante los momentos tres momentos de lectura (antes, durante y después).

e. Diseño e implementación de secuencias didácticas desde las disciplinas con estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión

Diseñar secuencias didácticas desde las diversas áreas del saber (Lenguaje, Matemática, Inglés, Ciencias naturales) que permitan a los docentes vincular otro tipo de textos continuos y discontinuos (ej. textos expositivos, descriptivos, informativos, argumentativos, infografías, mapas mentales, tablas, gráficas) con contenidos disciplinares a partir de las cuales propongan estrategias cognitivas y metacognitivas para enseñarlas en sus clases que además de fortalecer las competencias lectoras, empoderen a sus estudiantes para hacer una práctica de lectura autónoma, que les permita supervisar y evaluar de forma consiente sus procesos de comprensión.

f. Generación, socialización y validación de conocimientos con la comunidad educativa

Generar un conocimiento sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas efectivas a partir de los desarrollos con las secuencias didácticas de textos continuos y discontinuos y de los escenarios de lectura generados para ponerlos en diálogo con los maestros de la institución para consolidarlos y seguir implementándolos en la enseñanza de la comprensión de la lectura y el fortalecimiento de los niveles hermenéuticos.

Tabla N° 14

Cronograma de planeación de actividades de proyección a dos años

	PRIMER AÑO												SEGUNDO AÑO											
	CUATRIMESTRE																							
	1				2				3				4				5				6			
Actividades:	En	Fb	Mr	Ab	My	Jn	Jl	Ag	Sp	Oc	Nv	Dc	En	Fb	Mr	Ab	My	Jn	Jl	Ag	Sp	Oc	Nv	Dc
Trabajo propedéutico de los niveles de comprensión lectora																								
Rescate de los textos regionales																								
Espacios de motivación a la lectura																								
Espacios de diálogo entre maestros para la elaboración de preguntas de niveles de comprensión																								
Diseño e implementación de secuencias didácticas desde las disciplinas con estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión																								
Generación, socialización y validación de conocimientos con la comunidad educativa																								

Fuente: Construcción de los docentes-investigadores

REFERENCIAS

- Ausubel, N. (1963). *Teoría del aprendizaje significativo*. México, México: Editorial Trillas.
- Azúa, X. (2014) Aproximaciones y distinciones entre la didáctica de la lectura y la didáctica de la literatura. *Revista Anales. Séptima Serie*, N° 6. Chile
- Ballester, A. (2014). *Meaningful Learning in Practice. Journal of Education and Human Development*, 3(4), (pp. 199-209).
- Calvo, G., Camargo – Abello, M., & Pineda – Baez, C. (2008). ¿Investigación Educativa o Investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 163-174.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. En J A Bravo (ed.). Barcelona: Martínez Roca S.A
- Carvajal, A & Duva, J. (2009) *El Pensamiento Crítico, Estrategia Significativa E Interdisciplinaria Para La Comprensión Y Producción de Textos* (tesis de maestría). Universidad de Cartagena. Cartagena, Colombia.
- Cassany, D. Luna, M & Sanz, G. (1997) *Enseñar lengua*. Editorial grao. Barcelona, España.
- Castañeda, D. Chica, L & Montaña, N. (2008) *Leer y Escribir en La Escuela* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Castañeda, J & Sánchez, E. (2011). *Desarrollo del Pensamiento Crítico a través de La Lectura del Cuento Infantil (Cuentos de Los Hermanos Grimm)* (tesis de pregrado). Universidad Libre de Colombia
- Chaves, L. (2010). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años*. (Tesis de maestría). Universidad nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá, D. C.

- Chiclayo, M. Reyes, L. (2016), Relación entre la competencia comunicativa de comprensión de textos, continuos y la competencia comunicativa de producción de textos discontinuos en los alumnos del grado tercero del nivel primaria del C.E.E. Rafael Narváez Cadenilla y de la I.E. Pedro Urueña (Tesis de maestría), Universidad Nacional de Trujillo, Facultad de Educación. Trujillo, Perú.
- Cisterna, F (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Universidad del Bio-Bio, Chillan. Vol. 14 (1). (p. 68)
- Civarolo, M. (2014). Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior” / María Mercedes Civarolo; compilado por María Mercedes Civarolo y Sonia Gabriela Lizarriturri. - 1a ed. - Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Condori, H. (2014). Comprensión de Lectura Mediante Cuentos Andinos En Los Niveles Literal, Inferencial Y Criterial En Los Niños Y Niñas Del Segundo Grado "A" De La Institución Educativa Primaria 70002 (Tesis De Maestría). Universidad Nacional Del Altiplano Puno. Puno, Perú.
- Decreto 1290 (2009). Evaluación del aprendizaje y Promoción de los Estudiantes. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia
- Díaz Barriga, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. Perfiles Educativos, (80). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México
- Dubois, E. (1987). El proceso de lectura: de la teoría a la práctica, Aique, Buenos Aires.

- Duque, C. Vera, A & Hernández, A. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *Revista OCNOS* n° 6, 2010, p. 35-44. ISSN 1885-446X.
- Duque, C. P. & Correa, M. (2012). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. *Universitas Psychologica*, 11(2), 559-570.
- Duque, C. Vera & Márquez, A. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 19, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 21-35. Universidad Nacional de Colombia. Colombia
- Duran, J., Jaraba, E & Garrido, L. (2007). Desarrollo de Competencias Lectoras a Partir de Un Programa de Acompañamiento en Estudiantes de Educación Básica del Municipio de Galapa- Atlántico (tesis de maestría). Universidad del Norte, Barranquilla. Colombia
- Elliot, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Madrid, Editorial Morata.
- Elliot, J. (2000) *La investigación-acción en educación*. Madrid, Editorial Morata.
- Espitia, J. & Reyes, E. (2011). Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura del cuento infantil (cuentos de los hermanos Grimm). (Tesis de pregrado). Universidad Libre de Colombia, Bogotá D.C.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Flórez, R., Restrepo, A. & Schwanenflugel, P. (2007) *Alfabetismo emergente. Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia -Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y Postgrado*, vol. 24, núm. 1, enero-abril, pp. 46-73
- Fundación Promigas (2005). Módulo de comprensión lectora. Las dimensiones de la comprensión lectora en la taxonomía de BARRET. Barranquilla.
- Gil Flores, J. (1994). Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación. Barcelona: Editorial Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Gil, L. (2010). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. Universidad Nacional. Bogotá.
- Graesser, A. Singer, M y Trabasso, T. Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*. Vol. 101. 1994. p.p. 371 – 395
- Grillo, A. Leguizamón, D & Sarmiento, J. (2009). Mejoramiento de La Comprensión Lectora en Estudiantes de Cuarto Grado de Básica Primaria Mediante El Desarrollo de Estrategias Cognitivas Con El Apoyo de Un Recurso TIC (tesis de maestría). Universidad de La Sabana. Bogotá, Colombia.
- Guzmán, M & Benavides, M. (2013). El cuento como estrategia metodológica en el inicio de la lectura en niños y niñas de 4-6 años del jardín de infantes fiscal mixto “Mellie Digard” de la parroquia, Tambillo, provincia de Pichincha, en el año lectivo 2012-2013. Propuesta alternativa. (Tesis de pregrado). Sangolquí, Ecuador
- Habermas, J. (1971). Teoría y praxis. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus: Madrid.

- Hernández, S. (2008) El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 5, núm. 2, octubre, 2008, pp. 26- 35 Universitat Oberta de Catalunya Barcelona, España
- Jiménez, M. & Gordo, A. (2014) El cuento infantil: Facilitador de Pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, vol. 5, núm. 10, julio – diciembre, 2014, pp 151 – 170. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Latorre, A. (2003) *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao. España,
- Leal, N. (2015) La triangulación en investigaciones sociales y educativas: orientaciones generales. *Revista Una Investig@ción Vol. VII (14)*. Universidad Nacional Abierta de Venezuela (p.14-37)
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior* (1a. Ed., 1a. Reimp.). Buenos Aires: Volumen 126 de Paidós Educador.
- Macniff, Jean y Whitehead, Jack. *You and Your Action Research Proyect*. London: Routledge, 2010. Ch. 1
- Marmolejo, F. y Jiménez, A. (2006). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de edad preescolar, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, julio-diciembre, año/vol. 8, número 002. Universidad Intercontinental.
- Martin, N. (2016) Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (tesis de maestría). Universidad de la Sabana. Chía, Colombia.

- Medina, A. y Mata, F. (2009). Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica. En A, Cañizal (2da Edición). *Didáctica general (pp 41-73)*. España: Pearson Prentice Hall.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1994). Ley General de la Educación, -Ley 115 de 1.994, Artículo 20, Bogotá, Colombia.: 22.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998). Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá, Colombia
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). Derechos Básicos de Aprendizaje Para Lenguaje y Matemáticas. Bogotá, Colombia
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá, Colombia
- Ollivier, B. (2001) “¿El paso al campus virtual?” en Internet, multimedios ¿Qué cambia en realidad? México, ILCE.
- Padrón, J. (2007) Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el siglo XXI. Cinta moebio 28: 1-32
- Páramo, P. Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. Cinta de moebio.
- Pérez, M. (2013) “leer para comprender escribir para transformar. Serie rio de letras Santafé de Bogotá, 2013, ministerio de educación nacional). esto se debe Argumentar con nuestras propias palabras
- Piaget, J. Chomsky, N. & Putnam, H. (1983). Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje. Crítica. Barcelona.
- Proyecto Educativo Institucional, PEI (2015). Institución Educativa Alfonso Araujo Cotes. Valledupar. Colombia.

- Quiceno, M. (2013). Re-Narrar y Comprender (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Colombia
- Ramírez, E (2014). Seminario Centroamericano Sobre Manifiestos de IFLA – UNESCO para Bibliotecas Públicas, Escolares e Internet. La lectura en los Manifiestos. Hacia un Manifiesto de la Lectura y La Encuesta Internacional de Lectura para América Latina y el Caribe (ppt.) Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://slideplayer.es/slide/1685717/>
- Rincón, G. (2006). La didáctica de la lengua castellana. Re-conceptualizaciones y retos actuales. Escuela de ciencias del lenguaje. Cali: Universidad del Valle.
- Robayo, A, & Patiño, D. (2015). Estrategia Didáctica B Learning en El Área de Lenguaje Para Fortalecer La Comprensión Lectora -En El Nivel Inferencial- Dirigida A Los Estudiantes De Grado Sexto Del Colegio Nuevo San Miguel (tesis de postgrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C. Colombia
- Rodríguez, M. (s.f.) Perspectivas de la educación desde la teoría de la acción comunicativa de Jünger Habermas. Visión Educativa Iunaes. Vol. 7, Núm. 16
- Sánchez, V. (2016) Hacia El Mejoramiento de La Lectura Inferencial Y Crítica en Textos Argumentativos (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Torres, Y. (2016). La Inferencia en La Lectura de Textos Narrativos (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C. Colombia
- Vega, C. (2012) Niveles de Comprensión Lectora en Alumnos del Quinto Grado de Primaria de Una Institución Educativa de Bellavista-Callao (tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. Perú.

Vygotsky, L. (1931), El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica, 1989.

Barcelona

Rosaspini, R. (2005). ¿Cómo son y quiénes son los duendes? Adaptación del *mundo de los duendes*. Panamericana. Argentina

Webgrafía

Africano, N. Quintana, J. (2017). *La lectura Inferencial una ventana hacia la lectura crítica*. Publicado en *Lúdica y Aprendizaje*. Magisterio. Recuperado de <http://www.magisterio.com.co/articulo/la-lectura-inferencial-una-ventana-hacia-la-lectura-critica>

Camilloni, A. (2008) Los profesores y el saber didáctico. En: Camilloni, A., Colbs, E. Basabe, L., y Feeney, S. El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós. (p. 41-59) Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1Ve3OOL98CvYw-ilgFykmp3Bq9-RuJu_dC1cywfqJwHs/edit?hl=en_US

Camilloni, A.R. (2014) Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo General. Recuperado de http://webarchivo.unvm.edu.ar/archivos/didactica/libro_didacticas.pdf

Constitución política de Colombia (1991) Artículo 67 [Titulo II]. Edición especial preparada por la Corte Constitucional, Consejo Superior de la Judicatura, Centro de Documentación Judicial– CENDOJ y Biblioteca Enrique Low Murtra –BELM/ Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Duque, C. y Vera, A. (2010). Revista colombiana de psicología. Vol. 19 n. ° 1. Enero-junio 2010 ISSN 0121-5469 Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/804/80415435001.pdf>

Durango, Z. (s.f) Revista virtual del Proyecto Institucional de Competencias Comunicativas “Portal de las Palabras” La Lectura y sus Tipos. Corporación Universitaria Rafael Núñez. Recuperado de <http://www.curn.edu.co/lineas/lectura/896-lectura-y-sus-tipos.html>

- Figerman, H (2011). Epistemología de la educación. Artículo recuperado de <https://educacion.laguia2000.com/general/epistemologia-de-la-educacion>
- González, J. (2009). Inferencias en grupos infantiles de lectura, REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 1, pp. 1-23 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. Recuperada de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15511137006.pdf>
- Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. Artículo 1 [Título I]. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Mendoza, Y. Palomino, L. (2014). Tesis para obtener título de licenciada en Educación Secundaria, especialidad de Lengua Española y Literatura, con Mención en Comunicación “Aplicación de las estrategias cognitivas para el desarrollo de la comprensión de textos continuos y discontinuos en estudiantes de 2° grado de educación secundaria de la I.E. Villa San Cristóbal”. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho, Perú. recuperado http://repositorio.unsch.edu.pe/bitstream/handle/UNSCH/1103/Tesis%20ES60_Men.pdf?sequence=1&isAllowed=1
- Ordoñez, C. (Diciembre 2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. Revista de estudios sociales. Recuperado de <https://res.uniandes.edu.co/view.php/401/index.php?id=401>
- Ponce, S. y Holguín, J. (2014). Niveles de comprensión lectora en escolares de 2° grado de Primaria. Caso de una escuela del distrito de Comas. Revista Científica Eduser, 1 (1). Pp. 61 - 72. Recuperado de: <http://blog.ucvlima.edu.pe:8080/index.php/eduser/issue/archive>
- Pozo, J. I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid, España: Editorial. Morata. Distrito Federal, México. pp. 93-138. Recuperado https://www.researchgate.net/profile/Alexa_Jimenez/publication/26506791_Inferencias_modelos_de_situacion_y_emociones_en_textos_narrativos_El_caso_de_los_ninos_de_edad_preescolar/links/55c860ef08aeca747d669b74.pdf
- Santiago, A. Castillo, M. Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación, GIPELEC, clasificado en Colciencias, en la Categoría B. (P. 28). Bogotá. D.C. Editorial Alejandría Libros. Artículo. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>

ANEXOS

Anexo 1

Entrevista semiestructurada

Tabla 15

Entrevista semiestructurada a maestros investigadores y pares

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A MAESTROS INVESTIGADORES Y PARES
CODIGO: ESMP
1. ¿A quién compete trabajar la lectura y su comprensión en la escuela?
2. ¿Cuál es el propósito o el sentido de trabajar la lectura y su comprensión en nuestras clases?
3. ¿Qué tipo de textos esperamos que nuestros alumnos comprendan?
4. ¿Qué exige la lectura desde nuestra asignatura?
5. ¿De qué forma indagamos y sabemos que nuestros alumnos comprendieron el texto que le hemos asignado?
6. ¿Qué tipo de textos y actividades de lectura realizamos en nuestra clase?
7. ¿A quién compete enseñar lectura y su comprensión en la escuela?
8. ¿Las actividades de lectura que proponemos en nuestra clase resultan motivantes para nuestros estudiantes?

Fuente: Elaborada por los maestros investigadores.

Anexo 2

Entrevista grupo focal

Tabla 16.

Entrevista grupo focal

ENTREVISTA GRUPO FOCAL	
Subcategorías	Preguntas a sujetos pertenecientes al estamento docentes de aula
Concepciones sobre la práctica de enseñanza y lectura	1. ¿Qué ha representado para los maestros asumirse como sujetos de la investigación y adoptar una postura crítica de su propia práctica?
Estrategias y métodos sobre la lectura	2. ¿Cómo ha sido su experiencia en la implementación de las diferentes estrategias didácticas para el desarrollo de inferencias?
Concepciones sobre la práctica de enseñanza y lectura	3. ¿De qué manera se puede evidenciar la transformación de su quehacer docente, después de hacer el proceso de autorreflexión que hemos asumido como maestrantes?
Evaluación de la comprensión lectora	4. ¿Cuáles han sido las mayores dificultades que ha tenido para lograr que mejoren los aprendizajes de los estudiantes?

Fuente: Elaborada por los maestros investigadores.

Anexo 3

Actividad: Armandó cualidades (reorganización de palabras, descubriendo adjetivos;

Secuencia didáctica N° 2)

GRAN

MUSICALES

INESPERADAS

NORMAL

GRAN

MAGICA

PEQUEÑO

ABRASADORA

Fuente: Elaborada por los maestros investigadores.

Anexo 4

Evidencias de implementación de las secuencias didácticas



Secuencia didáctica N° 1



Secuencia didáctica N° 2



Secuencia didáctica N° 3



Secuencia didáctica N° 5

Fuente: Elaborada por los maestros investigadores.

Anexo 5

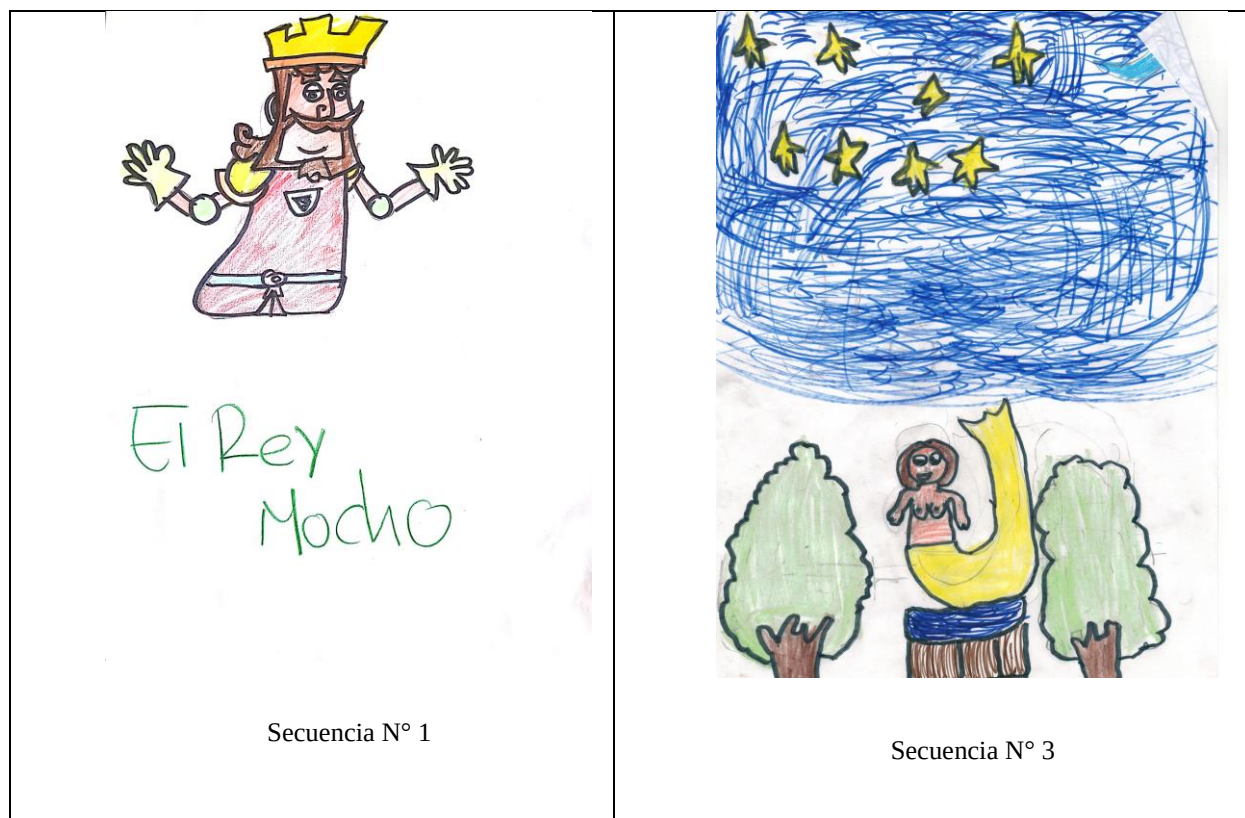
Socialización de la investigación con los padres de familia



Fuente: Elaborada por los maestros investigadores.

Anexo 6

Creación de los estudiantes de textos discontinuos a partir de textos continuos



Fuente: Elaborada por los maestros investigadores.

Anexo 7

Creación de textos continuos a partir de textos discontinuos

<u>Herman de Santana</u> Habia una vez un hombre que defendía a su Pueblo asía todo por defenderlo cuando había una guerra y en día había una gran grandísima guerra él luchaba y luchaba y un día le toca luchar con su peor enemigo y loche con el bato y lo delirio y su enemigos macho FIN	<u>El indio</u> Habia una vez un indio, iba directo hacia un bosque en cantado y en camino se encontro con un duende, en negro y majico en todo su cuerpo y en tonces. el duende y el indio se fueron los dos hacia una casa de una bruja encantada y la bruja les preparo una comida majica y el indio se la comio con el duende y el indio y el duende se desmallaron y cuando se despertaron fueron donde la bruja en encantada para que rompiera el hechizo y la bruja le puso una prampa de luzes azules y como ellos pensaba que era el camino hacia la casa de la bruja. FIN
---	--

Fuente: Elaborada por los maestros investigadores.

Anexo 8

Trabajo colaborativo durante las actividades en clase



Fuente: Elaborada por los maestros investigadores.