

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN
LECTORA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA EN LOS
ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE
AMALIA, SINCELEJO

Milena Del Carmen Barrios Chávez

Lilibeth Karina Buelvas Sierra

Dania Milena Herrera Benítez

Ana Paola Mercado Canedo

Rosmira Paola Suárez Castillo

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, Abierta y a Distancia

(VUAD)

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

SINCELEJO, SUCRE

2017

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN
LECTORA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA EN LOS
ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE
AMALIA, SINCELEJO

Milena Del Carmen Barrios Chávez

Lilibeth Karina Buelvas Sierra

Dania Milena Herrera Benítez

Ana Paola Mercado Canedo

Rosmira Paola Suárez Castillo

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

GRUPO I

Directores:

Dr. David Andrés Jiménez

Dra. Gina Constanza Méndez

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, Abierta y a Distancia

(VUAD)

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

SINCELEJO, SUCRE

2017

ESTA INVESTIGACIÓN SE REALIZA BAJO EL PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2015, LA FINALIDAD DEL PROYECTO ES LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y DE ENSEÑANZA EN LAS INSTITUCIONES BENEFICIARIAS.

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

SINCELEJO, 2017

AGRADECIMIENTOS

A Dios por estar en cada paso que hemos dado y fortalecer nuestros corazones e iluminarnos en cada momento y por haber puesto en el camino a personas que nos han sido de soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.

Agradecemos al Ministerio de Educación Nacional, por extender su mirada al Magisterio para cualificarlo en esta labor edificante: Educar.

Agradecemos a los tutores y asesores de la Universidad Santo Tomás, por su edificante orientación pedagógica, en particular al Dr. David Jiménez, por su tolerancia y asistencia en esta construcción humana: la Educación.

A todos nuestros familiares: padres, hermanas (os), sobrinos (as) y compañero (a), que por su amor, apoyo, colaboración y motivación, contribuyeron para que este propósito se nos cumpla con satisfacción.

A los estudiantes de tercero de la Institución Madre Amalia grado, sus Padres de familia y Docentes; por contribuir al desarrollo de las diferentes actividades de esta propuesta de estudio. De igual manera, agradecemos a los compañeros de grupo de estudio y todos aquellos gestores que hicieron posible el acceder al programa becario de Maestrías del MEN.

Milena Del Carmen Barrios Chávez

Lilibeth Karina Buelvas Sierra

Dannia Milena Herrera Benítez

Ana Paola Mercado Canedo

Rosmira Paola Suárez Castillo.

DEDICATORIA

A Dios gracias, por ser parte de la familia de la Institución Educativa Madre Amalia. A mi madre por su constante voz de aliento y apoyo diario para alcanzar un sueño. A mi hijo Juan Felipe Mercado por ser el motor que impulsa mi vida.

Ana Paola Mercado Canedo

Primeramente a Dios por permitirme terminar con éxito este proceso y poder así alcanzar otra meta más en nuestras vidas personales y profesionales, gracias porque siempre estas presente para regalarme paz, sabiduría y entendimiento. A ti mi Dios dedico cada uno de mis triunfos.

Familia gracias porque son y serán mi más grande soporte, porque su ayuda y apoyo es incondicional.

Lilibeth Karina Buelvas Sierra

Este es un ejemplo de perseverancia para mis grandes amores HECTOR Y DANNA los motores de vida mis grandes tesoros y el mejor regalo que DIOS y la vida me dieron.

A mi compañero de vida y luchas, gracias por todo tu apoyo y paciencia, te amo...

Dannia Milena Herrera Benítez

A Dios y a mi familia. Esto es por ti Jassiel.

Milena Del Carmen Barrios Chávez

A Dios, a mi esposo Jaime Muñoz y a mis hijos Jaime Andrés y Sergio, le agradezco porque siempre me muestran su amor incondicional.

Rosmira Paola Suárez Castillo

RAE	
FECHA DE ELABORACIÓN: JULIO 19	
TÍTULO: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA DEL GRADO TERCERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE AMALIA, SINCELEJO	
AUTORES: Milena Del Carmen Barrios Chávez Lilibeth Karina Buelvas Sierra Dannia Milena Herrera Benítez Ana Paola Mercado Canedo Rosmira Paola Suárez Castillo	
ASESORES Dr. DAVID ANDRÉS JIMÉNEZ Dra. GINA CONSTANZA MÉNDEZ	
MODALIDAD Distancia	
PÁGINAS: 190	
MATRICES Lista de Matrices Matriz 1. Principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en las competencias: un Modelo español, pertinentes a la investigación 74 Matriz 2. Etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget..... 79 Matriz 3. Criterios o caracterizaciones de los estudiantes sujeto de estudio. 88 Matriz 4. cibernética de primer orden; análisis de encuesta aplicada a estudiantes..... 92 Matriz 5. Cibernética de primer orden; guía de observación para medir proceso lector en los estudiantes de tercero 98 Matriz 6. Cibernética de segundo orden; entrevista aplicada a docentes} 101	

Matriz 7. Cibernética de segundo orden; encuesta aplicada a padres y/o acudientes	109
Matriz 8. Resultados e interpretación de las secuencias didácticas aplicadas (estrategia).....	130

Lista de cuadros

Cuadro 1. Esquema articulador de aspectos normativos, institucionales y de investigación propuestos.....	30
Cuadro 2: estrategias de enseñanza para la comprensión lectora, propuestas por Israel (2007).....	79

LISTADO DE TABLAS:

Tabla 1: Relación de estudiantes encuestados
Tabla 2: Resultados de niveles de lectura (fase previa a propuesta)
Tabla 3: Padres entrevistados: nombres y numeración asignada
Tabla 4: resultados e interpretación de las secuencias didácticas de cada taller
Tabla 5. Análisis de intervención, pruebas: niveles de comprensión lectora; Nivel literal
Tabla 6: Nivel Inferencial
Tabla 7. Nivel crítico-intertextual

FIGURAS:

Figura 1. Habilidades de pensamiento y su clasificación, según Portilla & Rugarcía (1993)
Figura 2. Esquema que ilustra la ruta didáctico- metodológica de propuesta
Figura 3. Esquema representativo de ruta básica de propuesta de intervención didáctica

Figura 4. Esquema de procedimiento para validación de propuesta pre-diseñada para definir propuesta proyectiva

CONTENIDO	
1. Introducción.....	22
1.1. Principios Orientadores	24
1.1.1 De Orden Contextual.	24
1.2 De Orden Normativo.....	28
1.2.1 Articulación de elementos institucionales y de normativa, ...	28
1.2. 2 Perfiles de los sujetos o participantes.	32
1.2.3 Componentes que justifican el estudio.	33
1.2.4 Articulación de objetivos, propósitos y metas.....	37
3. Generalidades Y Problema	42
3.1 Antecedentes bibliográficos	42
4 Principios Referentes.....	51
4.1 Referentes epistemológicos	51
4.2 Principio Teórico-Didáctico	52
4.3 Enfoque de Didáctica General	54
4.3.1 Didáctica específica.	57
4.3.2 Enfoque Didáctica de lengua castellana y sus implicaciones en el aprendizaje.	59
4.4 Referentes teórico-conceptual.....	61
4.4.1 Proceso de lectura y comprensión	61
4.4.2 Aprendizaje y habilidades de pensamiento.....	67
4.4.3 Enseñanza y competencias de lengua	
castellana.....	70
4.4.4 Línea de investigación.....	81
5. Principios Operadores: Perspectiva/ Ruta Metodológica	82
5.1 Enfoque Sistémico-Complejo	82
5.2 Tipo de investigación	84
5.3 Ruta didáctico-metodológica	85
5.4 Participantes.....	88
5.5 Guiones /instrumentos implementados	89
6. Principios Emergentes	91
6.1 Procedimiento de interpretación de la información	91
6.2 Interpretación de los guiones e instrumentos implementados	92
6.3 Reflexividad generativa o cibernética de tercer orden	116
6.4 Propuesta Didáctica De Intervención.....	118
6.4.1 Estructura de la estrategia didáctica.	118
6.4.2 Secuenciación didáctica de las habilidades básicas de pensamiento para el proceso lector.	122
6.5 Análisis De Resultados Y De Hallazgos (Validación de propuesta)	130
6.6 Conclusiones	145
6.7 Propuesta proyectiva a dos años.....	149

6.7.1 Diseño metodológico de la propuesta pedagógica proyectada a dos años.....	149
6.7.2 Descripción metodológica de la propuesta basada en la lectura significativa de la literatura infantil a dos años.....	150
6.7.3 Objetivos esenciales de propuesta didáctica proyectiva.....	151
6.7.4 Ruta de secuencia de desarrollo de saberes y procesos de propuesta didáctica proyectiva	151
6.7.5 Modelo de secuencias de desarrollo.	156
Bibliografía	167

PALABRAS CLAVE: Didáctica general, Didáctica de la lengua castellana, aprendizaje significativo, habilidades de pensamiento, niveles de Lectura.

DESCRIPCIÓN

En el contexto de la Institución Educativa Madre Amalia de Sincelejo, se presenta el problema referido a bajo nivel de comprensión lectora que es determinado por incidencias como: enfoques de enseñanza de la lectura desde acciones pasivas, y de orientación para el manejo literal de los contenidos e informaciones que se desarrollan en clases; en los estudiantes de tercero se presentan limitaciones de relación de elementos textuales, poco manejo de inferencias y comprensión de textos, escaso desarrollo en el manejo de interpretación de términos e ideas de las situaciones textuales leídas. Lo que en efecto, se asume como un reto desde la enseñanza para lograr mejores resultados en este grado sujeto de estudio; resultados que deben fortalecer las actividades cotidianas o ejercicios cualitativos de lectura, evaluaciones y procesos de comprensión que se miden (pruebas de comprensión internas y externas).

Para lo anterior, se orientó el diseño e implementación de la investigación-intervención denominada: Estrategia didáctica para fortalecer los niveles de comprensión lectora en el proceso de enseñanza de la lengua del grado tercero de la institución educativa Madre Amalia, Sincelejo; con la cual se plantearon los objetivos centrales de: analizar el proceso lector de los estudiantes de grado tercero a partir de los aspectos pedagógicos, didácticos y de contexto e implementar una estrategia didáctica basada en la lectura significativa de textos, que fortalezca los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico en los estudiantes, desde el enfoque de la enseñanza; a través de actividades textuales secuenciales que estimulen las habilidades básicas de pensamiento y de la que se apoyó con las teorías didácticas de Camilloni,

(1999), en niveles de comprensión lectora de Meléndez, (2007) y de Aprendizaje Significativo de Ausubel; entre otros autores relevantes.

METODOLOGÍA

Se desarrolló una metodología de investigación-intervención, por cuanto inicialmente se analizó en contexto la realidad presente frente a los niveles de lectura en los estudiantes desde la mirada cibernética de los procesos: estudiantes, docentes y entorno familiar, y de intervención, porque de la realidad diagnosticada emerge una propuesta didáctica a intervenir, que se estructura en secuencias que fortalecieron el proceso lector a partir de una estrategia didáctica basada en la lectura significativa de textos, enfocada para su implementación desde la enseñanza de la lengua castellana, de los cuales se fomentó en secuencia la relación de las habilidades básicas de pensamiento, que son facilitadoras de procesos de comprensión lectora.

CONCLUSIONES

Inicialmente, determinó que la esencia didáctica plasmada en la estrategia de la lectura significativa de textos: narraciones, imágenes, exposiciones y problemas significativos al contexto, contribuyó a generar una mayor y mejor reflexión para fortalecer acciones de enseñanza de la lectura en sus niveles y de motivación, atención, participación y desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento (memoria, relación, asociación, inferencia, análisis, deducción y proposición); en los estudiantes, con lo cual realizaron procesos para fortalecer los niveles de comprensión lectora: literal (básico, parafrásico), inferencial y crítico.

Por otra parte, se definió qué el proceso de inferencia textual como habilidad básica de pensamiento y de lectura, requiere de la aplicación previa de habilidades mentales como: observación, memoria, relación y asociación; por lo que es preciso afirmar: el docente al orientar en los estudiantes el manejo del nivel literal, propició el desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento: observación, memoria, relación y asociación. De la misma forma, al fortalecer el nivel inferencial, orientó didácticas para: observar, memorizar, relacionar, asociar, inferir, predecir y deducir situaciones textuales y para iniciar el desarrollo de habilidades para el nivel crítico, explicó sobre el buen manejo de todas o casi todas las habilidades fortalecidas.

Por otro lado, el estudio, diseño e implementación de la propuesta de intervención didáctica, nos generó (docentes) una nueva mirada reflexiva frente a las prácticas de enseñanza y formación en el escenario escolar y la búsqueda integral de respuestas frente a la problemática de los niveles de lectura de textos y situaciones en los estudiantes. De igual forma, motiva las acciones para continuar con la propuesta de seguir interviniendo en el proceso de enseñanza de la lectura en el contexto escolar y de hacerlo en sentido integral y transversal a otras áreas de formación.

FUENTES

- ❖ Arias Ibarra, M., *et al* (2012). Tesis: la Secuencia Didáctica como estrategia para desarrollar niveles de Lectura Crítica en estudiantes de grado quinto, Chía. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Educación.
- ❖ Camilloni, A. (1999). Didáctica General y Didácticas Específicas. Pág. 3. Disponible <http://www.palermo.edu/ACI/trabajos/AliciaCamilloni.pdf> <http://www.palermo.edu/ACI/trabajos/Alicia-Camilloni.pdf>
- ❖ Chávez, (2006). Enfoque psicopedagógico de la comprensión lectora. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Centro Peruano de audición, lenguaje, y aprendizaje (CPAL). Disponible en: <https://es.slideshare.net/carmenrosamedinarosa/desarrollo-cognitivo-de-la-comprension-lectora>
- ❖ Duarte Cunha, R. (2012). La Enseñanza de la Lectura y su repercusión en el Desarrollo del Comportamiento lector. Universidad de Alcalá; Alcalá de Henares – Madrid. Tesis Doctoral.
- ❖ Espitia Castañeda, J., *et al* (2011). Desarrollo del Pensamiento Crítico a través de la Lectura del Cuento infantil (cuentos de los hermanos Grimm). Universidad Libre de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación, Bogotá.
- ❖ Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, (2001), Ministerio de Educación Nacional. Pág. 31. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- ❖ Fandiño, G. (1999), en su obra: Análisis del comportamiento lector de los estudiantes de primaria, (Tesis de grado).

- ❖ Galán, L., *et al* (2009). Estrategias Metodológicas para el Desarrollo de la Creatividad a través de la lectura de cuentos en los alumnos de quinto grado de la Escuela Media Luna. Universidad de pamplona sede Sincelejo, Sucre.
- ❖ González Reyes, E., (2003). Conferencia: desarrollo de las habilidades de pensamiento en el aula. UNAM.
- ❖ Hanesian, D y Novak, J (1993). Aprendizaje significativo. Pág. 62.
- ❖ Hernández, R., *et al*. (2006). Eficacia de la ilustración de cuentos para la comprensión de lectura en educación primaria. Revista investigación y pedagogía corporación educativa CECAR, Sincelejo volumen 1- junio 2008.
- ❖ Jiménez, J.R. (2016). "Didáctica universitaria: acercamiento a una demarcación", en: Cifuentes, R.M. (editora). (2016). Didácticas en la universidad: perspectivas desde la docencia. Bogotá: Ediciones Unisalle. Pp. 26-36
- ❖ LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN. Febrero 8 de 1994. Edición 2012. Páginas 29 y 30.
- ❖ Martín, R. (2010). Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Editorial; SINTESIS S.A. ISBN 978-84-975699-2-7
- ❖ Meléndez, C. (2007). La comprensión lectora, definiciones y conceptos. 2007. Pág. 67.
- ❖ Pérez, A. (2007): Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas. Cuaderno de Educación nº 1, pág. 9. Disponible en:
- ❖ http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/cuadernos_educacion_3.pdf
- ❖ Pérez, M. (2010). Hábitos de Lectura en Colombia; resultados relevantes desde la Escuela y algunas hipótesis explicativas. Fuente: http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021076/und_1/pdf/lectura7m1estacion.pdf.

- ❖ Restrepo, O., *et al* (2008). Tesis: las estrategias lúdico- didácticas como fuente para el mejoramiento de la lecto-escritura en los alumnos del grado tercero de la institución educativa Luis María Preciado de Santa Rita.
- ❖ REVISTA DIGITAL: Profesionales de la enseñanza (2010). Andalucía. ISSN 1989-4023. Dep. Leg.: GR 2786-2008.
- ❖ Rodríguez, E. (2016), estudiando a Piaget: Etapas de Desarrollo Cognitivo del Niño ¿Tu hijo evoluciona según su edad?, pág. 6. Disponible en:
<https://blog.cognifit.com/es/teoria-piaget-etapas-desarrollo-ninos/>
- ❖ Rodríguez, E., *et al* (2006). Teorías del aprendizaje. Editorial, Magisterio. Pág. 119.
- ❖ Sánchez- Enciso, J. (2006), interpretando a Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Artículo: págs. 1-3 y 11.
- ❖ Solé, I. (2005). Estrategias de lectura, editorial Fundamento Santillana. Barcelona.

LISTA DE ANEXOS:

Anexo A: Resultados de pruebas saber de grado tercero, lenguaje 2014, 2015 y 2016

Anexo B: Encuesta aplicada a estudiantes

Anexo C: Guía de observación para medir proceso lector

Anexo D: Entrevista aplicada a docentes

Anexo E: Encuesta aplicada a padres de familia y/o acudientes

Anexo F: Diario de campo par valoración de propuesta

Anexo G: Cronograma de actividades

Anexo H: Canto; “el pato y su amiga rana”.

Anexo I: Fábula; “los dos amigos y el oso”.

Contenido

1. Introducción	22
1.1. Principios Orientadores.....	24
1.1.1 De Orden Contextual.....	24
1.2 De Orden Normativo	28
12.1 Articulación de elementos institucionales y de normativa, ...	28
1.2. 2 Perfiles de los sujetos o participantes.....	32
1.2.3 Componentes que justifican el estudio.....	33
1.2.4 Articulación de objetivos, propósitos y metas	37
3. Generalidades Y Problema	42
3.1 Antecedentes bibliográficos	42
4 Principios Referentes	51
4.1 Referentes epistemológicos.....	51
4.2 Principio Teórico-Didáctico	52
4.3 Enfoque de Didáctica General.....	54
4.3.1 Didáctica específica.....	57
4.3.2 Enfoque Didáctica de lengua castellana y sus implicaciones en el aprendizaje. ...	59
4.4 Referentes teórico-conceptual	61
4.4.1 Proceso de lectura y comprensión.....	61
4.4.2 Aprendizaje y habilidades de pensamiento	67
4.4.3 Enseñanza y competencias de lengua castellana.....	70
4.4.4 Línea de investigación.	81
5. Principios Operadores: Perspectiva/ Ruta Metodológica	82
5.1 Enfoque Sistémico-Complejo.....	82
5.2 Tipo de investigación.....	84
5.3 Ruta didáctico-metodológica.....	85
5.4 Participantes	88
5.5 Guiones /instrumentos implementados	89
6. Principios Emergentes	91
6.1 Procedimiento de interpretación de la información.....	91
6.2 Interpretación de los guiones e instrumentos implementados.....	92
6.3 Reflexividad generativa o cibernética de tercer orden	116
6.4 Propuesta Didáctica De Intervención	118
6.4.1 Estructura de la estrategia didáctica.	118
6.4.2 Secuenciación didáctica de las habilidades básicas de pensamiento para el proceso lector.....	122
6.5 Análisis De Resultados Y De Hallazgos (Validación de propuesta)	130
6.6 Conclusiones.....	145
6.7 Propuesta proyectiva a dos años	149

6.7.1 Diseño metodológico de la propuesta pedagógica proyectada a dos años.	149
6.7.2 Descripción metodológica de la propuesta basada en la lectura significativa de la literatura infantil a dos años.	150
6.7.3 Objetivos esenciales de propuesta didáctica proyectiva.....	151
6.7.4 Ruta de secuencia de desarrollo de saberes y procesos de propuesta didáctica proyectiva	151
6.7.5 Modelo de secuencias de desarrollo.....	156
Bibliografía	167

Lista de Matrices

Matriz 1. Principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en las competencias: un Modelo español, pertinentes a la investigación	74
Matriz 2. Etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget	79
Matriz 3. Criterios o caracterizaciones de los estudiantes sujeto de estudio.....	88
Matriz 4. cibernética de primer orden; análisis de encuesta aplicada a estudiantes	92
Matriz 5. Cibernética de primer orden; guía de observación para medir proceso lector en los estudiantes de tercero	98
Matriz 6. Cibernética de segundo orden; entrevista aplicada a docentes}	101
Matriz 7. Cibernética de segundo orden; encuesta aplicada a padres y/o acudientes.....	109
Matriz 8. Resultados e interpretación de las secuencias didácticas aplicadas (estrategia)	130

Lista de cuadros

Cuadro 1. Esquema articulador de aspectos normativos, institucionales y de investigación propuestos.....	30
Cuadro 2: estrategias de enseñanza para la comprensión lectora, propuestas por Israel (2007).....	79

Lista de tablas

Tabla 1. Estudiantes encuestados.....	92
Tabla 2. Resultados de niveles de lectura (fase previa a propuesta).....	98
Tabla 3. Padres entrevistados: nombres y numeración asignada.....	115
Tabla 4. Análisis de intervención didáctica, prueba pilotaje, pruebas: niveles de comprensión lectora; Nivel literal	137
Tabla 5. Nivel Inferencial.....	139
Tabla 6. Nivel crítico-intertextual.....	140

Lista de figuras

Figura 1. Habilidades de pensamiento y su clasificación, según Portilla & Rugarcía (1993). (1993).....	69
Figura 2. Esquema que ilustra la ruta didáctico- metodológica de propuesta	87
Figura 3. esquema representativo de ruta básica de propuesta de intervención didáctica	121
Figura 4. Esquema de procedimiento para validación de propuesta pre-diseñada para definir propuesta proyectiva	142

Lista de anexos

Anexo A. Resultados De Pruebas Saber De Tercero, Años 2014, 2015 Y 2016	170
Anexo B. Encuesta aplicada a estudiantes	173
Anexo C. Guía de Observación	174
Anexo D. Entrevista aplicada a docentes	176
Anexo E. Encuesta Aplicada A Padres De Familia Y/O Acudientes	177
Anexo F. DIARIO DE CAMPO: para interpretación de las secuencias didácticas.....	178
Anexo G. Cronograma De Actividades.....	179
Anexo H. Canción infantil “El pato y su amiga rana”	185
Anexo I. Los dos amigos y el oso	186

1. Introducción

Es entendida la Didáctica como la disciplina científica de la enseñanza, que da cuenta de los saberes y reflexiones que surgen en el diario acontecer de los procesos formativos y de construcción de habilidades, competencias, desempeños y perspectivas de llevar al estudiante de la mejor manera posible, los recursos y medios para que éste logre sus aprendizajes requeridos.

En consecuencia, se considera imprescindible que en el proceso de enseñanza de hoy, se diseñen e implementen estrategias y herramientas innovadoras que le permitan al docente generar procesos de cambios, transformadores y trascendentales; para hacer posible la enseñanza con criterios de calidad. Por ello, surge la iniciativa de realizar proyectos de intervención que mejoren y logren los estándares y/o competencias educativas deseadas, que implementen modelos didácticos de acuerdo a las necesidades que tiene cada institución; posibilitando la solución de manera transversal e interdisciplinaria de las problemáticas de cada contexto educativo.

¿Cuál es la problemática que se estudia y cómo se presenta?

En el contexto de la institución Educativa Madre Amalia de Sincelejo, se presenta el problema referido a bajo nivel de comprensión lectora que es determinado por incidencias como: enfoques de enseñanza de la lectura desde acciones pasivas, y de orientación para el manejo literal de los contenidos e informaciones que se desarrollan en clases; en los estudiantes de tercero se presentan limitaciones de relación de elementos textuales, poco manejo de inferencias y

comprensión de textos, escaso desarrollo en el manejo de interpretación de términos e ideas de las situaciones textuales leídas. Lo que en efecto, se asume como un reto desde la enseñanza para lograr mejores resultados en este grado sujeto de estudio; resultados que deben fortalecer los procesos académicos, de desarrollo conceptual y comprensivo de situaciones o saberes escolares, de las valoraciones en exámenes, pruebas y procesos de comprensión que se miden (pruebas de comprensión internas y externas), así mismo, las competencias comunicativas desde el área de lengua castellana.

En este sentido, el problema de comprensión lectora es una de las principales dificultades que se viene generando por la escasa implementación de estrategias didácticas que orienten con efectividad la enseñanza de las habilidades y capacidades que se requieren. Además, tiene sus incidencias en los aprendizajes de los estudiantes. Del mismo modo, la poca revisión investigativa (del docente de lengua castellana) sobre el proceso pedagógico orientado en esta competencia educativa: comprensión lectora; puesto que para superar tales dificultades es necesario renovar continuamente los planes de estudio, currículo, planes de áreas, el uso de recursos, medios y perspectivas de enseñanza y las prácticas pedagógicas a través de escenarios de investigación e intervención permanente.

1.1. Principios Orientadores

1.1.1 De Orden Contextual.

¿Qué aspectos caracterizan el contexto sujeto de estudio?

En referencia al contexto, la Institución Educativa Madre Amalia cuenta con una población de 1675 estudiantes, imparte una educación de enfoque o características católicas, -previo respeto a la libertad de culto. Los núcleos familiares se caracterizan por estar conformados con madres cabeza de familia, a su vez hay hogares disfuncionales y la población es de estratos sociales entre uno y tres. Otro elemento es que tiene un carácter mixto y es oficial aunque no cuenta con planta física propia; según el municipio está proyectada para el año 2017; localizada en la zona nororiental en el barrio La Bucaramanga del municipio de Sincelejo.

Este contexto es reflexionado por un grupo de docentes y directivos docentes que manifiestan su compromiso con el proceso educativo que adelantan los estudiantes, se caracteriza un docente preocupado y responsable por la enseñanza, que despierte en cada evento de clases iniciativas que transformen su quehacer cotidiano, hacia mejores prácticas de intervención didáctica. En ese sentido, la institución busca que tengan un perfil donde la dedicación por el estudio en relación con la investigación es fundamental. Por eso, las prácticas conducen a un manejo adecuado de la tecnología, y que los estudiantes sean creativos y responsables. Todo esto relacionado con un espíritu de superación y sentido de pertenencia, no sólo a la institución sino al entorno en que se desenvuelve. Lo anterior, ha llevado a la institución a comprometerse con el cambio social, por

lo cual la disposición a cuidar el medio y transformarlo en beneficio de él, a generar mejor clima escolar y reflexionar cotidianamente sobre sus estrategias didácticas, en procura de mejores procesos y resultados.

En efecto, es pertinente señalar que según PEI (re-significación 2014), la institución en estudio, tiene como misión el ofrecimiento de los niveles de educación preescolar, básica y media, y la formación de estudiantes líderes, intelectuales con pensamiento crítico, valores espirituales, ético-morales, culturales y democráticos para la convivencia social; para ello, cuenta con un recurso humano idóneo comprometido con el desarrollo de procesos que involucran el conocimiento, las habilidades del pensamiento y las competencias. De la misma manera, determina en su visión, la adquisición para el año 2017 de una adecuada planta física, una mejor dotación de recursos didácticos y tecnológicos, un recurso humano cualificado y con alto sentido de pertenencia; abierta al servicio de la comunidad, promoviendo en los (as) estudiantes la formación de hombres y mujeres competentes con calidad humana espíritu creativo e investigativo, que le permita incorporarse en el mercado laboral o continuar su formación técnica o profesional.

Con respecto a los perfiles de los actores inmersos en el contexto educativo, el PEI establece concretamente que éstos deben conocer y apropiarse debidamente de la misión y visión. Además, estar comprometidos con el proceso de formación integral del estudiante.

Por consiguiente, para lograr los perfiles antes enunciados el currículo de la institución está regido por un PEI que plantea un modelo pedagógico desde lo social-cognitivo, que busca orientar en saberes basados en la adquisición del conocimiento con sentido significativo, crítico y

de respuesta adecuada a su contexto; que le permita además, ejercer acciones de liderazgo en su entorno con el fin de trascenderlo y mejorarlo. Por ello, se requiere del desarrollo de habilidades de lectura y comprensión crítica de los diversos textos y situaciones de su entorno, que se propician desde todas las áreas de conocimiento, pero que el énfasis de implementación didáctica, se corresponde específicamente desde el área de lengua castellana.

Por otro lado, al hablar específicamente del contexto donde surge la necesidad educativa a intervenir, ésta se presenta como una suma de situaciones por mejorar que generan una serie de preguntas que llevan a reflexionar y buscar soluciones pertinentes desde la enseñanza de la lengua castellana. Por ello, se ha determinado que en el grado tercero de la IE Madre Amalia, se presentan situaciones en la comprensión lectora: necesidad para fortalecer la inferencia textual, limitaciones para relacionar un texto con otro, pocas prácticas de procesos lectores asociados al desarrollo de habilidades de pensamiento: observación, relación, asociación, deducción, inferencia, predicción, análisis, argumentación y proposición; de manera coherente, estructural y dirigida, las cuales se convierten en una oportunidad para consolidar a través de estrategias didácticas, mejores procesos de enseñanza y adecuadas competencias en el desarrollo de los niveles lectores de los estudiantes.

Estas deficiencias se vienen dando desde procesos anteriores como no comprensión de las vocales asociadas a otros fonemas (en primero), la escasa comprensión de frases o términos en segundo y que persisten en el grado tercero. Para ello, la institución educativa ha tratado de hacer diversas intervenciones a través de proyectos de aula; sin embargo, los resultados no han sido efectivos en la solución integral de la problemática. Lo cual genera varios interrogantes, dentro de los que se incluye el referido a las estrategias de enseñanza ¿de qué manera están incidiendo

las estrategias de enseñanza que implementan los docentes de lengua castellana en la problemática lectora de los estudiantes de grado tercero?, ¿cómo los docentes están orientando las competencias comunicativas y de comprensión lectora desde el área de lengua castellana? No obstante, se considera que es imprescindible la participación y el compromiso reflexivo, innovador y didáctico de los docentes, para emprender acciones trascendentales que dinamicen una enseñanza pertinente sobre el proceso lector, partiendo de manera estructural a partir del desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento. Todos estos elementos, permiten relacionar las necesidades de enseñanza y fortalecimiento de la lectura, desde un sistema complejo que debe ser intervenido, en la búsqueda de estrategias que fortalezcan de manera integral y global el desarrollo del proceso lector de los estudiantes en sus diferentes niveles de complejidad y grados escolares; como también, desde las incidencias de los diferentes actores que participan en el proceso formativo.

Por ello, se hace oportuno precisar sobre los aspectos relevantes que conforman el contexto sujeto de estudio y caracterizar aquellos elementos que guardan relación con la realidad y que inciden en la necesidad de enseñanza y transformación de habilidades y prácticas de la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero (nivel de primaria). Por eso, es de interés referir que, la I.E.M.A. pretende dinamizar los elementos de la comunidad educativa, mediante la participación proactiva de sus estamentos y equipos formativos que la consolidan.

Por tal razón, busca la formación integral de los educandos a través de la modalidad académica, que se refleja en el mejoramiento de la calidad educativa. Del mismo modo, busca en su visión institucional, proyectarse para el año 2017 logrando elevados estándares de calidad y la

pertenencia de su propia planta física; con la dotación de recursos didácticos, que permitan crear un mejor ambiente educativo.

En consecuencia, es oportuno indagar y actuar sobre: ¿cómo fortalecer los niveles del proceso lector en los estudiantes de básica primaria, grado tercero de la institución educativa Madre Amalia a través de la aplicación de una estrategia didáctica basada en la enseñanza de la lectura significativa de textos que desarrolle habilidades de pensamiento, en el área de lengua castellana?, y ¿Qué aspectos pedagógicos y didácticos están incidiendo y/o determinando el proceso lector de los estudiantes, desde la orientación y enseñanza de la lengua castellana?

1.2 De Orden Normativo

12.1 Articulación de elementos institucionales y de normativa,

A pesar de ser direccionados por la Ley General de Educación 115 de 1994, sus decretos reglamentarios; en donde se establece por norma la responsabilidad de desarrollar a través de la lengua castellana, las habilidades básicas de comunicación: hablar, leer, escribir, escuchar y expresarse correctamente y de ratificarse para el año 2002 con los Estándares Básicos de Calidad; que buscan esencialmente el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes de los diferentes grados y niveles de educación básica y media; hoy replanteados en los derechos básicos de aprendizaje (DBA); los contextos educativos deben generar mayores procesos de comprensión y producción lógica en sus estudiantes, dado que es un compromiso que se hace cada día de mayor pertinencia en el sistema escolar. Además, en el PEI institucional se admite el desarrollo del área de lenguaje, su lecto-escritura como asignatura específica y el

fortalecimiento de habilidades que potencien procesos y habilidades de lectura en todos sus niveles, en sus estudiantes; en articulación con una de las pretensiones del modelo pedagógico: social-cognitivo.

Cuadro 1. Esquema articulador de aspectos normativos, institucionales y de investigación:

PEI	Formación de estudiantes líderes, intelectuales con pensamiento crítico, valores espirituales, ético-morales, culturales y democráticos para la convivencia social; para ello, cuenta con un recurso humano idóneo comprometido con el desarrollo de procesos que involucren el conocimiento, las habilidades del pensamiento y las competencias
MODELO PEDAGÓGICO	Social-cognitivo, que busca orientar en saberes basados en la adquisición del conocimiento con sentido significativo, crítico y de respuesta adecuada a su contexto
ESTÁNDARES	Reconocimiento de la función social de los diversos tipos de textos que lee y comparación de textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones y Comprensión de textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
COMPETENCIAS	Analiza textos de manera significativa, fortaleciendo los niveles literal: básico, para-frásico, inferencial y crítico de las situaciones que se presentan
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
INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN	Fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora a partir del desarrollo de las habilidades de pensamiento que se logre con la lectura significativa de textos.
LENGUA CASTELLANA	Área de conocimiento, habilidades y competencias específicas, que permite el manejo escrito, oral, lector y de escucha de los elementos que constituyen la lengua materna y que a través de ellos, se fortalecen las relaciones de comunicación y comprensión de los sistemas de convivencia y relaciones de vida en el entorno. (PEI, Madre Amalia, re-significación 2014)

Fuente: equipo investigador

¿Cómo se articula el contexto escolar con el Modelo Pedagógico que implementa?

Con respecto al modelo pedagógico, que es Social-cognitivo, se orientan saberes y conocimientos con sentido crítico y de solución a las problemáticas de contexto; para ello, se requieren evaluaciones por procesos, asumiendo los cambios que trae consigo el mundo moderno y partiendo desde una perspectiva integral, donde predomina el sentido de saberes para la búsqueda del desarrollo personal y social. Además, internamente se generan procesos que dinamizan las estrategias y didácticas en cada momento de clases, con las intenciones de trascender y hacer significativas las orientaciones de enseñanza del área de lengua castellana.

Desde esta perspectiva contextualizada, es de interés reconocer que en la institución educativa sujeto de estudio, básicamente en su grado tercero de primaria se pretende fortalecer desde la enseñanza de la lengua castellana, los niveles del proceso lector: la escasez en la comprensión de textos, la omisión de conceptos después de “leído” un texto, la habilidad para dar explicaciones, razones e inferencias de los elementos presentes en la lectura (texto asignado), para realizar una lectura mecánica con rapidez y con mayor uso de los signos ortográficos presentes, desde el enfoque sintáctico; así mismo, desde el punto de vista semántico, se busca enseñar para formar en habilidades como: síntesis, asociación, inferencia y relación de elementos con sentido de sinonimia o de antonimia, habilidades para identificar la idea central del texto y desde el enfoque pragmático, acercarse a nociones de comprensión para interrelacionar el texto con otro, (manejo de elementos textuales con sentido crítico en su nivel).

1.2. 2 Perfiles de los sujetos o participantes.

¿Qué perfiles caracterizan los actores o sujetos del contexto escolar?

En lo referido al *perfil del estudiante* IEMAISTA, PEI, (2014), se define que éste posee una caracterización específica que lo determina como un ser: consagrado al estudio, a la investigación con un manejo adecuado de la tecnología, creativo, agradecido, responsable con un espíritu de superación, con gran sentido de pertenencia por la institución y el medio donde se desenvuelve; comprometido con el cambio social y dispuesto a colaborar con el medio para transformarlo. Así mismo, se concibe el *perfil del docente* en criterios precisos para educar a través de sus actitudes y valores humanos, cristianos y sociales. Debe ser agente en continuo cambio, abierto a los avances tecnológicos, idóneo, con formación integral y racional que comprende, enfrente y oriente los comportamientos, dificultades y virtudes de los estudiantes fundamentado en la ciencia didáctica y pedagógica.

Con respecto al *perfil de los padres de familias* de la institución Educativa Madre Amalia, se espera que éstos conozcan la Misión, Visión y la Filosofía de la Institución; asumiendo responsablemente acciones proactivas que vayan en la búsqueda de cooperar para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, se reconoce que el contexto familiar presenta las siguientes caracterizaciones: familias equilibradas en su ambiente socioeducativo, hogares disfuncionales, algunos afectados por problemáticas sociales como el desplazamiento, el desempleo y la baja escolaridad; lo cual desencadena: estudiantes con dificultades en su estabilidad psico-emocional e indisciplina de estudio, pero en otros se manifiesta escasa autoestima, apatía al estudio, agresividad y muchos problemas de convivencia, bajos desempeños académicos y dificultades

internas de convivencia. Por ello, se puede caracterizar que éste dinamiza los procesos pedagógicos buscando siempre encontrar respuestas a las diversas problemáticas del quehacer educativo, apoyándose en enfoques y concepciones recientes que innovan la orientación de una mejor práctica pedagógica. No obstante, se admite que a pesar de que se lleva poco tiempo en el escenario escolar, se está intentando resolver a través de intervenciones innovadoras las limitaciones y problemas presentes en el escenario escolar.

1.2.3 Componentes que justifican el estudio.

Las prácticas de enseñanza han venido teniendo cambios trascendentales en los últimos tiempos en razón a las necesidades de transformación de la dinámica escolar y de los intereses, expectativas, motivaciones y realidades de cada estudiante que invitan para que las formas de generar estrategias y didácticas en el ámbito escolar sea diferente e innovador. Por lo anterior, desde la enseñanza se ha introducido cambios en las concepciones de los contenidos curriculares, las evaluaciones y las prácticas pedagógicas. Además, estas necesidades y realidades vienen motivando a cada escenario escolar para que desde su respectivo contexto revisen interdisciplinariamente sus realidades y den respuesta o solución a las situaciones o problemáticas relevantes y de mayor prioridad.

Es por ello, que en el presente trabajo de investigación-intervención, dada la revisión contextualizada, se determina esencial, de innovación e impacto didáctico, revisar las necesidades y limitaciones de aprendizaje que presentan los estudiantes de tercero desde el área de lengua castellana, en lo referente al proceso lector, para diseñar e implementar desde la didáctica una estrategia que impacte favorablemente en la superación sustancial del proceso de

enseñanza de la lengua castellana y de aprendizaje de habilidades que fortalezcan el proceso lector; alcanzando la apropiación de saberes y el desarrollo de las competencias comunicativas, lectoras y cognitivas en los estudiantes. Además, contribuye al crecimiento de la reflexión permanente en el ejercicio pedagógico-didáctico del docente y el desarrollo de mejores procesos lectores y de formación en el contexto sujeto de estudio.

Por consiguiente, se implementa una estrategia didáctica que pretende fortalecer desde la enseñanza la comprensión lectora en los estudiantes de tercero, para mejorar significativamente en primera instancia los niveles: literal e inferencial en las lecturas que desarrollo en el área de castellano; que se refleja posteriormente en las otras disciplinas del saber. En instancia seguida, busca involucrar la lectura como proceso de construcción de significación a partir de la relación entre el texto, contexto y el lector; los cuales a su vez determinan la comprensión. Del mismo modo, fortalece estructuralmente las habilidades básicas de pensamiento; en el orden de complejidad, necesarias para alcanzar el desarrollo de los niveles del proceso lector, desde etapas iniciales en el aprendizaje.

Desde la perspectiva del estudio, se concibe que la lectura sea un medio a través del cual el estudiante procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información. Por tal razón, se admite que el proceso lector es relevante en el desarrollo de las habilidades y competencias básicas que un estudiante debe desarrollar en cada contexto educativo; para responder consigo a las exigencias académicas de cada área de estudio, de sus procesos comunicativos, de sus capacidades de asimilar el entorno que le rodea; para que su vida escolar se haga en mejores

ambientes y condiciones. No obstante, la realidad del contexto sujeto de implementación, permite percibir que la necesidad que requiere el fortalecimiento de la lectura en los estudiantes de tercero, motiva la transformación de prácticas de enseñanza hacia la búsqueda de mejores estrategias para ejercer desde el rol docente una mirada reflexiva sobre cada acción de apropiación de la lengua castellana y en específico de las habilidades lectoras que vayan desarrollando los estudiantes y dinamiza de manera dirigida la consolidación de recursos, estilos de enseñanza y criterios de valoración del proceso lector; con sentido constructivo para el desempeño académico y formativo en el escenario escolar.

Otro aspecto de relevancia que justifica la propuesta de intervención, es que se presenta como una alternativa, para que la institución educativa Madre Amalia sea activa en la incorporación e implementación de estrategias didácticas basadas en situaciones textuales para fortalecer habilidades de pensamiento y consigo los niveles lectores o de propuestas innovadoras integrales que resuelvan sus problemáticas escolares y en tal sentido pueda incidir favorablemente en los procesos de comprensión de la comunidad educativa. De igual forma, se busca construir una estrategia didáctica a través de la lectura significativa de textos que intervenga favorablemente en el proceso lector; ofreciendo la construcción de los conocimientos en la diversidad y en la interdisciplinariedad, con la posibilidad de ser competentes en cualquier contexto.

De allí que, es oportuno tener en cuenta que la competencia lectora no es la habilidad para identificar las letras del alfabeto o reconocer palabras escritas, sino por el contrario, es la capacidad para lograr integrar el conocimiento lingüístico, el universo cognoscitivo, e incluso el mundo afectivo en el proceso de construcción y exploración del significado de un texto escrito.

No obstante, es de considerar que la propuesta implica otras razones, por cuanto pretende realizar ingentes indagaciones y transformaciones que posibiliten, por un lado reorientar el rol o acompañamiento didáctico del docente y sus prácticas de enseñanza de la lengua castellana, hacia un accionar que fortalezca el desempeño y fortalecimiento de los niveles lectores en los estudiantes y por el otro, la aplicación transversal e institucional de una acción didáctica central, que fomente y supere las limitaciones presentes en el contexto educativo, en lo pertinente a la lectura y comprensión de situaciones significativas, como también al desarrollo del pensamiento y sus habilidades en los estudiantes de este nivel sujeto de investigación.

Otro aspecto relevante en el estudio, es el impacto que genera la investigación, dado que fomenta la cultura de la transformación escolar y de la actitud proactiva que debe asumir el educador para intervenir en las problemáticas escolares de manera integral, vinculando desde su rol orientador a los diferentes actores incidentes, para la búsqueda de soluciones trascendentales, impactantes y creativas. Además, desde el rol investigador contribuye a trascender el activismo pedagógico y convertir al docente en un agente que busca y resuelve verdades educativas a partir de la labor científica: didáctica y pedagogía; en este caso específico, desde la búsqueda de alternativas relevantes que propicien adecuadamente la enseñanza de la lengua castellana en los estudiantes.

1.2.4 Articulación de objetivos, propósitos y metas

Para lo anterior, se plantean objetivos, propósitos y metas que le dan soporte y sentido a la intervención didáctica, en ese sentido, se definen los siguientes:

1.2.4.1 Objetivos.

Es imprescindible reconocer que los objetivos en una investigación direccionan el horizonte hacia lo que se pretende, marcando consigo indicadores de planificación y búsqueda de verdades o realidades con mayor objetividad en el hacer ciencia. Desde esta perspectiva, se centra la revisión y se encamina lo pretendido en el presente estudio, para lo cual, en primera instancia como elemento de interés central, se establece o pretende lograr que:

12.4.1.1. Objetivos Generales.

La problemática presente en la realidad escolar objeto de estudio con respecto al proceso lector de sus estudiantes y la responsabilidad de iniciar su proceso de intervención, motivan esencialmente los siguientes objetivos:

- ✓ Analizar el proceso lector de los estudiantes de grado tercero a partir de los aspectos pedagógicos, didácticos y de contexto que inciden en la manifestación de la problemática y estrategias de enseñanza aplicadas.

- ✓ Implementar una estrategia didáctica basada en la lectura significativa de textos, que fortalezca los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico en los estudiantes de grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Madre Amalia; a través de actividades textuales secuenciales y significativas que estimulen las habilidades básicas de pensamiento y determinen una mejor forma de enseñar competencias en la lengua castellana.

1.2.4.1.2. Objetivos Específicos.

Caracterizar los niveles de comprensión lectora en el que se encuentran los estudiantes de grado tercero de primaria de la institución en estudio y algunos factores pedagógico-didácticos y socio-familiares incidentes en la enseñanza de la lengua castellana.

- ✓ Diseñar una estrategia didáctica de intervención que fortalezca en secuencia didáctica el proceso lector en los estudiantes sujetos de estudio, a través del fortalecimiento de las habilidades básicas de pensamiento.
- ✓ Implementar la propuesta que interviene didácticamente en la enseñanza de la lengua castellana, basada en la estrategia de lectura significativa de textos y en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento: observación, memoria, relación, asociación, inferencia, análisis, comprensión, predicción y proposición.
- ✓ Validar el resultado de la propuesta de intervención a través de una guía de observación sistemática que determine cualitativamente criterios relacionados con los niveles de lectura y las habilidades básicas de pensamiento en cada aspecto observado de la enseñanza de la lengua castellana.

1.2.4.2 Propósitos

- ✓ Lograr que los estudiantes alcancen los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico a través de la lectura significativa de textos.
- ✓ Fortalecer en los estudiantes habilidades básicas de pensamiento para que se desempeñen en la lectura literal, inferencial y crítico.

- ✓ Hacerle seguimiento a cada una de las acciones basadas en la estrategia didáctica de la lectura significativa de textos, determinando su incidencia en el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento para el logro de los niveles de lectura
- ✓ Implementar la lectura significativa de textos como estrategia didáctica que interviene en el proceso de los niveles lectores de los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad.
- ✓ Sugerirle a otros grupos y grados del contexto institucional, la lectura significativa de textos como estrategia didáctica que fortalece las habilidades de pensamiento para alcanzar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de tercero, desde la enseñanza de la lengua castellana.

1.2.4. 3 Metas.

- ✓ Que los estudiantes realicen lecturas en los niveles: literal, inferencial y crítico, aplicando habilidades de pensamiento que son requeridas en cada nivel lector.
- ✓ Que los estudiantes desarrollen procesos lectores y adquieran el hábito de leer en forma interpretativa y crítica
- ✓ Que la institución Madre Amalia, desarrolle una cultura de la innovación didáctica, frente a procesos de lecturas significativas de textos que superen paradigmas tradicionales de enseñanza

y aprendizaje en las diferentes áreas de formación, específicamente desde la enseñanza de la lengua castellana.

3. Generalidades y problema

3.1 Antecedentes bibliográficos

Frente al tema de la lectura existen muchos antecedentes, en atención a que éste ha sido de alta preocupación para los docentes no sólo de Colombia, sino de muchas escuelas latinoamericanas y europeas. Es por ello que siempre se ha impulsado una motivación hacia el despertar de esta actividad mental y cultural desde los escenarios escolares e institucionales; para lo cual se han adelantado múltiples estrategias que han permitido mejorar sus actividades en pro de lograr mejores resultados y han alimentado el escenario epistémico del que se dispone en las diversas fuentes. Por consiguiente, se inicia el presente referente bibliográfico, con esta categoría de comprensión lectora, sus niveles e implicaciones didácticas. Además, se referencian autores en el orden contextual y de reciente experiencia investigativa; con la cual han efectuado aportes (bibliográficos) de manera trascendental y significativa. En ese sentido se sostiene que:

En el ámbito internacional, se puede apreciar en la Federación para la Enseñanza de C.C.O.O de Andalucía (2010), en la cual se plantea la propuesta “cómo trabajar la lectura y la escritura a partir de los cuentos desde una perspectiva constructivista”, en la que sintetizan esencialmente que para llevar a cabo todo el proceso lector y escritor en los estudiantes “es muy importante el trabajo en equipo, una persona sola puede aprender. Pero se aprende mejor en grupo, es más rentable. Un profesor aislado puede innovar, pero los límites son más estrechos y es esfuerzo mucho mayor para un rendimiento menor” (p. 78). Es decir, plantean una estrategia grupal y transversal para fortalecer desde la cooperación y organización la lectura y producción textual en el ambiente escolar; vinculando actores integrales del proceso educativo, compartiendo en igual

sentido sus experiencias y saberes. Siendo coherente con el estudio que se pretende sobre los niveles de lectura, puesto que indaga pedagógicamente sobre el mejoramiento de la lectura desde una perspectiva constructivista y diseña estrategias para fortalecer procesos de lectura y escritura desde la producción de textos como la narrativa del cuento.

Siguiendo un poco la referencia internacional, es de gran impacto innovador apreciar el estudio de Álvarez, (2010-2011), “una serie de blogs en español que apuntan al desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual”, a través de esta investigación, el autor consolida la importancia del blog en español para lograr a través de la información que registran, una mayor apropiación y aprendizaje interactivo en los estudiantes. En el mismo sentido, el diseño de un libro electrónico multimedia basado en estrategias de aprendizaje, facilita el proceso de lectura y escritura en niños entre seis y siete años cursantes del primer grado de educación básica; lo cual se convierte en una idea relevante para alimentar la propuesta en estudio, por cuanto es innovadora y significativa al estudiante frente al desarrollo del proceso de lectura, apoyada en ambientes de aprendizaje significativo y con la implementación de estrategias innovadoras y de interés para los estudiantes.

Para dar conclusión al apoyo internacional en lo referido a la categoría de comprensión lectora, se tiene el aporte de Duarte, (2012), al plantear en el estudio: la enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector, con la cual concluye que en la escuela es donde el alumno tiene la oportunidad de entrar en contacto con lo desconocido, conocer otras épocas y otros lugares y con ellos ampliar el universo cultural. (p.89). Y determina en consecuencia que “la misión de los profesores en los grados iniciales es gigantesca en la

enseñanza, y en lo que se refiere al avance de la propuesta educativa para enseñar a leer; con este estudio el autor determina la necesidad de fortalecer las tres competencias: despertar, desarrollar y sostener (DDS). Esta referencia investigativa es de interés a la propuesta, debido a su desarrollo estructural y secuencial que se establece metodológicamente para desarrollar la lectura desde la perspectiva de la enseñanza, resaltando la importancia y el valor que implica desarrollar estrategias y didácticas adecuadas para fortalecer los procesos de lectura en los estudiantes.

A nivel Nacional se tiene que Fandiño, (1999), en su investigación: “Análisis del comportamiento lector de los estudiantes de primaria”, (Tesis de grado); concluye que “el ambiente en que interactúa el estudiante incide en la comprensión lectora”, puesto que un alumno que diariamente observa que tanto docentes, padres, demás familiares y las personas que a diario tratan, poseen hábito lector, este alumno tiene mejor predisposición para la lectura (p. 86). Es decir, el contexto social incide en la formación hacia el hábito lector y de estudio en el niño(a). Por consiguiente, se considera relevante esta referencia para nuestra investigación-intervención, puesto que analiza desde la influencia de los ambientes de aprendizaje y desde la participación sistémica de los actores incidentes en el proceso escolar; cómo éstos intervienen en el proceso lector.

Por otro lado en este mismo contexto, Restrepo, Guizao, & Berrío (2008), en su estudio “las estrategias lúdico- didácticas como fuente para el mejoramiento de la lecto-escritura en los alumnos del grado tercero de la institución educativa Luis María Preciado de Santa Rita”; sostuvieron la intención inicial de lograr el fortalecimiento de las competencias y habilidades comunicativas en los estudiantes, utilizando como recurso didáctico el juego y consigo el hecho

lúdico y del cual requirieron como recursos válidos estrategias lúdicas que incentivaron y despertaron el interés de aprender en los estudiantes, lográndose con estas los resultados esperados por las investigadoras; dado que en sus conclusiones dan a conocer que los niños se involucraron de manera directa y activa en la realización de las actividades, participando y desarrollando muchas habilidades y competencias, obteniendo un aprendizaje mucho más rápido y significativo. En ese sentido, el aporte es de interés para nuestra investigación porque desarrolla acciones estratégicas a partir del juego y otras actividades motivadoras para formar en la cultura de la lectura desde ambientes de aprendizaje significativo, desde los primeros años de escolaridad.

Es de precisión y pertinencia para el estudio, citar a Pérez, (2010), quien a través de su obra: “hábitos de lectura en Colombia; resultados relevantes desde la escuela y algunas hipótesis explicativas”; termina categorizando en sentido concluyente que es necesario y pertinente en el sistema actual de Educación en Colombia, la generación de condiciones para el acceso a la diversidad de libros, para mitigar las prácticas ausentes, las relacionadas con el gusto. Además, considera la imprescindible necesidad del “acceso a libros que potencien y posibiliten la lectura de diversidad de textos y diferentes temáticas, para fortalecer las relaciones entre escuela, bibliotecas, libros y lectura” (p. 135); con el planteamiento anterior, manifiesta que esta diversidad y alcance a dotaciones en las escuelas es esencial porque posibilita los procesos de hábitos y comprensión, dado que los resultados nacionales están por debajo de los niveles esperados. Análisis que ilustra aspectos propios de la investigación como la explicación de resultados y factores incidentes en los avances del proceso lector de los estudiantes y la

trascendencia que genera la formación de hábitos lectores y el desarrollo de aprendizajes significativos, en razón a la diversidad de los textos que se leen.

Siguiendo esta referencia de contexto Nacional, se apoya el estudio con el estado de arte que facilita la tesis de Espitia & Reyes (2011), “Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura del cuento infantil (cuentos de los hermanos Grimm)”, donde sintetizan como hallazgo central que “el pensamiento crítico le permite al estudiante desarrollar micro-habilidades como la interpretación, la predicción, la anticipación, la observación, la formulación de hipótesis, la realización de juicios, la inferencia, el reconocer, el proponer, la síntesis, la argumentación y el trabajo en equipo, que le serán útiles para la resolución de problemas en su realidad, además asumir una posición reflexiva y propositiva frente a lo que ve y lee en su entorno” (p.76). Con lo anterior, los autores resaltan la trascendencia del elemento narrativo como estrategia que desarrolla la capacidad de criticidad en los estudiantes. Experiencia investigativa que le aporta a nuestra propuesta estrategias desde el desarrollo de contenidos del área de lenguaje para fortalecer habilidades de pensamiento y comprensión crítica de situaciones textuales, necesarias para fortalecer la comprensión lectora en niveles: literal, inferencial y crítico.

En continuación al referente Nacional, es de gran sentido integrador para las categorías centrales de la presente tesis, alimentarlo con los aportes de Arias, Beltrán , & Solano (2012), quienes en su trabajo de grado de especialización: “la secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto”; estudio donde sus autores en sentido secuencial y de complejidad indagan en cada uno de los textos (nivel literal), “relación de los saberes previos, contextualización de textos, diferenciación entre hechos y opiniones”

(nivel inferencial), “consideración de la posición del autor, establecimiento de relaciones intertextuales y reconocimiento de analogías para finalmente desarrollar su postura crítica frente a cada situación textual” (p. 84). (Nivel crítico-intertextual). Terminan sintetizando básicamente que la implementación de diversos tipos de lectura dentro y fuera del aula, en especial el uso aplicado de la lectura crítica, al igual que la orientación al estudiante para que sea propositivo, creativo y analítico; poco a poco se logra cuando adquieren la capacidad de indagar a través de distintas fuentes y en su propio pensamiento de autoformación y autorregulación de su proceso lector. Es un referente de mucha pertinencia para el presente estudio, debido a que analiza y fortalece los niveles de comprensión lectora a partir de una secuencia didáctica interactiva, en razón a la pertinencia y motivación que le genera la implementación de estrategias didácticas al aprendizaje significativo de los estudiantes frente a la lectura que efectúan.

En el ámbito regional, se referencia significativamente para la investigación, el aporte de Hernández, Martínez, Ortega, & Cuello (2006), quienes en su estudio: “Eficacia de la ilustración de cuentos para la comprensión de lectura en educación primaria”, plantean como conclusión central que la estrategia pedagógico – didáctica del cuento y su ilustración para procesos de comprensión; permitió una respuesta a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes en el aula. Además, concluyen que “el desempeño académico global de los estudiantes en la comprensión lectora aumentó; alcanzando nivel de mayor complejidad en su proceso (lector)” (p.82). Es decir, terminan los autores, identificando la importancia de la narración infantil en el desarrollo lector y comprensivo de los estudiantes. En efecto, esta investigación desarrolla el proceso lector en los estudiantes de un grado de primaria, teniendo en cuenta sus ritmos y estilos de aprendizajes y basados en la narrativa infantil como estrategia que

les significa; lo cual, surge de interés con lo que busca la propuesta; porque desarrolla acciones didácticas para desarrollar habilidades de comprensión desde la narrativa infantil, valorando los ambientes y formas particulares de apropiación del conocimiento en los estudiantes; es decir, aplica referencias esenciales del aprendizaje significativo en estudiantes.

Otro aporte regional es arrojado años siguientes por Pérez, (2008), quienes en su estudio de grado con la Universidad del Atlántico, titulado: “Sensibilización hacia la lectura infantil en los alumnos de tercer grado de la escuela San Marquitos”; establecen de manera concluyente un sinnúmero de recomendaciones para que los docentes de humanidades desarrollen el proceso lecto-escritor y motiven la lectura como una oportunidad para el aprendizaje constructivo y crítico. Por ello, es importante su referencia para nuestra investigación-intervención, por cuanto su sentido concreto es el aprendizaje y desarrollo de habilidades con respecto a la lectura en niveles críticos.

En cuanto al contexto local, se puede valorar de interés para apoyo a la tesis, los aportes relevantes de Galán, (2009), “estrategias metodológicas para el desarrollo de la creatividad a través de la lectura de cuentos” en los alumnos de quinto grado de la escuela Media Luna, 2009; donde establecieron que los factores socioeconómicos y ambientales-escolares afectan considerablemente los progresos de aprendizaje en los estudiantes y que para ello se requiere promover mayores motivaciones que le permitan al niño entender que la escuela es el escenario que permite el fortalecimiento de la capacidad creadora en los estudiantes, al tiempo que la lectura se convierte en un excelente vehículo para conseguirlo.

Con respecto a la categoría de habilidades de pensamiento para potenciar la comprensión lectora, se vincula el aporte de González, (2003), cuando en su conferencia: “desarrollo de las habilidades de pensamiento en el aula”, expresa que “mejorar el pensamiento de los alumnos en el salón de clases implica mejorar su lenguaje y capacidad discursiva. Donde la comprensión de significados se potencia a través de la adquisición de la habilidad de la lectura y la expresión del significado se desarrolla mediante la adquisición de la habilidad de la escritura. El origen del pensamiento es el habla y el pensamiento organizado surge por el razonamiento” (p. 76). De tal manera que, “muchos educadores ponen de manifiesto que aprender a hablar, aprender a pensar y aprender a razonar; están mutuamente ligados”. En ese sentido, se determina la relevancia del desarrollo de la capacidad crítica en procesos de complejidad en el aula y el recurso o estrategia didáctica para lograrlo es la lectura; siendo un aporte de relevancia en los propósitos del presente estudio.

Los estudios referenciados sustentan categorías que están inmersas en la presente investigación, convirtiéndose en aportes relevantes para lograr una mejor estructuración de la propuesta que desde una estrategia didáctica busca fortalecer los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero, desarrollando elementos característicos para mejorar estructuralmente las habilidades básicas de pensamiento requeridas en el proceso lector, implementando acciones de enseñanza que fortalezcan con mayor efectividad las habilidades requeridas para el proceso lector.

En este sentido, el estado del arte permitió comprender que la lectura no es una habilidad innata, sino que se va adquiriendo a medida que el individuo crece y que además no es un acto

basado en la identificación de letras ni de palabras, sino de significados: “la lectura es un acto de reconstrucción de una realidad lingüística a partir de los elementos provistos por la representación” Ferreiro & Teberosky (1999), de allí que sea importante potenciar, promover y direccionar una lectura significativa que consolide el aprendizaje de habilidades de conocimiento y comprensión. Al respecto, la misma autora afirma que “La interacción directa con pequeños en edad preescolar nos ha demostrado que los aprendizajes no pueden ser ajenos ni aislados de la realidad del niño. Por el contrario, deben satisfacer necesidades, intereses e inquietudes para que tengan un verdadero sentido y significado para él. Un niño que se encuentra en constante contacto con un entorno familiar que lee y escribe, será un niño con mayores facilidades de aprendizaje que aquel no ha tenido tal oportunidad” (p. 35).

En tal sentido, los primeros grados de escolarización son de vital importancia dentro del desarrollo de esta competencia. Es por ello que este proyecto busca, propone y analiza estrategias, métodos y técnicas que permitan apuntar al propósito de fomentar desde la enseñanza el hábito lector no como un deber, sino como un deseo o placer; pero con mayor efectividad logre desarrollar competencias o habilidades básicas de pensamiento, necesarias para alcanzar mayores niveles de comprensión lectora en los mismos.

4 Principios Referentes

4.1 Referentes epistemológicos

Los principios epistémicos que trabajaremos son **holístico** y **hologramático**. Holístico porque permite analizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no de manera fragmentada y aislada, sino como un todo en el que cada uno de sus componentes se integra holística y sistemáticamente desde el punto de vista de las distintas interacciones que lo caracteriza y hace referencia a lo personal. Es decir, se lleva a cabo cara a cara y puede recoger datos y analizarlos de forma particular. Para Gallegos (1997), “la educación holística no sólo forma al individuo de manera integral, también debe estar acompañado de una mente abierta, capaz de visionar el cosmos y la unión de este con el universo, aquí se vincula la complejidad donde todo necesita de cada una de sus partes y éstas del todo; es una relación abierta y unificadora no reductora, capaz de concebir el conocimiento, la persona y su entorno como un todo. Hologramático, porque la singularidad y la autonomía de las partes favorecen la observación y análisis del todo, es decir, no se analiza el proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje como meros fragmentos aislados de ese todo y no son concebidos como simples elementos de una parte, sino que se observan, analizan e intervienen como parte del todo. En este sentido Morin, (1994), afirma que: “el todo está en cierto modo incluido en la parte que está incluido (engramado) en el todo”. La utilización de estos dos principios permite al proyecto concebir la comprensión como un proceso de interacción complejo entre el pensamiento y lenguaje a la vez que permite comprender el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes mediante la indagación de los procesos realizados. Por ello, es importante registrar e interpretar los niveles de comprensión

lectora que los estudiantes logran. Principio holístico porque estamos interviniendo el grado 3° de forma general y el principio hologramático porque a partir de una muestra de estudiantes (grado tercero), se generaliza la problemática a todos los demás.

4.2 Principio Teórico-Didáctico

La didáctica es una acción estructural que claramente define procesos para darle soporte a la fundamentación de la enseñanza y consigo del aprendizaje. Es decir, propicia el alcance de la rigurosidad organizada y secuenciada de acciones, estrategias o pasos para la mejora continua e integral de los saberes y componentes de la enseñanza, esencialmente, cuando se requiere de transformaciones o soluciones pertinentes. En este sentido, se articula a las pretensiones básicas de la pedagogía como ciencia de la formación que reviste una manera integral de ver las problemáticas y objetivos de la educación; pero que imprescindiblemente necesita de la incidencia específica, detallada de la didáctica como elemento guía de los caminos o métodos necesarios para encontrar respuestas en las diferentes disciplinas del saber educativo.

Por ello, un aporte que sustenta en gran medida la esencia de la didáctica como ciencia que desarrolla un vasto principio teórico, es el estudiado por Jiménez, (2016), “la didáctica forma parte de un ejercicio racional por cuanto hay un uso específico de la razón para organizar y promover posibilidades concretas de los contenidos y métodos para transmitir un conocimiento... las perspectivas sobre las cuales se comprende la enseñanza hacen referencia implícita a la existencia del profesor, toma decisiones acerca la manera como se concibe la enseñanza y el uso que le da a ésta en cuanto a actividad compleja y multidimensional”, (p. 26).

Siguiendo con las definiciones de propuesta didáctica y estrategia didáctica expuesta por Jiménez esta propuesta de investigación-intervención se apoya en tales concepciones. En tal sentido, una propuesta didáctica según Jiménez (2017), “Es fundamentalmente un proceso creativo que se concreta en el diseño y ejecución de un plan que tiene diversos elementos coordinados (estrategias, unidades, actividades, acciones, técnicas, recurso, materiales, etc.); este plan está basado en un proceso *investigativo constante* sobre los proceso de enseñanza y de aprendizaje. Busca ser una propuesta novedosa que sistemáticamente parte de las necesidades más importantes en determinados contexto y que trabajadas de manera detallada por los docentes son traducidas en una problemática de saber y de hacer didáctico...” De allí, los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben basarse en un proceso de investigación que permita comprender la realidad contextual y las acciones educativas que atienden al fortalecimiento de las prácticas educativas.

Por su parte y siguiendo la línea del mismo autor Jiménez ,(2017) , “la estrategia didáctica es concebida como un principio de enseñanza global que orienta racionalmente la ordenación del conjunto de procedimiento, actividades, acciones, técnicas, recursos de enseñanza desde los referentes didácticos escogidos por el docente para abordar un área (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales etc.) o un nodo interdisciplinar en un contexto específico a concretarse en un plan de acción permite relacionar objetivos de enseñanza, propósitos de aprendizaje (estándares básicos y derechos básicos de aprendizaje) con metas de enseñanzas definidas para sujetos específicos en un horizonte de acción que da sentido y cohesión el quehacer docente”

Es decir, los autores determinan dos elementos esenciales en el saber didáctico: la didáctica como acto de reflexión o expresión racional de la enseñanza apoyado en el rol del hacer ciencia y la didáctica como armadura del orientador o profesor para perfilar y darle sentido a la enseñanza y a lo enseñado desde su rol esencial.

En cuanto al diseño y plan didáctico para Jiménez, (2017) “ Es la programación que organiza de manera lógica y secuenciada todos los elementos didácticos (objetivos curriculares, estrategias y unidades didácticas, temáticas, actividades, recursos humanos, recursos físicos, planeaciones de aula y mecanismo de seguimiento-evaluación) por lo cual permite establecer procedimientos y prácticas pertinentes en la implementación de la estrategia didáctica contextualizadas que debería orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje”

4.3 Enfoque de Didáctica General

Clásicamente se le conoce a la didáctica como una serie o conjunto de técnicas, métodos, caminos o herramientas enfocadas a lograr los procesos y modos de enseñanza y de aprendizaje. De allí que, en las últimas décadas ha sido admitida con mayor relevancia como la parte de la pedagógica esencial, que construye los métodos necesarios y pertinentes para llevar a la práctica las teorías que se deriven de la epistemología pedagógica.

Desde esta perspectiva conceptual, la pedagogía y consigo la didáctica definen métodos estructurales, que en el marco de la presente investigación basada en la enseñanza de la lengua castellana, esencialmente en el manejo de los niveles lectores, es pertinente referenciar la fundamentación epistemológica de interés al estudio:

Método Activo: participa el alumno y sus actividades logran la motivación y el profesor se convierte en el orientador del aprendizaje. De la misma forma, en cuanto a sistematización de conocimientos, se determina la caracterización del **método Globalizado**, por cuanto las clases o actividades se desarrollan abarcando un grupo de áreas, asignaturas o temas de acuerdo con las necesidades. Lo importante no son las asignaturas sino el tema que se trata; transversalidad del conocimiento o contenidos y en cuanto a la aceptación de lo enseñado, el **método Heurístico o de descubrimiento**, el estudiante comprende, descubre, asocia, relaciona los elementos de conocimiento. Es decir, asocia mucho más las habilidades de pensamiento y los procesos de comprensión en el estudiante; categorías relevantes en este estudio. De igual modo, son métodos que se enmarcan en el modelo pedagógico social-cognitivo; propio del contexto en estudio.

En sentido similar, el docente en el ejercicio de su profesión, realiza actividades en el aula, las que ha de plasmar en el papel para conformar sus planes didácticos, y estos han de ejecutarlos o materializarlos para finalmente evaluarlos. Esto es que, ya sea dentro o fuera del aula, se debe realizar la aplicación pedagógica de las actividades contempladas en los tres momentos didácticos: planificación, ejecución y verificación. De esta forma, se justifica lo planteado por Romero, (2009) cuando en su estudio la utilización de las estrategias didácticas en clase, define que “una adecuada labor didáctica debe permitir que el docente en su proceso de planificación revise todo aquello que sea aprendido por el estudiante, partiendo de las necesidades, para que exista interés en relacionar necesidades y aprendizaje” (p.23). Del mismo modo, entender que cada alumno o alumna difiere en su sensibilidad, percepción, preocupación; lo que en el presente

tiempo se refiere a estilos y ritmos de aprendizaje y cada uno se verá motivado en la medida en que se sienta comprometido en su personalidad y en su aprendizaje significativo.

Por otro lado, en análisis a las conceptualizaciones concretas que derivan de la didáctica general, es oportuno admitir como soporte al estudio, lo planteado por:

Camilloni, (2008), “la Didáctica General está más próxima al estudio de las teorías del aprendizaje, de las teorías del pensamiento y los procesos de cognición, de las teorías sobre los atributos personales y de las teorías filosóficas de la educación, esto es, las teorías de mayor nivel de generalidad. Ése es su campo disciplinar por cuanto constituye una teoría de la acción pedagógica sin más especificación, los principios de la didáctica general son propuestos con un alcance muy amplio y con la intención manifiesta de abarcar la más amplia gama de situaciones diversas de enseñanza” (p. 3).

Es decir, los principios que orientan los saberes didácticos a nivel global, implican una mirada integral, transversal e incluyente de todos aquellos factores de la enseñanza que inciden de manera específica, pero que se articulan formando un todo, en la ciencia del saber.

En esta correspondencia teórica del poder totalizador y articulador que implica la didáctica como disciplina que orienta la enseñanza desde una visión global de los componentes que se alimentan de ella, es relevante cohesionar a:

Díaz, (1999), “la didáctica se nutre de elaboraciones de diversas disciplinas, pero busca efectuar sus desarrollos a partir de la exigencia de reflexionar e intervenir en el aula. Pretende orientar los procesos de enseñanza, pero se vuelve tecnicista cuando se niega a analizar los fundamentos conceptuales de tales propuestas. Por ello, de lo curricular se destaca la búsqueda de un contenido que se va a enseñar, lo didáctico apunta a redefinir una situación global en la que el contenido se enseña”, (p. 3).

Lo anterior, indica que la didáctica genera una dinámica de orientación o direccionamiento general en los procesos de enseñanza, pero que indiscutiblemente, responde a cómo se enseña y cómo es lo enseñado. Es decir, es una reflexión constante, que articula: currículo, saberes, enfoques, enseñanza y evaluación. Pero que además, orienta saberes hacia la búsqueda de encontrarse o articularse en ciertos ámbitos con las especificaciones o particularidades de cada disciplina o ciencia. Sustentos teóricos que le dan sentido a la búsqueda de solución frente a nuestra problemática de investigación- intervención: fortalecimiento de los niveles lectores en los estudiantes de tercero, a través de una estrategia didáctica: lectura significativa de textos, desde la enseñanza de la lengua castellana.

4.3.1 Didáctica específica.

Existe una clasificación con respecto a la denominación de las didácticas específicas, entre éstas, las referidas a que se determinan según el nivel de escolaridad, según las edades de los estudiantes, según el tipo de institución. Pero, aquí, se desarrolla la conceptualización que le pertenece a las didácticas específicas según las disciplinas. Por ello, la presente investigación- intervención está basada en la didáctica específica del lenguaje puesto que desarrolla campos

sistemáticos del conocimiento de la lengua que se caracteriza por partir de una delimitación de renglones particulares como la lectura, la escritura, la comunicación, la interacción la interpretación y cómo la enseñanza y el aprendizaje de la lengua castellana, permite lograr el proceso de comprensión lectora, la cual consiste en entender lo que se lee, interpretar, retener, organizar lo leído y hacerse a una idea de lo que es transmitido en el ejercicio de comunicación. Es por eso, un proceso base para la asimilación y procesamiento de la información en la enseñanza y en el aprendizaje, ella es de suma importancia, pues permite: estimular su desarrollo cognitivo – lingüístico y fortalecer su auto-concepto y proporcionar seguridad personal. En primaria el uso de una didáctica general y una específica permite mejorar la resolución de problemas en el uso de comprensión lectora.

4.3.2 Enfoque Didáctica de lengua castellana y sus implicaciones en el aprendizaje.

Con respecto al enfoque de la didáctica para la lengua castellana, se define claramente que ésta tiene como objetivo proporcionar al estudiante las herramientas necesarias para enseñar y aprender lenguas y para que la producción de saberes, significados y conocimientos se lleve a cabo de manera reflexiva, empleando asertivamente la teoría con la práctica. Pretende además promover la formación de sujetos participativos, críticos y constructores de todo tipo de conocimiento tomando como base el uso de técnicas y actividades gramaticales, ejercicios y procedimientos de las unidades de la lengua en el orden de complejidad.

Es imprescindible referenciar que, Cassany (1990), planteó en sentido expositivo cuatro enfoques didácticos dirigidos para la enseñanza de la expresión escrita, que aunque no es la categoría directa de la investigación, sí inciden significativamente en el estudio de la comprensión lectora. Por ello, determinó: el enfoque de la didáctica basada en la gramática, el basado en las funciones, en el proceso y en el contenido. Bajo esta dinámica, el primero, requiere esencialmente que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua (reglas, estructuras, organización formal...). Es decir, empleando la gramática del discurso o el método textual; por ello, se requiere la enseñanza para construir párrafos, a estructurar con lógica la información del texto: adecuación, cohesión, coherencia interna y externa (organización estructural de la información); en la cual la función metodológica del profesor debe encaminarse a la explicación lógica estructural de los textos, intenciones, secuenciación. El segundo enfoque se basa en las funciones que desarrolla la metodología comunicativa, desde los actos pragmáticos y cotidianos en el manejo de la lengua. Seguidamente, un tercer enfoque, es el que se basa en el

proceso de composición del texto: escribir previamente, desarrollar ideas, revisar y reelaborar ideas. Finalmente el autor, explica sobre el modelo basado en los contenidos, que varían entre los académicos y los que tienen fines cotidianos; concluyendo que el interés por el desarrollo de la expresión escrita, está asociado con el interés de otras habilidades como la lectura y la composición oral.

Por otro lado, surge significativo para el estudio, citar lo planteado sobre esta categoría por Martín, (2009), por cuanto en su Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura, sostiene que “la didáctica de la gramática se enfoca como un método para conseguir el desarrollo de la comprensión y de la expresión lingüística, no como una enseñanza desde el punto de vista taxonómico” (p. 19). Es decir, la concepción que se aplica hoy con respecto al estudio de la lengua y consigo de la gramática, va más allá del simple manejo de los elementos aislados de las categorías gramaticales y reviste una mirada compleja, de sentido global de los elementos que la constituyen. En esta misma secuencia, en lo relacionado con la didáctica de la literatura, concluye “...la enseñanza de la literatura no puede ser el estudio biográfico de unos autores o la etiqueta de la historia literaria, sino que debe centrarse en la comprensión y el disfrute de lo literario... debe ser un método para entender mejor, basándose en el análisis y reflexión de las ideas” (p. 19). Es allí donde la escuela debe poner la mirada a la hora de enseñar y de consolidar desde el quehacer pedagógico, el aprendizaje de los elementos estructurales de la lengua para lograr consigo competencias y habilidades de comprensión crítica de los contenidos y textos que se comunican en cada acto de conocimiento.

4.4 Referentes teórico-conceptual

La presente investigación se sustenta teórica y epistemológicamente a través de las categorías: niveles de lectura y comprensión, habilidades de pensamiento y estrategias didácticas para la enseñanza y para el aprendizaje; de las cuales se abordan los siguientes registros, conceptos, aportes y juicios trascendentales, que le dan apoyo a la investigación- intervención en estudio:

4.4.1 Proceso didáctico de lectura y comprensión

La lectura debe ser entendida como un proceso que inicia en el ejercicio visual y mecánico de percibir los diferentes signos que se presentan, darles sentido a través de la percepción y aprehensión de la idea que se manifiesta. De allí, se encamina un gran interrogante: ¿Qué es leer?, del cual se deriva que, es un ejercicio mental de asimilar una información evidente mediante diferentes medios y formas, interiorizarla y darle su significado a partir de los conocimientos, intenciones y pensamientos que se desea comunicar o transmitir.

En efecto, el acto de generar procesos de pensamiento en la actualidad a través del componente lector de los estudiantes, implica un acto de inteligencia y de disciplina o hábitos desde muy temprano en el escenario escolar, que requiere de las mejores estrategias de enseñanza para hacerlo posible. De allí que, sea visto como una prioridad ingente en cada contexto educativo, dado que la lectura desarrolla el pensamiento y éste potencializado en una secuencia compleja, también implica en el acto lector comprensivo.

Por otro lado, hablar hoy de aprendizaje y promoción de procesos lectores implica también el desarrollo de competencias comunicativas y de la implementación de estrategias didácticas que permitan entender las ideas principales de un texto, expresarse con fluidez, relacionar dos informaciones distintas y con la propia experiencia de vida, emitir juicios morales, comunicarse con empatía y claridad, usar distintos códigos y lenguajes, es por ello que la lectura es uno de los procesos cognitivos más complejos que lleva acabo el ser humano y aprender a leer es una tarea difícil y decisiva que deben emprender y potencializar los docentes desde su rol de enseñanza de la lengua castellana. Además la lectura es la base de posteriores aprendizajes y constituye una importante distinción en el ámbito socio-crítico y cultural.

En lo referente a la comprensión lectora, es de reconocer que ésta incide en el logro de los aprendizajes y por intermedio de ella se puede alcanzar habilidades como: interpretar, retener, organizar y valorar lo leído. Al respecto, Chávez (2006), define este proceso como “la base para la asimilación y procesamiento de la información en el aprendizaje, ella es de suma importancia, pues permite: estimular su desarrollo cognitivo – lingüístico, fortalecer su auto-concepto y proporcionar seguridad personal”. La dificultad en ella inciden sobre el fracaso escolar, el deterioro de la autoimagen, lesiona se sentido de competencia, influyendo consecutivamente en: ansiedad, desmotivación en el aprendizaje y manifestaciones diversas de comportamientos inadecuados en el aula. Además, la comprensión lectora es el empleo y la reflexión a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial persona, y participar de manera efectiva en la sociedad.

En este sentido, se hace interesante citar lo planteado por Solé, (2005), en su obra “Estrategias de lectura”; caracteriza la lectura como “la relación interactiva entre quien lee y lo que lee, definiéndose el significado no como la reiteración que el autor quiso imprimirle, sino como una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquel”, (p. 45). Es decir, el acto de la lectura es dinámico, interactivo y de incidencia de varios aspectos relevantes en la realidad contextual y que implican reelaboraciones significativas.

Por consiguiente, desde esta concepción de reconstrucción de lo leído, la escuela debe convertirse en un escenario estratégico que le posibilite al estudiante estímulos didácticos para el fortalecimiento de sus habilidades mentales adecuadas; para que haga posible este proceso de comprensión significativa.

Otro concepto común que se tiene de la comprensión lectora es que se considera una forma del sujeto relacionarse, de dialogar, de reencontrarse con la lengua escrita, lo cual implica que debe estar familiarizado con los grafemas, los signos de puntuación y otros signos auxiliares y ortográficos como los asteriscos, comillas, guión largo, paréntesis y su aporte a la claridad de la información. Pero, es importante resaltar que actualmente se requiere que el lector haga una apropiación de los significados de un texto mediante el uso del contexto, la predicción, la recapitulación y jerarquización de la información. Además, es pertinente e imprescindible el manejo semántico que el lector haga de los elementos tejedores del texto.

Lo anterior implica reconocer que la lectura en su proceso que debe trascender de la decodificación simple de palabras de un texto, responder preguntas después de una pregunta literal; leer en voz alta, una simple identificación de palabras; sino que debe generar un proceso mental (meta-cognición) donde se utilice el conocimiento previo para darle sentido a la producción textual que se está enfrentando, se integra el conocimiento relevante con los esquemas existentes, se distingue lo importante en los textos, se resume la información, se hace inferencias y críticas contextualizando la información aprendida con argumentos lógicos y coherentes; se formulan hipótesis y predicciones. Es decir, se pone en juego habilidades de pensamiento en correlación con los niveles de lectura que debe alcanzar el estudiante.

Por ello, Sánchez (2006), estudiando a Solé, infiere que “en la lectura el modelo interactivo propone la existencia de modelos previos, como proceso ascendente: letras, palabras, oraciones... hacia niveles de mayor complejidad y un proceso descendente, desde las inferencias globales hacia la verificación de inferencias simples o elementales: elementos, gráficos, léxico.... Por ello, la comprensión lectora implica un esfuerzo cognitivo en un lector activo, que procesa y atribuye significado a lo que está escrito”, (p. 1-3). Además, sostiene que lo esencial

“Trata, en definitiva, de convertir al alumno en un lector activo que vaya construyendo una interpretación del texto a medida que lo lee. Lo anterior debe entenderse no como una secuencia fija, sino como una serie de actividades complementarias que deben aplicarse libremente y de manera variada, según situaciones y objetivos. Es fundamental que este tipo de actividades se estimulen desde los primeros años de la escolaridad, para que puedan ir creando en los alumnos

y alumnas un componente estratégico que vaya afianzándose y haciéndose progresivamente más complejo y sutil”, (Sánchez, 2006, p. 11).

En otras palabras, la lectura y consigo su enseñanza comprensiva de la misma, implica la formación de una actitud consciente, activa y proactiva del docente en su rol de enseñanza y del estudiante o lector y de apropiarse de la relación estructural del contenido de lo leído textualmente; siendo en consecuencia, grandes retos de la labor pedagógica en estos tiempos.

En este enfoque de evolución compleja de la lectura, la psicóloga Meléndez, (2007), plantea que “para la comprensión lectora se requiere de una serie de procesos mentales que intervienen desde el inicio de la percepción de la información hasta que se toma una decisión o conclusión de lo leído o asimilado; puesto que es un proceso de pensamiento, análisis, de interacción entre el lector y el texto, haciendo uso de su contexto y éste debe trascender los límites o fronteras de lo dicho: (Lectura como incertidumbre)" (p.53). En sentido es pertinente correlacionar lo expresado por González, (2007), cuando manifiesta que “una buena lectura no debe quedarse en la mera comprensión superficial y literal de lo escrito, se debe tratar de profundizar hasta encontrarse con comprensión, incluso de las intenciones del autor que a menudo se develan en sus textos” (p. 34). En otros términos, plantea que se debe ir más allá, connotar, trascender y llevar a ideas metalingüísticas, la información aportada en lo leído.

De acuerdo con lo expuesto, la lectura debe tener carácter participativo y dinámico, al docente le corresponde la tarea de orientar, motivar a los estudiantes a realizarla. Es decir, una lectura donde el estudiante no sólo se limite a la ejecución de las actividades que tradicionalmente ha

venido realizando; sino que implique el ejercicio pleno de sus capacidades intelectuales como un constructor – transformador; que sea capaz de comprender e interpretar cualquier tipo de texto.

Por tanto, se asume que leer comprensivamente es también apropiarse de elementos conceptuales, de responder a elementos explícitos e implícitos del texto y contexto y de relacionar situaciones con sentido análogo, paradójico y constructivo.

En este sentido, se admite que existen **estrategias para enseñar** a comprender lo que se lee; al respecto, González, (2004), expresa que “independientemente del método o proceso orientado para generar habilidades de comprensión lectora, es importante y trascendental una adecuada planificación que contenga objetivos claros, el cómo lograrlos, sus recursos o materiales más adecuados y la caracterización de la población que se orienta al respecto” (p. 67). En otros términos, la organización dirigida y preparada previamente sobre lo que el docente va a orientar, influye notable y favorablemente en el resultado de los procesos lectores que alcanzan en el futuro inmediato; debido a la trascendencia de la organización estructural de las acciones didácticas y pedagógicas para lograr los propósitos que se buscan.

De lo anterior y para precisar la intención investigativa del estudio, se hace pertinente y de gran interés asimilar lo planteado por Meléndez, (2007), quien en su ensayo: “Los niveles de comprensión lectora sintetiza teóricamente sobre los mismos, clasificándolos en: literal, inferencial y contextual o intertextual”. En ese sentido, con el primero: LITERAL, que contiene literalidad, da cuenta de lo superficial o explícito y directo que aparece en el texto: lo visualizado o escuchado; sin entrar en connotaciones. Retención: cuando el lector asimila y retiene un registro mental de lo leído, dando cuenta de su capacidad de aprender. Y la organización: que ordena los elementos y vinculaciones que se dan en el texto, se capta y establecen relaciones,

descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos, captación de la idea principal del texto, identificación de personajes principales y secundarios, se reordena una secuencia, se resume y generaliza.

Ahora, con respecto al nivel INFERENCIAL, admite que en ella (inferencia), se descubren aspectos implícitos en el texto, se complementan detalles que no aparecen en el texto, se conjetura de otros sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir, se formula hipótesis acerca de los personajes, deducción de enseñanzas y en el nivel CRÍTICO, en el cual se da una interpretación que reordena, interrelaciona conceptos, ideas entre los textos en un nuevo enfoque los contenidos del texto, se plantean juicios, opiniones o relaciones argumentadas de lo leído, se predicen resultados y consecuencias. Además, se da una relación comparativa de ideas y elementos textuales con situaciones de la vida cotidiana, donde el estudiante tiene la posibilidad de establecer su posición crítica, diferenciar juicios de existencia en el texto, de los juicios de valor, reelaborar el texto escrito en una síntesis propia. En igual sentido, se presenta una valoración que formula juicios basándose en la experiencia y valores, presentes en los textos y situaciones leídas en la secuencia didáctica que se estructura para este nivel de comprensión.

4.4.2 Aprendizaje del proceso lector y habilidades de pensamiento

Es interesante reconocer que el aprendizaje fortalece las habilidades mentales y/o pensamiento en los niños y viceversa. De allí que se hace pertinente abordar el marco de la conceptualización que gira en torno al pensamiento, cuáles son esas habilidades que debe desarrollar una persona, en qué orden lógico se estructura su desarrollo y cómo pueden incidir la

escuela y sus procesos de aprendizaje en el fortalecimiento concreto de las mismas. En ese sentido, hoy se entiende el pensamiento como la capacidad que desarrolla el ser humano para realizar procesos lógicos de análisis y razonamientos sobre las diversas situaciones de la vida. Por eso, es imprescindible que el entorno escolar, un poco antes el familiar, y el sociocultural, den cuenta, realimenten las ideas o acciones iniciales de los niños y se apropien de los aspectos característicos que determinan cada una de las habilidades mentales básicas, desde la edad infantil; hasta la edad adulta.

Por tal razón, se concibe indudablemente que para alcanzar adecuados niveles de desempeño de comprensión crítica, es imprescindible que el estudiante desarrolle sus habilidades o capacidades que le ofrece su estructura mental y de esta forma su aprendizaje será significativo, trascendental y útil a sus necesidades y realidades. Las cuales en el sentido o enfoque de la presente investigación que busca fortalecer los niveles de comprensión lectora, se concretizan estructuralmente en las siguientes habilidades: observación, relación, asociación, inferencia, deducción, predicción, análisis, conclusión, y proposición; propiciadas desde la enseñanza de saberes y el fortalecimiento de habilidades que oriente la didáctica implementada en cada momento de desarrollo académico y formativo.

Con respecto a las habilidades de pensamiento, algunos autores han estudiado su forma de manifestarse y correlacionarse para posibilitar los procesos de comprensión en los estudiantes. Por ello, se apoya este desarrollo teórico de impacto e interés al enfoque de la investigación–intervención, en conceptos determinantes y clasificatorios para su interpretación, de manera que, Portilla & Rugarcía (1993) las categoriza y clasifica como se registra en el presente gráfico:

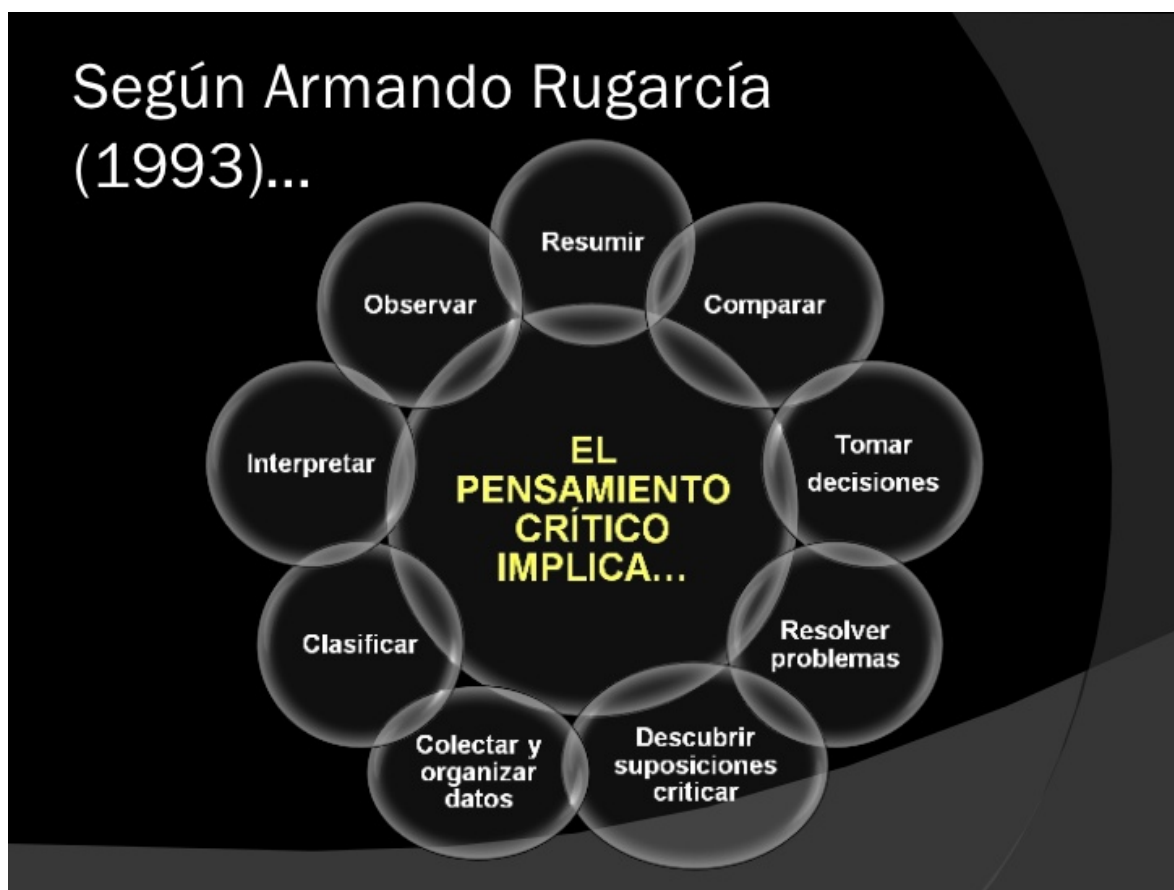


Figura 5. Habilidades de pensamiento y su clasificación, según Portilla & Rugarcía (1993).

Fuente: <https://es.slideshare.net/fdoreyesb/habilidades-del-pensamiento-208493>.

En esta misma dinámica de interpretación teórica de las habilidades de pensamiento como elementos o procesos esenciales para la comprensión y desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes, es oportuno la relación que merecen con lo planteado por la autora, Priestley, J. (2009), al manifestar que “las habilidades del pensamiento son básicas para el proceso de aprendizaje”, sin embargo, es digno preguntarse, ¿pueden los estudiantes aprender a desarrollarlas y acceder así a niveles más elevados de comprensión?, en efecto, la autora ha demostrado que “no basta con que los alumnos adquieran un cúmulo de conocimientos cuya

aplicación práctica sea poco probable, es palpable la necesidad de que los educandos desarrollen el pensamiento crítico, y que la enseñanza de sus técnicas y estrategias se incorporen de manera integral a los programas educativos de todos los niveles”, (p. 9).

De lo anterior, es pertinente preguntar: *¿cuál es la fundamentación que se tiene de las competencias de lenguaje y su enseñanza en el contexto de intervención?*

4.4.3 Enseñanza y competencias de la lectura desde la lengua castellana

Es importante iniciar admitiendo que el contexto sujeto de investigación-intervención, define en su plan de estudio las competencias para lengua castellana articuladas con las planteadas por el MEN y las propuestas en el PEI de Madre Amalia, Sincelejo; para el grado en estudio; de las que se identifican criterios relevantes relacionados con la problemática y estrategia didáctica que se propone:

(Re-significación PEI, 2016) “es necesario desarrollar las competencias comunicativas haciendo énfasis en el carácter pragmático de la comunicación. Es decir, con el reconocimiento de la importancia de los idiomas como medios de comunicación, de adquisición del conocimiento y con él la ciencia y la cultura como vehículos que permiten la construcción de un ser integral con sus manifestaciones afectivas, cognitivas y expresivas. Lo anterior implica que el profesor del área de humanidades, incentive, fortalezca y valore la capacidad comunicativa de los estudiantes partiendo del amor por las humanidades en un contexto significativo. Es decir, orientando al saber y el para qué de las enseñanzas como condición indispensable para el logro

de buenos resultados en el aprendizaje planeado, a la luz del nivel evolutivo mental del estudiante y del direccionamiento estratégico institucional. Implicaría entonces, la producción sistematizada del pensamiento a partir del desarrollo de procesos de lectura y escritura en la lengua materna. Este acto de asimilación debe ir de la mano con un proceso de sensibilización y de recreación del mundo de la cultura, del conocimiento y de la construcción de marcos referenciales para lo cual la lectura de diversos textos y con ellos el desarrollo de habilidades cognitivas a partir de su interpretación y producción desde las categorías cognoscitivas: cohesión, coherencia, planeación, organización de relaciones lógicas, inferenciales y argumentativas”, (p. 16).

Por otro lado, para la enseñanza de la lengua castellana, Israel (2007), propone que en los primeros grados de escolaridad se debe: planificar, enseñar estrategias como la activación del conocimiento previo y tener una visión general del texto; en segunda instancia durante la lectura, utilizar estrategias de monitoreo tales como identificar términos o conceptos confusos, hacer preguntas que mejoren los procesos inferenciales mientras se lee, tales como: *¿Por qué?* *¿En qué sentido?* o *¿Qué sentido tiene esto?*, además, reflexionar sobre los elementos textuales y finalmente en la evaluación, reflexionar sobre la perspectiva del autor al evaluar el texto. Además, ofrece un resumen de aquellas estrategias que pueden ser desarrolladas a través de la enseñanza en educación primaria, dividiéndolas en dos estratos básicos: los primeros grados y los últimos de educación primaria, (p. 10):

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE COMPRENSIÓN EN PRIMARIA		
Nivel primaria	Tipo	Estrategias
Primeros grados	Planificación	Activar el conocimiento previo Elaborar una visión general del texto
	Monitoreo	Acceder al significado de palabras confusas Hacer preguntas
	Evaluación	Pensar como el autor Evaluar el texto
Últimos grados	Planificación	Relación texto-texto Relación texto-lector
	Monitoreo	Detectar fallas de comprensión y aplicar estrategias de corrección Resumir Detectar información relevante
	Evaluación	Anticipar el uso del conocimiento Evaluar el texto

Cuadro 2: estrategias de enseñanza para la comprensión lectora, propuestas por Israel (2007)

Fuente: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>

En este mismo componente de orientación sobre la enseñanza de la lengua castellana y sus elementos determinantes de la lectura y comprensión, se sostiene que uno de los modelos explicativos del rol docente en la instrucción de la comprensión lectora más aceptado en la literatura científica es el desarrollo por **Pearson, (2009)**. Según este autor el docente tiene un rol dinámico que puede desglosarse en tres fases: “los docentes tienen toda la responsabilidad de la ejecución de la tarea realizando una instrucción directa; con la enseñanza por modelamiento

facilitan que los escolares aprendan qué, cómo, cuándo y porqué usar las estrategias de aprendizaje. En la segunda fase, el docente mediante una práctica guiada y con el andamiaje adecuado, facilita la responsabilidad compartida y finalmente, promueve procesos de participación y facilitación para que el estudiante vaya adquiriendo y asumiendo progresivamente mayor responsabilidad y un rol más activo y autónomo en su aprendizaje”, (p. 192). Es decir, la enseñanza de la comprensión implica un direccionamiento estratégico por parte del docente, que requiere de las mejores prácticas y mecanismos didácticos para orientar adecuadamente su proceso de acompañamiento acerca del fortalecimiento de las habilidades lectoras que requiere aprender el estudiante.

Otro aspecto es el referido al proceso de inferencia como nivel que posibilita mejores alcances en el desarrollo lector, desde su enseñanza y sus implicaciones de aprendizaje. Al respecto, Brian, (2007), establece que la comprensión lectora está muy relacionada con “la calidad de los procesos inferenciales, los cuales establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto; también, realizan conexiones entre la información expuesta en el texto; dicho de otro modo, establecen relaciones texto-texto y texto-conocimientos previos; (p. 7), con lo que le permiten al lector completar información explícitamente omitida en el texto pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada. Es decir, facilitar un óptimo proceso lector en los estudiantes, implica diseñar y desarrollar estrategias de enseñanza que potencien procesos de inferencia de situaciones textuales, partiendo de elementos simples has consolidar niveles complejos de interpretación de las situaciones inherentes a los textos leídos.

No obstante, se considera conveniente establecer una relación y articulación con las propuestas en el Modelo español planteado por Pérez A. (2007)

**Matriz 1. Principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en las competencias:
un Modelo español, pertinentes a la investigación**

Secuencia de competencia	Criterio que la define
1	No transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas
2	No aprender las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales vulgares, esquemas de pensamiento.
3	Provocar aprendizajes relevantes activamente, en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento
4	El desarrollo de las competencias fundamentales requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas, vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.
5	La función del docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la orientación del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

Fuente: Pérez, A. (2007): Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas

¿Cuál es el enfoque didáctico de aprendizaje estructurado en la investigación-intervención para el fortalecimiento de los niveles lectores a través de la lectura significativa de textos en las habilidades básicas de pensamiento?

La teoría de aprendizaje que sustenta esta propuesta de intervención-didáctica, se enfoca en el Constructivismo, esencialmente en el Aprendizaje Significativo de Ausubel, D. (1994), por cuanto, se corresponde con los fundamentos articuladores del PEI institucional y las estrategias didácticas de Lectura significativa que se plantean. Por consiguiente, se teoriza que:

El aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, (1994); evidencia el sentido que el niño(a) le da a cada una de las acciones que ira realizando en su entorno y la apropiación de los saberes generados por el contacto, la convivencia, experiencia y los procesos de relación y análisis de la teoría con lo que hace. En este sentido, se manifiesta que la teoría del aprendizaje significativo trata sobre estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de sub-sumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997). De la misma forma, Moreira, (2000), manifiesta que, la presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo. Pero no se trata de una simple unión, sino que en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de los sub-sumidores de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables. Pero aprendizaje significativo no es sólo este proceso, sino que también es su producto. La atribución de significados que se hace con la nueva información es el resultado emergente de la interacción entre los sub-sumidores claros, estables y relevantes presentes en la estructura cognitiva y esa nueva información o contenido; como consecuencia del mismo, esos

subsumidores se ven enriquecidos y modificados, dando lugar a nuevos subsumidores o ideas más potentes y explicativas que servirán de base para futuros aprendizajes.

Por eso, es de entender que el proceso de orientación del aprendizaje, le imprime una vital importancia al estudiante para conocer la estructura cognitiva; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad.

Por consiguiente, los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, (1996), ofrecen el marco para el diseño de herramientas meta-cognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del estudiante, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje comience de "cero", pues no es así, sino que, los estudiantes tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio. En efecto, Ausubel (1996), resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente", (p. 54).

Sin embargo, para que se produzca aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales: actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del estudiante, es decir, predisposición para aprender de manera significativa y presentación de un material potencialmente significativo, creativo, diseñado didácticamente para cumplir fines óptimos de

enseñanza y atendiendo al objeto aprendido. Por ello, el aprendizaje significativo puede ser representacional, de conceptos y proposicional. Si se utiliza como criterio la organización jerárquica de la estructura cognitiva, el aprendizaje significativo puede ser subordinado, superordenado o combinatorio. Para Ausubel lo que se aprende son palabras u otros símbolos, conceptos y proposiciones. Dado que el aprendizaje representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos y que éste está en la base del aprendizaje proposicional, los conceptos constituyen un eje central y definitivo en el aprendizaje en la edad escolar y adulta.

De esta manera, Rodríguez, (2006) estudiando a David Ausubel en su obra: Teorías del aprendizaje, manifiesta que: “El aprendizaje significativo depende de alguna manera del conocimiento que debe aprenderse como del sujeto que lo aprende. El conocimiento debe estar organizado en una estructura lógica de tal suerte que sus elementos se relacionan entre sí, de modo no arbitrario; pero no es suficiente la estructura lógica del conocimiento, es necesario además que la persona muestre predisposición para el aprendizaje, que esté motivado y que su estructura cognitiva contenga las ideas incluyentes necesarias para asimilar o comprender el nuevo significado”, (p.119). Es decir, que se requiere del desarrollo de unos procesos lógicos, secuenciales del estado mental del niño y básicamente, de una predisposición voluntaria y motivada para que el aprendizaje le sea significativo así mismo. En dichos procesos lógicos, deben obedecer a estructuras mentales en orden jerárquico, secuencial y de complejidad progresiva. De allí que, Ausubel, Hanesian, H y Joseph Novak (1993); plantean en sus aportes que: “El aprendizaje significativo subordinado implica la subsunción de conceptos y proposiciones potencialmente significativos bajo ideas más generales e inclusivas existentes en

la estructura cognitiva del sujeto, la cual tiende a una organización jerárquica en relación al nivel de abstracción, generalidad e inclusión de ideas”, (p. 62).

En síntesis, se puede decir que Joseph Novak, continua y amplía la línea de pensamiento de David Ausubel, al asumir que el comportamiento humano se caracteriza por sentimientos, pensamientos y acciones y que los esquemas o mapas como estrategia son significativos y ayudan a potenciar el pensamiento de quien aprende; dicho de otro modo, son elementos posibilitadores del desarrollo de habilidades mentales de comprensión en el niño.

Por otro lado, es pertinente determinar para el estudio todo un engranaje que se articule con lo referido al Aprendizaje Significativo, del cual no es posible excluir los aportes de Rodríguez, (2016), estudiando a Piaget, por tal razón, se presenta uno de los elementos relevantes en sus significativos aportes al desarrollo del niño en sus diferentes etapas y en su estructura mental:

Matriz 2. Etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget

ETAPA	EDAD APROXIMADA	CARACTERÍSTICAS Y LOGROS
Sensorio-motora	0-2 años	Aprendizaje de las estructuras básicas del pensamiento simbólico y de la inteligencia humana. Adquisición de dos competencias básicas: Conducta orientada a metas y respuesta sensorio-motoras ante estímulos. Permanencia de los objetos aun cuando ya no están a la vista del individuo.
Pre-operacional	2-7 años	Aprende a utilizar gestos, palabras o imágenes, para pensar, representar cosas de su entorno o solucionar problemas. El pensamiento es egocéntrico.
Operaciones concretas	7-12 años	Mejora la capacidad para pensar de manera lógica debido a la consecución del pensamiento reversible, a la conservación, la clasificación, la seriación, la negación, la identidad y la compensación. Capacidad de utilizar la lógica para resolver problemas e interaccionar con los demás.
Operaciones formales	12 años en adelante	Es capaz de utilizar el pensamiento hipotético y simbólico. Desarrolla la capacidad para generar y probar todas las combinaciones lógicas para resolver un problema. Surgen preocupaciones acerca de la identidad y las cuestiones sociales.

Fuente: etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget (UNID, s. f)

¿Cuáles son las categorías centrales de la presente investigación-intervención?

Para la explicación de los elementos articulados y las características de las categorías de investigación intervención, se presenta este esquema:

Categoría	¿Cuáles son?	¿Cómo desarrollarlas y apoyar teóricamente en la intervención?
Niveles de Comprensión Lectora	▪ Literal: básico y parafrásico ❖ Inferencial ➤ Crítico	A través de lectura significativa de textos. Sustentada con la teoría de Meléndez, C. (2007)
Habilidades de Pensamiento	Observación, memoria, relación, asociación, inferencia, predicción, análisis, comprensión, deducción y proposición	Por medio de secuencias diseñadas didácticamente en ambientes de aprendizaje significativo con diferentes textos pertinentes.
Didáctica general	Teoría y disciplina de la enseñanza	Teorías de Camilloni, A. Díaz-Barriga, Á., y otros
Didáctica de Lengua Castellana	Procesos lectores, saberes del área y de grado tercero	Estrategias y competencias del área: comunicativa, interpretativa, lectora en sus niveles.
Enseñanza de la lectura	Aportes teóricos relevantes para determinar la lectura desde el enfoque de la didáctica y proceso enseñable	Perspectivas recientes que motivan y demuestran que se puede enseñar el ejercicio lector desde la mirada crítica, creativa y estratégica de la didáctica y del desempeño del docente en escenarios de mejoramiento de la enseñanza de la lengua castellana.

Fuente: grupo de investigación

4.4.4 Línea de investigación.

El estudio se sustenta bajo la línea de investigación pedagogía-pedagogía, por cuanto el objeto esencial se enmarca en una secuencia metodológica que requiere de los saberes pedagógicos necesarios en los procesos formativos, aplicado en el aula para resolver fines y problemáticas de enseñanza, aprendizaje y formación en contextos educativos. Por ello, la investigación-intervención, nos genera (docentes) una nueva mirada reflexiva frente a las prácticas de enseñanza y formación en el escenario escolar y la búsqueda integral de respuestas frente a la problemática de los niveles de lectura de textos y situaciones en los estudiantes. De forma similar, le aporta al área de lenguaje estrategias para que sean asimiladas como referencias para transformar las enseñanzas y los aprendizajes de los niveles lectores en otros grados y niveles y al Claustro universitario la riqueza investigativa que alimenta el desarrollo de formación y cultura científica desde la pedagogía y didáctica, para mejorar los procesos educativos del país.

5. Principios Operadores: Perspectiva/ Ruta Metodológica

5.1 Enfoque Sistémico-Complejo

En otros términos, la investigación se enmarca en el enfoque sistémico complejo, dado que: desarrolla una comprensión de los actores inmersos en la problemática educativa estudiada: estudiantes, docentes y padres de familia, revisando los aspectos, factores determinantes para su manifestación, además, cómo éstos influirían en su fortalecimiento. Por otro lado, parte en su hecho central de los elementos simples y secuenciales que constituyen la problemática de comprensión lectora desde lo literal hasta lo crítico; requiriendo de el fundamento y desarrollo de habilidades básicas del pensamiento que en su estructura lógica derivan de la observación, relación, asociación, inferencias, deducción, análisis, comprensión; alcanzando niveles argumentativos y propositivos en su capacidad lectora. Además, establece una mirada crítica e integral a los sujetos del proceso educativo, interpretándolos desde una óptica en correlación hasta formar un todo. Es decir, estudia el problema entendiendo que cada actor educativo: estudiante, docente, padres; es un subsistema que integra un sistema hasta volverlo complejo.

Para dar respuestas constructivas y resolutorias al problema que limita el desarrollo del contexto educativo en estudio, es de gran importancia que los docentes, padres de familia, directivos institucionales y estudiantes del contexto sujeto de intervención, asuman estrategias innovadoras y pertinentes a la formación de la competencia lectora y reconozcan la relevancia que ésta tiene en el proceso de aprendizaje, de formación integral y en el fortalecimiento de las

habilidades de pensamiento y comunicativas básicas, necesarias para poder desarrollarse en su entorno socio-afectivo.

Por tal razón, esta investigación de orden cualitativo propende por el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la institución educativa Madre Amalia de Sincelejo Sucre, desde el área de lengua castellana en el grado tercero. Por eso, utiliza un principio holístico en donde se retoma procesos que se refieren a los estudiante y al mismo docente. Estos principios permiten orientar los ejercicios operativos que se han seleccionado con base en la problemática investigada. Para ello es necesario tener en cuenta el principio hologramático, el cual aunque es más epistémico orienta la operación en la medida que nos indica que al intervenir una parte se afecta la totalidad. Por consiguiente, la primera cibernética permite observar el proceso lector de los estudiantes y los factores incidentes en la problemática que se estudia. Luego, la segunda cibernética, define cualitativamente que factores del desempeño docente y del acompañamiento de los padres de familia son influyentes en las dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes de tercero y por último en la tercera cibernética, con la cual se determina estrategias didácticas que buscan fortalecer habilidades básicas de pensamiento para la comprensión lectora que se concreta en los métodos como talleres, los foros, las reuniones con padres de familia y compañeros docentes y ello conlleva a técnicas para recoger la información, para lo cual se utiliza la lectura de imágenes, asociación de información, el trabajo cooperativo y establecer inferencias, entre otras.

Todo lo anterior, permite realizar un análisis que transforma y potencia los elementos que intervienen en la primera propuesta, la interpretación de los elementos que resultan de las

acciones desarrolladas, la revisión rigurosa de los aspectos en su avance y las propuestas sugeridas en la continuación del proceso intervenido.

5.2 Tipo de investigación

El presente estudio es de **investigación- intervención**, por cuanto los docentes, estudiantes de básica primaria, padres de familia y la comunidad pedagógica, asumen un rol proactivo en el desarrollo de la propuesta didáctica: lectura significativa de imágenes, en cada uno de sus talleres y actividades planificadas para fortalecer el proceso lector y/o las habilidades básicas de pensamiento de los estudiantes de tercero de básica primaria del contexto educativo Madre Amalia.

Se hace pertinente referenciar que la investigación por intervención es un proceso planificado, organizado estratégicamente, que busca dar respuesta o solución a un problema planteado o necesidad que requiere atención oportuna. Al respecto, Aguirre (1985), manifiesta que el proyecto de intervención “es una propuesta ordenada de acciones que pretenden la solución o reducción de la magnitud de un problema que afecta a un individuo o grupo de individuos y en la cual se plantea la magnitud, características, tipos y periodos de los recursos requeridos para completar la solución propuesta dentro de las limitaciones técnicas, sociales, económicas y políticas en las cuales el proyecto se desenvolverá” (p. 46). Es decir, desde esta perspectiva la intervención debe responder a los interrogantes: ¿qué se debe intervenir?, ¿cuál es el problema?, ¿cómo se debe trascender o mejorar?, ¿cuál es el propósito esencial?, ¿por qué se requiere implementarlo?, ¿qué recursos se disponen?, ¿cuál es su impacto?, ¿quiénes deben intervenir?,

¿cómo se viabiliza o se mide en su incidencia?, ¿qué lo justifica?, ¿qué tiempo requiere?, y ¿cuál es el sustento teórico, didáctico y estratégico que lo enfoca?.

Lo anterior permite inferir que para la consolidación ideal de una propuesta de intervención, se hace imprescindible la estructuración organizacional de sus componentes o etapas que se requieren para lograr el propósito que motiva las acciones de intervenir. En esta dinámica, lo planteado por Ambriz, (2008), cuando concretamente sostiene que “en el diseño de un proyecto o programa de intervención se contemplan cuatro fases: Primera fase: diagnóstico y análisis de las necesidades de intervención. Segunda fase: planificación y diseño de los componentes del plan de acción. Tercera fase: ejecución de las acciones del plan propuesto. Cuarta fase: evaluación formativa (del proceso) y valorativa (del producto). En este sentido, se fundamenta estructuralmente la presente propuesta que busca intervenir sobre la problemática de comprensión lectora en estudiantes de primaria, desde la puesta en escena de estrategias de enseñanza que impacten favorablemente.

5.3 Ruta didáctico-metodológica

La investigación se sustenta metodológicamente en los siguientes pasos o acciones estructurales:

Primero, una caracterización o diagnóstico sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria por grados, que es posible a través de una encuesta (apéndice B) y prueba cualitativa medible con la guía de observación sistemática diseñada para validación,

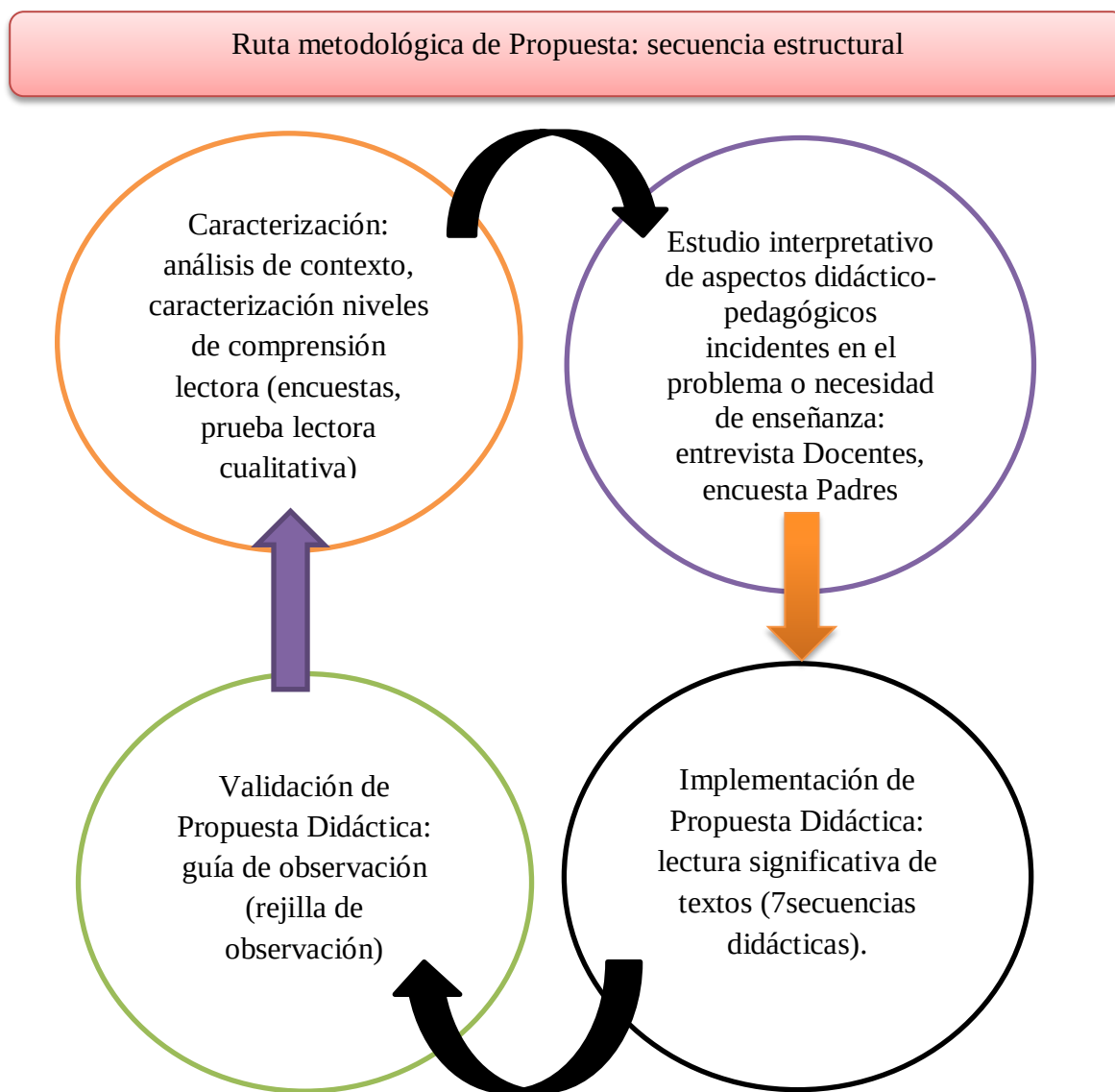
aplicada a estudiantes seleccionados de manera intencional con criterios de medición previamente definidos. (Anexo C).

Segundo, un estudio interpretativo de algunos aspectos didáctico-pedagógicos, estratégicos e institucionales; que inciden en la problemática estudiada. Lo anterior se logra por medio de una encuesta aplicada a padres de familia (anexo D) y una entrevista a docentes del área de castellano y de básica primaria. (Anexo E).

Tercero, se procede metodológicamente con la aplicación didáctica de la propuesta: lectura significativa de textos, que consta de siete secuencias didácticas estructuradas para desarrollar las habilidades de pensamiento y los niveles: literal, inferencial y crítico, a través de la lectura de imágenes y comprensión crítica de situaciones de contexto; previo fortalecimiento de las habilidades básicas de pensamiento.

Finalmente como cuarta acción central, se valida la implementación didáctica de la propuesta, partiendo de los hallazgos y elementos epistemológicos en apoyo, alcanzado a través de la aplicación de una matriz de diario de campo que analiza cualitativamente aspectos hallados con la incidencia didáctica de la propuesta, desde el rol de la enseñanza y finalmente se plantea a partir de este resultado una propuesta proyectiva a dos años.

Figura 6. Esquema que ilustra la ruta didáctico- metodológica de propuesta



Fuente: grupo investigador

5.4 Participantes

Se desarrolla la investigación en la institución educativa de Madre Amalia, ubicada en el municipio de Sincelejo del departamento de Sucre, cuya población escolar es de 1.675 estudiantes distribuidos en sus tres niveles; en los cuales se encuentran inmersos los 783 estudiantes de la población del nivel básica primaria, entre los que se encuentran 120 de grado tercero. Así mismo, son orientados en su proceso por una población de 67 docentes y cuatro directivos docentes o coordinadores y acompañados por 400 padres de familia y/o acudientes; consolidando de tal forma la totalidad de la comunidad educativa donde se referencia el presente estudio.

En sentido particular, se referencia el grado tercero, que tiene una población de 120 estudiantes, quienes se caracterizan con criterios intencionales o técnicos:

Matriz 3. Criterios o caracterizaciones de los estudiantes sujeto de estudio.

Estudiantes con dificultades en los resultados académicos en los últimos periodos o en años anteriores. (Fuente: actas de comisión de evaluación y promoción 2015 y 2016).	4
Estudiantes con manifestaciones de indisciplina escolar: destrucción de mobiliario, rayado de paredes y evasión de clases.	2
Estudiantes con condiciones de vulnerabilidad por las situaciones socioeconómicas, socioculturales e ideológicas de su entorno familiar.	2
Estudiantes que según actas o registros de informes periódicos han tenido poco acompañamiento de los padres de familia y/o acudientes.	2
Estudiantes aislados y poco comunicativos en espacios académicos y de participación escolar.	2

Fuente: grupo investigador

Por otra parte, se estudia en la muestra la representación de los docentes que equivale al total de quienes desarrollan u orientan el proceso de las competencias de castellano en el nivel de básica primaria, (cinco docentes) y diez (10) padres de familia y/o acudientes; los cuales se constituyen en una fuente valiosa para obtener información indispensable que permita desarrollar la cibernética 2 y 3 (segundo objetivo) de esta investigación.

5.5 Guiones /instrumentos implementados

Para la recopilación de la información pertinente en esta primera fase del estudio, se diseña y aplica inicialmente una encuesta dirigida a estudiantes con el propósito de caracterizar en ellos sus niveles de comprensión lectora, partiendo desde sus hábitos y orientaciones escolares con respecto al proceso lector; se estructura en 7 ítems (Anexo B). Aspecto al que se le complementa con una prueba diagnóstica cualitativa, de comprensión lectora dirigida a tercer grado y cuyo criterio de validez se define con una guía de observación, donde se estructuran elementos pertinentes y precisos referidos a los niveles de comprensión lectora que plantea una de las autoras referenciadas en el estudio. (Anexo C).

Seguidamente, se aplica una entrevista a los docentes de lenguaje del nivel de primaria, con el objetivo de analizar cualitativamente en ellos algunos aspectos del perfil pedagógico – didáctico desempeñado para la comprensión lectora en el proceso de enseñanza implementado a sus estudiantes; estructurada en 8 ítems de preguntas abiertas, (anexo D), y una encuesta padres de familia que revisa un poco su proceso de acompañamiento en el proceso de comprensión lectora

de sus hijos (as), que comprende 7 ítems de preguntas (Anexo E).; enfocando de tal manera una interpretación cualitativa de estos aspectos incidentes en la problemática que se estudia.

Por otra parte, se aplica una rejilla de observación o de análisis en la enseñanza e implementación didáctica para formar en competencias y niveles de comprensión lectora a los estudiantes; y con ello, evidenciar la interpretación de las estrategias de enseñanza o estrategias didácticas que se desarrollan para el fortalecimiento de los niveles lectores y hábitos lectores (Anexo C).

Para finalizar el estudio, se interviene el problema con una propuesta didáctica: lectura significativa de textos, que se constituye en siete secuencias didácticas, que estructuran el desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento de manera coherente o en orden de complejidad; con los cuales es posible fortalecer el desarrollo del proceso lector en los estudiantes de primaria, grado tercero de esta institución sujeto de investigación. En efecto, su medición o valoración está sujeta a una guía o rejilla de observación (Anexo C); complementada con una matriz cualitativa, basada en un diario de campo (Anexo F), que dé cuenta de aspectos evidenciados en la ejecución de la propuesta con respecto a nivel literal, inferencial, crítico-intertextual, de habilidades básicas de pensamiento y otros aspectos de las relaciones didácticas pedagógicas que acontecen en el proceso de enseñanza.

6. Principios Emergentes

6.1 Procedimiento de interpretación de la información

La información obtenida a través de las encuestas a estudiantes y padres de familia, se interpreta de manera cualitativa acuerdo a la información facilitada por los encuestados; abordando de manera individual cada ítem de pregunta, con su respectiva descripción y su interpretación. Por otro lado, la entrevista se interpreta de manera específica pregunta a pregunta y en grupos de respuesta; a través de una matriz que determine el planteamiento central, los ítems, la información literal y su debida interpretación teórica.

Como elemento central de interpretación, se direcciona el estudio basado en un diseño pre-prueba que mide los niveles de comprensión lectora, del cual se interpreta por niveles, de manera cualitativa, teniendo en cuenta los criterios previamente establecidos en la guía o rejilla de observación, para cada nivel estudiado. Es decir, antes de la intervención se aplica una prueba que mide los niveles lectores en los estudiantes de tercero; estudio que se complementa con una matriz (diario de campo, anexo F) que analice aspectos significativos de las relaciones de ambientes de enseñanza y didácticas del área de lengua castellana implementadas por los docentes del área y del aprendizaje o desarrollo lector de los estudiantes, surgidos de los talleres de la intervención.

Tabla 1. Estudiantes encuestados

Juan José Peñate Mercado E1	Esteban José Montes Vuelvas E7
Carolina Andrea Guerra Vargas E2	Esnaider Sierra Solar E8
María José González Ramos E3	Maicol Antonio Barboza Solano E9
María Ángel Montes Abad E4	Camilo Andrés Acuña E10
Jean Pierre Peñate Mercado E5	Cristian David Bustamante S E11
Frank Alvis E6	Cristian Peralta E12

Fuente: grupo investigador

6.2 Interpretación de los guiones e instrumentos implementados

Matriz 4. cibernética de primer orden; análisis de encuesta aplicada a estudiantes

Se desarrolla la información obtenida en cada pregunta aplicada a los estudiantes de tercero, relacionando pregunta explícita, respuesta literal e interpretación del equipo investigador; de la cual se obtuvo:

N°	ÍTEMS	INFORMACIÓN OBTENIDA	INTERPRETACIÓN
1	¿Cómo te parecen las lecturas que haces en clases de lenguaje? _____	“Divertida, nos sirve para aprender” E1 “Fantásticas, porque nos ayudan a aprender, comprender y saber las respuestas, tienen	Se percibe que los estudiantes poseen una percepción favorable con respecto a las clases de lenguaje que se desarrollan en su grupo, a la cual le atribuyen razones

dibujos, dejan dibujos” E2 emocionales, de gusto, agrado, de aprendizaje, entre otras. No obstante, se infiere poco sobre los contenidos de las lecturas que realizan y mínimamente se le atribuye un carácter académico y de desarrollo de la comprensión lectora de los textos o lecturas empleadas por el docente y ese gusto por las lecto-escritura y mismas.

“Me gustan, nos ayudan a aprender mucho” E3

“Bien, porque parecen muy buenas y me encantan” E4

“Divertida, porque aprendo cosas buenas” E5

“Sí, porque me gusta lenguaje” E5

“Buena clase” E6

“Divertidas, nos enseñan a aprender” E7

“Interesante” E8

“Bien, me gusta de lo que dice acerca de las explicaciones y así uno puede aprender muy bien” E9

“Me parecen bien, me gusta lo que se trata de ellas y puedo aprender mucho más” E10

“Muy bien, porque la lectura nos enseña a aprender muchas cosas más” E11

		“Muy buenas para el aprendizaje de nosotros” E12	
2	¿Consideras que tu profesor te explica con claridad, buenos ejemplos y usando lecturas agradables y motivadoras? _____ ¿Por qué?	“Sí, nos enseña lo que no hemos dado” E1 “Sí, porque explica y leemos con ella, etc.” E2 “Si, nos explica muy bien” E3 “Sí, porque las lecturas son agradables y motivadoras” E4 “Sí, porque puedo jugar” E5 “Bien, porque va paso a paso” E6 “Sí, porque da buena clase” E7 “Sí” E8 E9 “Sí, porque si no entendiera, no supiera los temas que se leen” E10 “Sí, porque si no entendiera no supiera los temas que sé” E11 “Sí, porque la profesora es buena” E12	La estudiantes admiten que su profesor (a) de lenguaje les explica de manera adecuada, aunque algunos no dan una razón que relacione el reconocimiento con prácticas de aprendizajes y de avance en el proceso lector, sino que las sujetan a apreciaciones de relación, empatía y afectividad con su orientador.
3	¿Tu profesor (a) de castellano lleva materiales a clases que te motivan	“Sí, libros de lecturas” E1 “Sí, libros, marcador y borrador” E2	Se admite que el profesor de castellano facilita materiales de trabajo a sus estudiantes, pero

para que leas, escribas y expongas con mayor interés? _____ ¿Cuáles?	“Sí, pinturas y carteleras” E3 “Sí, carteleras, pinturas, colores y dibujos” E4 “Sí, juguetes” E5 “Por la seño sabe yo lo sé” E6 “Sí” E7 “No” E8, E9 “Sí, talleres, lecturas, actividades para realizar” E10 “No, el libro y el cuaderno” E11 “Sí, sopa de letras” E12	de éstos se infiere que: se desarrolla el proceso lector con unos materiales o didácticas que responden a modelos pasivos, mecanicistas y literales de enseñanza de la lectura. Además, los estudiantes poco interactúan con recursos dinámicos, significativos e interactivos en clases, que los conduzca a un fortalecimiento en sus habilidades lectoras.
4 ¿Qué textos te gusta leer con mayor frecuencia?, seleccione sólo una opción Cuentos y fábulas _____ poesías _____ noticias y avisos _____ Informes de periódicos _____ revistas de ventas de productos _____ Pasatiempos _____ no me gusta leer _____	“Cuentos y fábulas” E1 “Cuentos y fábulas” E2 “Poesías” E3 “Poesías” E4 “Cuentos, fábulas, revista de ventas de producto y pasatiempos” E5 “Cuentos, fábulas, noticias y avisos” E6 “No me gusta leer” E7, E8 y E9 “Poesías” E10, E11 “Pasatiempos” E12	Por las características de la edad de los niños sujetos de estudio, prevalece en ellos el gusto por leer textos narrativos: fábulas, cuentos y poesías. Sin embargo, el interés que despiertan los niños por los pasatiempos o textos de publicidad, es la manifestación de una iniciativa lúdica por la lectura que no se está potencializando para fortalecer habilidades y motivaciones, empleando documentos con contenidos formativos y científicos que desarrollen

		mejores niveles de comprensión lectora.
5	¿Tu profesor te explica sobre cómo leer bien un texto, paso a paso y te habla de los niveles de lectura? _____ ¿qué sabes sobre la lectura?	“Sí, que trae moralejas y enseñanzas” E1 “Sí, sirve para leer, contar una historia, tiene signos como coma, punto seguido, punto y aparte, punto final, paréntesis, etc.” E2 “Sí, que son textos narrativos y que nos enseñan cosas” E3 “Sí, que la lectura es como un texto” E4 “Sí, que la lectura es buena para leer” E5 “Sí, porque quiere que ganemos el año” E6 “Buena” E7 “Sí” E8 “Sí, que utilizan los puntos y coma” E9, E10 “Sí, sobre los libros” E11, E12
6	¿Las evaluaciones que te facilita tu profesor (a) son apoyadas con lecturas y con el libro abierto, para	Se interpreta que los estudiantes perciben en su profesor(a) una explicación adecuada en sus clases, de lo que implica la lectura y sus niveles. No obstante, las razones permiten inferir que tienen poco conocimiento de los niveles o avances de comprensión lectora y que escasamente han recibido orientaciones dirigidas, secuenciadas y acompañadas para lograr adecuadas competencias en lectura crítica.
	“Sí” E1, E3, E4, “No” E2, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12 “No, porque si yo lo tengo abierto, estoy haciendo	Se interpreta que el profesor (a) dirige a sus estudiantes un enfoque evaluativo donde prevalece la memorización de ideas o conceptos y poco

	que analices y des tus opiniones? ¿Por qué?	trampa y eso no es justo” E10	orienta o dirige preguntas a sus estudiantes contextualizadas, donde tengan la motivación para leer, comprender y tomar sus percepciones, opiniones e inferencias; que los conduzcan a mayores niveles de comprensión lectora.
7	¿Tu profesor utiliza las tecnologías: videos, imágenes creativas, libros virtuales y otros medios didácticos interactivos cuando desarrolla clases de lectura?_____ ¿Cómo te sientes cuando desarrolla las clases con estas ayudas?_____ ¿Por qué?	“A veces” E1 “Sí, orgullosa, hacemos actividades en clases y en casa” E2 “Sí, bien, ayuda a mejorar las clases” E3 “Sí, bien, porque esas clases son buenas” E4 “Sí, feliz, porque me dan ayudas” E5 “A veces, bien, porque la seño quiere que gane las evaluaciones” E6 “Sí, bien” E7, E8, E9, E12 “Sí, bien, con esas ayudas podemos entender las explicaciones que nos dice nuestra profesora” E10 “Bien buenas” E11.	Se interpreta que el uso didáctico de tecnologías y herramientas interactivas, lúdicas; son recursos significativos y adecuados para fortalecer el hábito lector en los estudiantes y en su efecto su proceso de avance en los niveles que lo implican. Por ello, aunque se reconoce el uso de estas didácticas en la enseñanza de la lengua, las razones que sustentan los niños (as), parece reflejar que hace falta mucho por mejorar en los niveles lectores.

Fuente: grupo investigador.

Matriz 5. Cibernética de primer orden; guía de observación para medir proceso lector enseñado en los estudiantes de tercero

Para el estudio diagnóstico de la prueba de comprensión lectora y sus niveles en los estudiantes de tercer grado, antes de la aplicación de la propuesta, se aplica la guía de observación (adaptada de la teoría de Meléndez, C. 2007, sobre los niveles de lectura) diseñada sistemáticamente con los tres niveles lectores y criterios cualitativos que los miden, en procesos de clases y de pruebas de lectura, para determinar las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes de lengua castellana y el nivel lector en donde se presentan mayores dificultades y si éstos tienen correspondencia con lo planteado en el componente de descripción de la problemática. Por consiguiente, se aplicó el instrumento en ambientes de clases de lengua castellana, realizando al respecto las inferencias desde cada nivel:

Tabla 2. Resultados de niveles de lectura (enseñanza en fase previa a propuesta)

No.	ASPECTOS AL LEER
	NIVEL LITERAL BÁSICO Y PARAFRÁSICO
1	Orienta la repetición de elementos explícitos de los textos leídos (personajes, imágenes, acciones, trama, lugar, etc.)
2	Permite que el estudiante identifique el orden o secuencia explícita de las acciones o elementos presentes en las situaciones textuales.
3	La enseñanza ayuda al estudiante para que identifique razones explícitas de ciertos sucesos o acciones de los personajes en los textos leídos.
4	Orienta el reconocimiento de la idea principal, temática y la expresión de los estudiantes de para-fraseos de lo leído.
5	Pide que los estudiantes realicen resúmenes o síntesis de los textos leídos

ASPECTOS AL LEER

NIVEL INFERENCIAL

- 1 Orienta inferencias en los estudiantes de ideas principales, no incluidas explícitamente en los textos leídos
- 2 Posibilita la interpretación del lenguaje figurativo símbolos, imágenes y representaciones que se encuentran en los textos leídos
- 3 Genera ambientes de inferencia de secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido e imaginan otro final de los textos leídos
- 4 Enseña sobre la interpretación del sentido que adquieren las palabras o frases relevantes en el texto leído
- 5 Orienta habilidades para que los estudiantes generen inferencia de relaciones de causa y efecto y las intenciones del autor y los personajes en el texto.

ASPECTOS AL LEER

NIVEL CRÍTICO

Orienta saberes para que los estudiantes expresen pequeñas opiniones sobre el texto leído, aceptando o rechazando algunos conceptos en los mismos

Brinda las herramientas para que los estudiantes comparen los textos leídos, su mensaje con otras fuentes de información u otros textos escritos o situaciones cotidianas.

Interpretación esencial de los niveles caracterizado

La problemática de enseñanza para el desarrollo del proceso lector en los estudiantes, desde el área de lengua castellana, se hace evidente porque se observó y analiza que los docentes del área para orientar las didácticas que permitan fortalecer el nivel literal básico en sus estudiantes, generan pocas orientaciones para que ellos identifiquen personajes tiempo y lugar en un relato, en un texto gráfico, así mismo se da este porcentaje en el aspecto de identificar el orden de las acciones en un texto, imagen o narración. Lo cual es un nivel muy bajo porque se trata de identificar una información explícita en el texto. Sin embargo, sólo unos pocos estudiantes han recibido adecuadamente las orientaciones y bases para reconocer la idea principal, temáticas y construir el mensaje en los textos leídos y realizar resúmenes o síntesis de los textos leídos, inferir ideas principales, elementos que simbolizan no incluidas explícitamente en los textos leídos, para interpretar el lenguaje figurativo símbolos, imágenes y representaciones que se encuentran en los textos leídos; reflejando consigo la existencia de la problemática de escasa enseñanza en el nivel inferencial, el cual se encuentra muy por debajo de la competencia que deben alcanzar en este nivel y grado. Para el nivel crítico, la problemática de enseñanza se agudiza, por cuanto un mínimo grupo de estudiantes (3.3%) han recibido la enseñanza adecuada de estas competencias. Es decir, un estudiante de 30 observados y evaluados; emiten juicios, opiniones sobre el texto leído, aceptando o rechazando algunos conceptos en los mismos y compara los textos leídos, su mensaje con otras fuentes de información u otros textos escritos o situaciones cotidianas; lo cual evidencia la urgente necesidad de replantear criterios de enseñanza sobre los niveles de comprensión lectora en los niños de tercero.

Matriz 6. Cibernética de segundo orden; entrevista aplicada a docentes

Se desarrolla la información obtenida en cada pregunta aplicada a los docentes del área de lenguaje de los grados tercero y otros de los demás niveles de primaria, que se presenta relacionando pregunta explícita, respuesta literal e interpretación del equipo investigador; de la cual se obtuvo:

Nº	ÍTEMS	INFORMACIÓN OBTENIDA	INTERPRETACIÓN
1	¿Motiva a sus estudiantes para el fomento de la comprensión lectora? ¿De qué manera lo hace?	“Sí, lo realizó a través de competencias así oriento a los niños desde sus puestos para que elaboren pequeños cuentos en forma oral, luego los paso al frente para que cada uno lo comparta con sus compañeros; esto me permite explicarle a ellos la importancia que tiene la lectura, pues se enriquece nuestro vocabulario”. “Sí, dentro de las actividades escolares se realizan lecturas individuales y en grupo”.	Se infiere de los conceptos y experiencias pedagógicas suministradas por los docentes del área de lenguaje, que algunos se aproximan a una adecuada orientación pedagógica para ayudar a fomentar la lectura en sus estudiantes; puesto que algunos parten de los intereses y la motivación que le pueda generar determinada lectura o texto a ellos. Sin embargo, no se ve en la mayoría una adecuada, pertinente e innovadora estrategia que fundamente la motivación e interés en el estudiante desde su iniciativa; y desde el desarrollo de las estructuras de

		“Sí, utilizando cuentos de interés para los niños”. “Sí, primero trazo un objetivo, les presento lecturas que sean llamativas para ellos, como por ejemplo: el espermatozoide enamorado”. “Sí orientando la lectura de textos de una forma dinámica (anticipación a partir del título, o en el desarrollo, creando otro final o a través de dibujos)”	pensamiento y manejo creativo – lúdico puesto que la metodología que se percibe parece ser un poco tradicional, pasiva, unilateral y poco compartida e interactiva con respecto a los procesos de comprensión.
2	¿Planifica sus clases teniendo en cuenta la importancia de la lectura para el desarrollo de las habilidades de pensamiento y viceversa? ¿Cómo orienta este proceso?	“Sí, lo oriento a través de una serie de actividades de aplicación donde se note estas habilidades, es decir en las actividades antes mencionadas las habilidades las encontrará en forma implícita”. “Sí, en la planeación de las clases se desarrollan	Se interpreta que todos los entrevistados manifiestan que sí planifican sus clases teniendo en cuenta la importancia de la lectura para el desarrollo de las habilidades de pensamiento, pero, al explicar cómo orientan ese proceso, la mayoría parece no tener bien claro cómo desarrollar las habilidades de pensamiento a través de la lectura; lo cual puede estar

		las competencias que ayudan a este proceso”. “Sí, utilizando el método hipler, mapas mentales”. “Toda jornada pedagógica es planificada de acuerdo al tema y a los recursos disponibles, porque el docente debe ser un creador de ambientes educativos agradables”. “Sí, generando preguntas de diferente nivel a partir de lectura de textos, teorías o conceptos”.	incidiendo en el no desarrollo de un adecuado proceso de lectura que fundamente el pensamiento en sus estudiantes. Sólo algunos se aproximan mínimamente a esta adecuada planificación y ejecución imprescindible para el fortalecimiento de la lectura en sus niños de tercer grado.
3	¿Orienta el proceso de lectura haciendo uso de actividades lúdicas? ¿Cuáles? ¿Por qué?	“Sí, pequeños juegos, dibujos, etc. Porque la lúdica permite que los estudiantes asimilen más los contenidos y sobre todo centre su atención porque esta les brinda más oportunidades de expresarse libremente”.	Se infiere que los docentes en su mayoría realizan actividades fundamentadas en la lúdica; pero se perciben que éstas no están direccionadas en su totalidad a cumplir el propósito de desarrollar la lectura en los niños, pues el enfoque direcciona más a la expresión corporal y producción escrita. Además, la información que suministra en

		“Sí, videos, televisión, internet. Porque ayuda a mejorar la comprensión”. “Algunas veces, pequeños socio-dramas, mapas mentales. Porque motivan a los estudiantes”. “Sí, dramatizaciones, reencarnación de animales históricos. Porque ellos se sienten parte activa del proceso y ellos están motivados”. “Sí, dibujos, formas de anticipación – recreación de cuentos (inventando otros personajes y final)”	este ítem no guarda relación con lo planteado en el ítem número 1, el cual permite interpretar que el docente orienta una lectura “impuesta y condicionada” y en este manifiesta unas estrategias mucho más constructivas al trabajo pedagógico.
4	¿Lleva un registro investigativo del proceso lector de sus estudiantes en sus diferentes niveles de comprensión? ¿Por qué?	“Sí, porque este me permite observar las fortalezas y debilidades de los estudiantes”. “No”. “No, no llevo ninguna matriz que registre el	En este análisis se infiere que la mayoría de los docentes del área no llevan un registro investigativo del proceso lector de sus estudiantes en sus diferentes niveles de comprensión; lo cual es una realidad palpable y que desafortunadamente limita desde la objetividad científica

		nivel de comprensión de cada estudiante” “Sí, en el portafolio o agenda lectora ellos perciben sus avances cuando corregimos colectivamente los diferentes portafolios”. “No, sólo se hace seguimiento y evaluación pero de manera informal, no tanto investigativa”	– pedagógica plantear y desarrollar estrategias que mejoren el proceso de comprensión lectora y desarrollo de pensamiento en los niños, y aquellos que mínimamente expresan que llevan un registro investigativo que les permite analizar fortalezas, debilidades y avances en el proceso lector de sus estudiantes de tercero, lo efectúan sin la rigurosidad científica que merece el estudio de los niveles de lectura y sus implicaciones.
5	¿Evalúa a sus estudiantes a través de procesos de comprensión textual? ¿Cómo lo hace?	“Sí, a través de las pruebas saber”. “Sí, con talleres y evaluaciones escritas y orales”. “Sí, a través de preguntas orales y escritas”. “Sí, mediante preguntas y logrando que nuestros estudiantes se construyan en aprendizaje autónomo,	Se interpreta que menos de la mitad de los docentes entrevistados, evalúa a sus estudiantes aproximándose a la comprensión lectora estructurada en los niveles y competencias que se requieren desarrollar por el M.E.N. aunque todos lo admitan o expresen que sí evalúa a sus alumnos a través de procesos de comprensión textual; por cuanto no muestran con claridad y manejo pedagógico y estructural, que están

		capaces de enfrentarse a cualquier texto”. “Sí, a partir de textos se les formula preguntas abiertas o tipo ICFES”.	haciendo debidamente una orientación evaluativa enfocada en el uso del pensamiento, la reflexión, la inferencia el análisis; a través de lecturas o situaciones contextualizadas que pongan en ejercicio las habilidades de pensamiento y las capacidades de inferencia y argumentación del estudiante.
6	¿Cuáles factores crees que están incidiendo en las dificultades de comprensión textual de sus estudiantes?	“La falta de interés ” “La falta de interés”. “Pocos hábitos de lectura, poco amor a la lectura y poca ayuda en casa”. “No se tiene en el aula las distintas teorías y su aplicación en el proceso lector, como por ejemplo: Solé dice que todo acto lector debe tener tres partes: un ante, - un durante,- un después y cada uno con sus actividades”.	Se interpreta que existe un claro conocimiento por parte de los docentes, que las causas incidentes en la lectura obedece a la falta de interés (coinciden varios), en los poco hábitos de lecturas, apatía y bajo nivel de comprensión, pero no se percibe que pedagógicamente planteen ideas estrategias que disminuyan estas incidencias y las hagan positivas. Sólo un docente plantea un cuestionamiento estructurado y epistemológico con respecto al problema de las causas que inciden en la baja comprensión textual y enfatiza la importancia de plantear

		“Las dificultades de comprensión en los estudiantes muchas veces es por su nivel de lectura y algunas por su apatía hacia ellas ”	teorías pedagógicas para estos procesos, aunque le falta ahondar en el hecho investigativo. Además, se percibe que la culpa y el problema se enfoca hacia el estudiante y se desconoce la posibilidad de encontrar respuestas en la acción investigativa y epistémica de estos saberes y competencias.
7	¿Fomenta la lectura cooperativa en clases? ¿Qué ha observado?	“A veces. Los niños se sienten motivados, ya que comparten ideas y experiencias”. “Sí, los estudiantes se distraen mucho”. “Sí, algunos estudiantes tienen interés y participan, otros no”. “Sí, la guía de los más atentos y ágiles, ayudan a los más lentos; cambiando de rol”. “Sí, ayuda a la comprensión”.	La mayoría de los docentes manifiestan que fomentan la lectura cooperativa en clases, obteniendo de ésta resultados como motivación, participación, interés, en otros desinterés y distracción, apoyo para la comprensión y re-alimentación del proceso en los que tienen mayores dificultades. Sin embargo, se requiere direccionar mejor las estrategias de estos trabajos cooperativos por parte del equipo de docentes, para que se superen los resultados negativos como: desinterés, evasión de responsabilidades, distracción y timidez en el

			estudiante al expresar sus ideas en el grupo.
8	¿De qué manera orienta a los padres de familia y acudientes para que ayuden a fomentar la lectura a sus hijos, en casa?	“Explicándoles que no tienen interés y que deben estar pendientes de ellos”. “Informando a los padres de familia sobre el problema del desinterés y falta de atención de los niños para leer en clases”. “Identificando los niños con dificultades en este proceso y haciéndole un seguimiento con el padre de familia para mirar cómo avanza en la lectura”. “Invitando al padre de familia para que le compre materiales de lectura a sus hijos y los ponga a leer”. “Explicándoles sobre la importancia de la lectura para el conocimiento”.	Se analiza que aunque los docentes tienen en su mayoría la intención de orientar, motivar e invitar al padre de familia y/o acudiente para que ayude o contribuya con el proceso de comprensión lectora de su hijo (a), éstos se limitan por cuanto no se les facilitan en cooperación las herramientas didácticas, pedagógicas y hasta logísticas para que él (padre) sus familiares lo hagan en casa puesto que se les informa, explica, identifica e invita sobre el qué tiene su hijo y no sobre el cómo y para qué lo resolvería o se ayudaría a resolver. Además, el proceso comunicativo entre estos estamentos de la comunidad escolar es muy casual por diversas razones que inciden en el contexto.

Matriz 7. Cibernética de segundo orden; encuesta aplicada a padres y/o acudientes

Se desarrolla la información obtenida en cada pregunta aplicada a los padres de familia de grado tercero encuestados, relacionando pregunta explícita, respuesta literal e interpretación del equipo investigador; de la cual se obtuvo:

Nº	ÍTEMS	INFORMACIÓN OBTENIDA	INTERPRETACIÓN
1	El profesor(a) ¿le ha explicado sobre cómo ayudar a su hijo(a) para que desarrolle bien las lecturas y escrituras en casa y se motive al buen desempeño en el área? _____ ¿Cómo le ha parecido su orientación? _____ _ ¿Por qué?	“Sí, me ha parecido muy bien” 1 “Sí, excelente, porque hacen proyectos de lectura y todos los días leen en la casa y en la escuela” 2 “Sí, me ayuda a saber cómo puedo ayudar a la niña a entender lo que lee” 3 “Sí, excelente” 4 “Sí, buena, nos ha dado pautas para enseñarle técnicas de escritura y lectura” 5 “Sí, buena. Así el alumno tiene buen desempeño” 6 “Sí, bien, porque la niña ha tenido un buen desempeño” 7 “Bien, porque motiva el proceso del alumno” 8 “Excelente, porque ayuda el desempeño psicomotriz e intelectual del alumno” 9	Todos los padres de familia encuestados, admiten que el profesor de castellano sí lo ha orientado alguna vez para que acompañe el proceso lector de su hijo(a) en casa, reconociendo que le es útil la orientación recibida al proceso lector y mejoramiento académico del niño (a). Sin embargo, no queda claro hasta dónde la teoría recibida sobre los mecanismos lectores, pasa al hecho práctico.

		“Sí, buena. Aprendimos cómo ayudarle a nuestros hijos” 10	
2	¿Cómo le parecen las evaluaciones que el profesor le asigna a su hijo (a), en el área de lenguaje? _____ ____¿Por qué?	“Buenas, porque les califican ortografía y tienen que pensar muy bien cuando van a contestar” 1 “Importante, porque el niño tiene que explicar por qué escoge una respuesta y porque explican imágenes” 2 “Todas muy bien, la señora hace evaluaciones con lectura y los niños tienen que entender para responder” 3 “ muy buenas porque la niña tiene que explicar lo que lee y sus ideas y sus puntos de vista” 4 “ Muy bien, siempre ponen al niño a pensar en la solución a las cosas y lo motivan” 5 “Excelentes, les ayuda mucho en comprensión lectora” 6 “ Muy bien, desarrolla su pensamiento e imaginación” 7 “Excelente, ayuda a mejorar la comprensión lectora al alumno” 8 “Bien, estimula el proceso de aprendizaje y comunicación” 9	El padre de familia tiene la concepción que los docentes de sus hijos (as) planifican y desarrollan adecuadas evaluaciones que le permiten a sus estudiantes fortalecer los procesos lectores y su comprensión: pensamiento, imaginación, ortografía, comunicación y aprendizaje; lo cual es un aspecto favorable para focalizar los aspectos que son fortalezas en el proceso y aquellos que requieren de mejoramiento.

		“Buena” 10	
3	¿Cuál es la habilidad que su hijo(a) dedica mayor tiempo en su casa? Escribir _____ Leer _____ Hablar _____ Observar videos, TV _____ Escuchar _____	“Escribir” 1 “Leer” 2 “Hablar” 3 “Hablar” 4 “Hablar” 5 “Hablar” 6 “Observar videos, tv” 7 “Leer” 8 “Escribir” 9 “Escribir” 10	El padre de familia percibe que predomina el fortalecimiento de La habilidad del habla, seguida de la escritura, lo que refleja un modelo o sistema de clases de clases centrado en el rol activo del docente y pasivo del estudiante, que se hace evidente cuando escucha la que expone su profesor y escribe lo que está en el tablero o texto guía. Excluyendo actividades trascendentales para ser interactivo, crítico y propositivo, en razón al mismo modelo de orientación académica y de aprendizaje de las habilidades comunicativas: enfoque tradicional (hablar-escribir); que asimila de su profesor.
4	¿Qué materiales le suministra (facilita) más a su hijo(a) para que refuerce su estudio en casa?	“Pasatiempos” 1 “Cuentos y fábulas” 2 “Cuentos y fábulas” 3 “Cuentos y fábulas” 4 “Cuentos y fábulas” 5	El material didáctico que suministra el padre de familia con mayor frecuencia, se centra en los narrativos: cuentos,

	Pasatiempos _____ Cuentos y fábulas _____ Dibujos para colorear _____ Propagandas publicitarias _____ Informes o notas científicas o académicas _____ Ninguno _____	“Pasa tiempos” 6 “Pasa tiempos” 7 “Dibujos para colorear” 8 “Dibujos para colorear” 9 “Dibujos para colorear” 10	fábulas y en guías o dibujos para colorear; de lo que se infiere que aunque facilita materiales de perfil lúdico, de entretenimiento o diversión, poco le está apuntando al fortalecimiento de lecturas académicas, científicas y expositivas; necesarias para alcanzar el desarrollo de los niveles: inferencial y crítico.
5	¿Motiva y le ayuda diariamente a su hijo(a) para que tenga hábitos de estudio en castellano, facilitándole materiales ilustrativos, videos, obras divertidas o agradables para que realice lecturas con mayor tiempo o acompañándolo a lugares como bibliotecas? _____ ¿Por qué?	“Sí, porque quiero ayudarlo para que le guste mucho leer” 1 “Sí, si le ayudo será más fácil para él” 2 “Sí, para que le guste mucho leer y sea mejor cada día” 3 “Sí, cada día quiero que sea mejor y que se destaque en el colegio y en la vida” 4 “Sí, porque es bueno que le guste leer y uno puede enseñar con el ejemplo” 5 “Sí, para que tenga mayor desempeño” 6 “Sí, para que se motive en los estudios” 7	Se infiere que el padre de familia tiene la mejor intención de acompañar a su hijo(a) con materiales y didácticas tecnológicas pertinentes y posibles para fortalecer su nivel en el área de castellano y de comprensión lectora, pero no es claro percibir que éste realice un seguimiento oportuno y útil a los materiales didácticos que facilita y la incidencia que tienen el proceso lector del niño(a).

		“Sí, ilustrativos porque le ayuda a tener motivación para la actividad” 8 “Sí, videos, ayudan a mejorar la inseguridad, el diálogo, la comprensión y al momento de expresarlo” 9 “Obras, analizan comprensión de lectura, narran y lo interpretan” 10	
6	¿Acompaña a su hijo(a) cuando realiza tareas leyendo o escribiendo análisis de un documento o texto determinado, o en otras actividades académicas, le aclara sus dudas? _____ ¿Cómo lo orienta?	“Sí, explicando todo lo que no entiende” 1 “Sí, le explico cuando no entiende y hablamos sobre las tareas que debe presentar” 2 “Sí, nos reunimos para leer y para las tareas y le explico si no entiende” 3 “Sí, leemos cuentos en la casa y le hago preguntas, si ella no entiende, volvemos a leer” 4 “Sí, explico si ella no entiende” 5 “Sí, ayudando a entender lo que se le explica” 5 “Sí, explicándole sus dudas” 6 “Sí, por medio de textos, obras, cuentos, dramatizados, videos” 7	La información obtenida deja claro que el padre de familia, sí reconoce realizar el acompañamiento al estudiante en el desarrollo lector y de actividades de comprensión del niño(a), esencialmente cuando presenta dudas. No obstante, su ejercicio es empírico y no está sujeto a la rigurosidad científica que requiera la lectura en el desarrollo de habilidades de pensamiento y de niveles de complejidad: literal-inferencial-crítico.

		“Sí, por medio de libros, textos y videos pedagógicos” 8 “Sí, si tienen alguna duda se la aclaramos” 9 “Sí, explicando todo lo que no entienden” 10	
7	¿Establece una comunicación frecuente con los profesores de su hijo(a), para saber de su proceso escolar y de los compromisos que debe llevar realizados para mejorar su proceso de lectura?_____ _____ ¿Por qué?	“Sí, porque me gusta saber cómo va y en qué pedo ayudar” 1 “Sí, para saber cómo va el niño y si uno puede ayudarlo a buscar a alguien que le pueda explicar si uno no entiende” 2 “Sí, porque me interesa saber cómo está y cómo le va, para que pueda ayudarlo en todo” 3 “Sí, me interesa saber si la niña avanza y qué puedo hacer para ayudarla” 4 “Sí, para ayudarlo y que siempre salga bien en el colegio” 5 “Sí, para saber cómo va su desempeño y en qué podemos ayudarlo en la casa”. 6 “Regularmente, por la poca disponibilidad de tiempo” 6	Se interpreta que la relación maestro-padre de familia, le es favorable al proceso lector, dado que existe una adecuada comunicación entre los interlocutores responsables del acompañamiento u orientación; aunque en ocasiones con limitaciones de tiempo por razones socio-laborales y con intenciones generales del proceso académico del estudiante, sin revisar específicamente sobre el proceso de comprensión, que es esencial para mejores desempeños académicos.

	“Sí, porque me parece que la lectura es bueno que ellos la interpreten, ya que les ayudan a tener un buen desempeño psicomotriz, psicológico e intelectual”. 7 “Sí, me gusta saber cómo se desempeña ante sí mismo y los demás, la lectura es un medio de comunicación que los ayuda a interactuar, ser tolerante y expresar lo que sienten” 8 “Sí, así sabemos si nuestra hija necesita más ayuda” 9 “ Sí, porque me gusta saber cómo va y en qué le ayudo” 10	
--	---	--

Tabla 3. Padres entrevistados: nombres y numeración asignada

Andrés Darío Bohórquez	1
Alexander Molina	2
Natalia Paternina	3
kiara Monterrosa	4
María Bello Martínez	5
Michel Andrés Atencia Méndez	6
Silvia Ledesma Sierra	7

Katia Elena de Hoyos Fuentes	8
Claudia Patricia Contreras Contreras	9
Yesenia Rosa Orozco Díaz	10

6.3 Reflexividad generativa o cibernética de tercer orden

En este componente, se expresa una interpretación integral de los aspectos característicos e influyentes en la problemática en estudio, desde una visión global y sistémica en la comprensión del problema, por ello, se presentan las respectivas inferencias técnicas o diagnósticas:

Inferencia principal o concluyente 1: de la encuesta aplicada a estudiantes, estructurada en siete ítems de preguntas se interpreta como elemento esencial para el estudio, la siguiente conclusión:

Los estudiantes expresan una percepción favorable de la clase y orientaciones que reciben de su profesor (a) de lenguaje en razón al vínculo afectivo y buen trato que establecen con él. Sin embargo, falta que éste re-direccione los procesos académicos-formativos hacia el fortalecimiento de las habilidades y niveles de lectura comprensiva, a partir de su metodología, didácticas y enfoque evaluativo que debe responder a situaciones de apropiación contextualizada de los saberes desde lo leído, en escala de niveles lectores.

Inferencia concluyente 2: la entrevista aplicada a docentes, diseñada en ocho ítems, permitió interpretar aspectos relacionados con didáctica, estrategias y ambientes de aula implementados

para el proceso lector de los estudiantes de tercero, de la cual, se sustrae la siguiente inferencia esencial:

La orientación o enseñanza que se le brinda a los estudiantes en cierta medida carece de motivación y sentido para ellos, puesto que se está desarrollando metodologías un poco superficiales, mecanicistas y pasivas con respecto al proceso de comprensión lectora, las clases se planifican con base en la lectura; pero, las estrategias para lograrlas no son innovadoras, con rigurosidad pedagógica, lúdicas o recreativas; que permitan desarrollar significativamente las habilidades de pensamiento y comprensión. Lo anterior implica además, que los textos para leer son determinados básicamente por el Docente, obedeciendo a los contenidos programados en el plan de estudios y algunos de éstos le restan al estudiante la motivación e importancia que merece. Además, las actividades lúdicas que realizan, no están direccionadas a cumplir propósitos de comprensión textual y al respecto, no existen competencias investigativas o registros que pretendan ir mitigando estas problemáticas de comprensión lectora en los estudiantes, a partir de la implementación de mejores perspectivas didácticas.

Inferencia concluyente 3: se interpreta de la encuesta abierta aplicada a padres de familia, conformada en siete ítems que determinan el rol o acompañamiento del padre de familia frente al proceso lector de su hijo(a) y la percepción que éste tiene del proceso de enseñanza del docente de su acudido (a). De la cual, se realiza esta inferencia:

En términos generales, se percibe que el rol del padre de familia de este grado en estudio, está en coherencia con el acompañamiento que merece el estudiante sobre aspectos generales de su desempeño o rendimiento académico y de materiales didácticos para apoyar sus estudios. No obstante, en lo referido al proceso lector, éste lo orienta o asiste de manera empírica, mecánica y habitual; desconociendo estrategias y elementos técnicos que son útiles para profundizar y fortalecer los niveles imprescindibles a la comprensión crítica, los cuales el docente no está orientando de la forma constructiva y trascendental al proceso lector.

Por las razones de interpretación técnica que caracterizan la problemática de comprensión lectora en los estudiantes de tercero y por los factores que están incidiendo en la agudización de la misma, se hace pertinente y de acción prioritaria, preguntarse: ¿cómo diseñar e implementar una propuesta basada en estrategias didácticas para fortalecer la enseñanza de los niveles de comprensión lectora a través del desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento en los estudiantes de grado tercero?

6.4 Propuesta Didáctica De Intervención

6.4.1 Estructura de la estrategia didáctica.

Título:	¡La lectura Significativa de textos: desarrolla mis habilidades de pensamiento para una mayor comprensión lectora!
Descripción general	Dada la realidad evidente y diagnosticada a través de las técnicas diseñadas en la presente investigación, se considera pertinente, posible didácticamente y de innovación, aplicar en

el contexto escolar sujeto de estudio la siguiente propuesta didáctica de intervención: “Lectura Significativa de textos como Estrategia Didáctica para fortalecer la enseñanza de los niveles de comprensión lectora comprensión lectora en los estudiantes de tercero de básica primaria de la institución educativa Madre Amalia de Sincelejo- sucre, desde el área de lengua castellana”; la cual se estructura esencialmente en siete (7) secuencias (talleres) didácticas fundamentados en el fortalecimiento de las habilidades básicas de pensamiento, que están dirigidas en diversas actividades textuales; para pretender desarrollarlas integralmente y alcanzar en efecto mejores procesos lectores en los estudiantes del grado tercero, nivel primaria. Así mismo, se analiza a través de una guía de observación y de un diario de campo, el impacto o trascendencia generada por esta intervención para fortalecer el nivel de desarrollo en cada nivel lector y habilidad básica de pensamiento, como también las didácticas implementadas para el propósito planteado.

Propósito general **didáctico** Fortalecer el desarrollo de las competencias básicas del proceso de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria, grado tercero a través de la implementación didáctica de estrategias basada en lectura significativa de textos que estimulan las habilidades básicas de pensamiento. Desde la enseñanza de la lengua castellana.

Propósitos específicos Diseñar talleres didácticos significativos que fortalezcan secuencialmente enseñar las habilidades básicas de los niveles lectores: literal, inferencial y crítico

Intervenir didácticamente en el proceso lector de los estudiantes a través de diversas situaciones textuales que inciden en el desarrollo de habilidades de pensamiento como: observación, memoria, relación, asociación, inferencia, deducción, predicción, análisis y proposición.

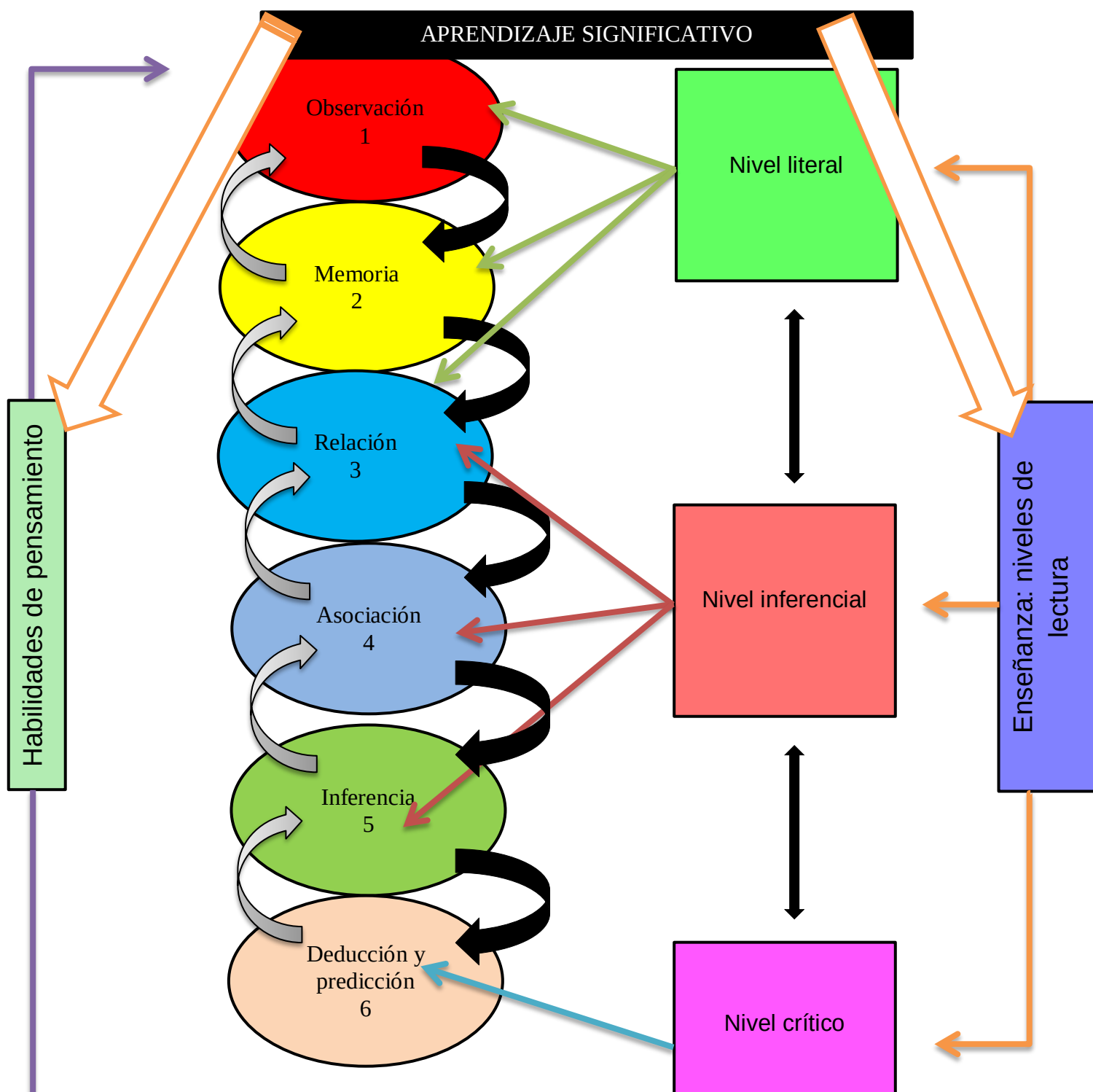
Evaluar la incidencia didáctica de la propuesta frente al fortalecimiento del proceso lector de los estudiantes; con su respectiva validación teórica.

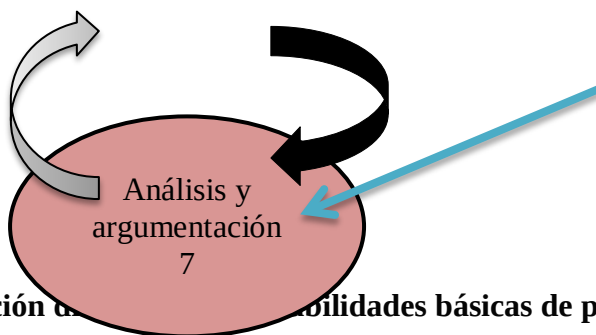
Proponer la estrategia didáctica basada en la lectura significativa de textos como un mecanismo de enseñanza institucional que fortalece el proceso lector y desarrolla habilidades de pensamiento; necesarias para el mejoramiento de los niveles lectores y desempeños académicos de los estudiantes.

Secuenciación de la estrategia didáctica: La propuesta desarrolla didácticamente y en orden estructural los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico; que es posible fortalecerlos, direccionando las habilidades básicas de pensamiento, dado que se inicia en la secuencia de complejidad: observación, relación, asociación, inferencia, deducción, análisis, predicción, proposición; diseñadas didácticamente para alcanzar mejores capacidades de asimilación, acomodación y producción de ideas.

Fuente: grupo de investigación

Figura 7. esquema representativo de ruta básica de propuesta de intervención didáctica





6.4.2 Secuenciación de habilidades básicas de pensamiento para el proceso lector. Fuente: Grupo Investigador

estrategia didáctica n°1	TITULO: El texto ilustrativo (imágenes) alimenta mi capacidad de observación de ideas.
La observación	OBJETIVO: Fortalecer la habilidad de observación y producción comunicativa a través de la descripción y creación de textos ilustrativos.
Nivel literal-inferencial	Habilidad de pensamiento: la observación en procesos de comprensión lectora. Tiempo 6 horas. Agosto 2016
	ACCIONES O SECUENCIAS DIDÁCTICAS
	Realización de la dinámicas de representación-observación de situaciones (saberes previos)
	Observación de imágenes que representan situaciones cotidianas, de lugares significativos y reales propios del entorno: descripción de los mismos y representación gráfica de imágenes significativas a mi entorno de vida.
	EVALUACIÓN:
	Capacidad: se valora la habilidad que presenta el estudiante a la hora de realizar la observación de imágenes o situaciones representadas.
	Desempeño: el niño lee imágenes y produce dibujos o paisajes referidos a lo observado en su entorno; comunicando sus características.

Estrategia didáctica n°2:	TITULO: ¡Qué bueno es desarrollar la capacidad de la memoria, a través de la narración!
habilidad de	OBJETIVO: Orientar habilidades para fortalecer la capacidad de apropiarse rápidamente de la información leída.

pensamiento; Habilidad de pensamiento: la memoria. Tiempo: cuatro horas, agosto
memoria. 2016

Nivel literal

ACCIONES O SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Escuchar canciones infantiles como: ¡que canten los niños!, villancicos, himno de la institución educativa e himno de Colombia... (saberes previos)

Lectura de la fábula “El león y los tres toros” (se hace individual, en grupo y dirigida), se resuelve en grupos interrogantes en nivel literal (memoria), realizan registros de ilustraciones con sentido de evocación de lo leído, registro en memoria rápida de elementos gramaticales y de ideas relevantes en la narración leída, reelaborar o reconstruir situaciones de la vida escuchadas de adultos de la comunidad: padres de familia y docentes; a través de representaciones gráficas por los estudiantes: caricaturas, dibujos, dramas, canciones o poesías cortas.

RECURSOS: Humanos, video-beam, papel, colores o temperas, copias, fotografía, micrófono, USB, colores, marcadores, láminas.

EVALUACIÓN:

Capacidad: se valora la habilidad que presenta el estudiante a la hora de realizar la narración y la apropiación de los demás, de sus cuentos, imágenes o situaciones representadas. Además, la capacidad de memoria que evidencia en el desarrollo de las preguntas planteadas, nivel literal.

Desempeño: el niño maneja la competencia de narrar situaciones referidas a canciones infantiles o fábulas que lee o escucha de sus compañeros o de su maestro.

Estrategia TÍTULO: ¡Qué bueno es desarrollar la capacidad de relación a través de
didáctica n°3: lectura de historietas, imágenes o caricaturas!

Habilidad de pensamiento: OBJETIVO: fomentar las habilidades para establecer relaciones entre los elementos observados en diferentes historietas y sus intenciones pertinentes

relación. Nivel de lectura: Habilidad de pensamiento: relación, tiempo 5 horas. Agosto 2016

inferencial ACCIONES O SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Realizar la dinámica “voy zumbando” que consiste en expresar con sonidos onomatopéyicos y movimientos corporales zumbidos de abejas, tren, motocicletas, abejones, sonido del viento, de mosquitos; entre otros (saberes previos)

Observar la ilustración y leer de manera inferencial situaciones. Dibujar la ilustración y situación relacionada e inferir aspectos de sus personajes en ambientes diferentes.

Desarrollar la capacidad de relación a través de lectura de historietas o caricaturas.

Escuchar y relacionar la canción infantil: “Todos los niños somos iguales”; tararear, danzar a su ritmo, representar gestos de cariño, abrazos, saludos con las manos y fono-mímicas que se relacionan con la canción. Socializar la experiencia.

Realizar el siguiente juego de rompecabezas en equipos de trabajo: organizar la frase que está indicando el conjunto de fichas (cartón o cualquier otro material)

GRUPO A

EL HOY DÍA EN DE IMPORTANTE ES QUE TODOS
COMPRENSIVAMENTE LEAMOS NIÑOS DE QUINTO LOS

GRUPO B

EDUCACIÓN LOS DERECHO LA NIÑOS ES TODOS QUE EL
ADELANTE PARA VIDA NECESITAN EN LA SEGUIR

El equipo de niños que primero arme el rompecabezas con la idea lógica, gana el juego. Inferencias aplicadas a pruebas de selección contextualizadas.

RECURSOS: Humanos, copias, colores, papel, cartulina, texto, guía de internet, computadores, ilustraciones.

EVALUACIÓN:

Capacidad: se valora la habilidad que presenta el estudiante a la hora de realizar las observaciones de las imágenes presentadas o textos leídos y la relación lógica que efectúe con las (os) mismas (os).

Desempeño: el niño maneja la competencia de observar, leer y relacionar situaciones plasmadas en imágenes o situaciones de representación cotidiana

Estrategia didáctica n°4:	TITULO: ¡Qué bueno es aprender a desarrollar la capacidad para asociar situaciones a través del juego y su implicación lúdica!
Habilidad de pensamiento; asociación.	OBJETIVO: fomentar las habilidades para fortalecer la capacidad de asociar informaciones o elementos de análisis textual
Nivel lector:	Tiempo de duración: seis horas. Septiembre 2016
literal-inferencial	ACCIONES O SECUENCIAS DIDÁCTICAS
	Se realiza la dinámica “el rey ordena que...”, consiste en organizar los estudiantes previamente enumerados y a cada uno se les asigna un brazalete con su respectivo color. Se orienta el juego y se entra en acción: Asociar los elementos presentes en las imágenes y expresar qué están representando (saberes previos)
	Leer el cuento “linda mariposita” y asociar las características que se relacionan con sus principales personajes.
	Observe la imagen y asocie elementos significativos



Asocie los elementos observados que simbolizen destrucción

Asocie e infiera: ¿Qué le sucede al hombre que destruye los árboles?

Represento en un dibujo un paisaje donde la naturaleza esté feliz, tranquila y en armonía.

Desarrollo asociando las respuestas de los siguientes interrogantes para saber ¿quién soy?

RECURSOS: Humanos, copias, colores, papel, cartulina, texto, guía de internet, computadores, ilustraciones, materiales, vestuarios especiales, micrófono, juguetes de profesiones, de deportes, pito, cuerdas, máscaras de animales; entre otros.

EVALUACIÓN:

Capacidad: se valora la habilidad que presenta el estudiante a la hora de realizar las observaciones de las imágenes presentadas o textos leídos y la relación lógica que efectúe con las (os) mismas (os); en las cuales evidencia su capacidad o habilidad para asociar situaciones textuales, que le permitan la comprensión de lo leído.

Desempeño: el niño maneja la competencia de observar, leer, relacionar, representar y de asociar coherentemente situaciones plasmadas en imágenes, narraciones o representaciones cotidianas.

Estrategia	TITULO: ¡Qué bueno es aprender a desarrollar la capacidad de inferir a
didáctica n°5:	través de lectura de textos narrativos o expositivos!
Habilidad de	OBJETIVO: fomentar las habilidades para establecer inferencias entre
pensamiento;	los elementos leídos en diferentes textos narrativos o expositivos
la inferencia.	presentados
Nivel	Tiempo de ejecución: 6 horas, septiembre de 2016
inferencial	

ACCIONES O SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Realización de la dinámica:

“Qué hay, qué hay, qué hay! Tiene planetas?

Si hay, si hay, si hay!

De qué nombre los tiene?

Júpiter, Saturno, Tierra, Plutón, Marte, Venus... (indagar sobre saberes previos)

Lectura “Júpiter, la estrella apagada”, inferencias respectivas: Resolver las siguientes inferencias, completando la información, Infiera manifestando si la afirmación es falsa o verdadera.

Inferencias del texto “el lobo y el perro”, fábula: moraleja, simbologías de los personajes, reflexión humana implícita.

Dibujo una situación o paisaje donde se simbolice mejor la expresión de la libertad.

RECURSOS: Humanos, copias, colores, papel, cartulina, texto, guía de internet, computadores, ilustraciones.

EVALUACIÓN:

Capacidad: se valora la habilidad que presenta el estudiante a la hora de realizar las respectivas inferencias requeridas en cada actividad presente en los textos narrativos o expositivos empleados. Inferencias referidas a la fábula “el lobo y el perro”.

Desempeño: el niño maneja la competencia de observar, leer, relacionar e inferir situaciones plasmadas en imágenes o textos narrativos y expositivos.

Estrategia	Título: realizo predicciones y deducciones de lo que escucho, veo y leo!
didáctica n°6:	Objetivo: fortalecer el nivel crítico lector a través del desarrollo de
Habilidades de	habilidades para deducir y predecir
pensamiento:	Tiempo de ejecución: seis horas. Octubre de 2016
deducción y la	
predicción	

ACCIONES O SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Realización dinámica interactiva: ENCuentro el PERSONAJE DEL PAÍS: EL BUENO Y EL MALO”; esta dinámica consiste en colocarle a la espalda de cada uno de los estudiantes en pedazos de cartulina, el

nombre de un personaje de la historia o vida social de Colombia que haya sobresalido en procesos de paz, libertad, justicia, liderazgo, deporte, cultura, obras de solidaridad y caridad; etc. y algunos que hayan generado guerra o violencia civil o violencia a menores de edad. Cada niño va a indagar el nombre de cual personaje tiene a su espalda, los demás niños lo saben y sólo se deben limitar a decir **sí** o **no** en cada pregunta que el niño investigador está haciendo para descubrir “DEDUCIR”, (saberes previos).

Leer situaciones de problemas lógicos y resolver deduciendo,

De acuerdo con la presente imagen, reflexionemos (docente-estudiante): ¿qué le sucederá al hombre dentro de poco tiempo, con respecto al problema de la contaminación ambiental y el calentamiento global que está generando?

La realidad que nos presenta el planeta con la contaminación que se le hace, ¿da a entender que vamos avanzando para bien en la vida? ¿Por qué?

RECURSOS: Humanos, copias, colores, papel, cartulina, texto, guía de internet, computadores, ilustraciones, material adhesivo, marcadores, video-beam, vestuarios especiales y diccionario.

EVALUACIÓN:

Capacidad: se valora la habilidad que presenta el estudiante a la hora de realizar las respectivas deducciones y predicciones requeridas en cada actividad presente en los textos: imágenes, ejercicios, representaciones y pensamientos empleados.

Desempeño: el niño maneja las habilidades para deducir y establecer predicciones sobre situaciones, pensamientos y fenómenos de su vida y contexto.

Estrategia n°7: TITULO: ¡Viajo por el mundo del análisis!

habilidad de

pensamiento;	OBJETIVO: fortalecer la capacidad de análisis en los estudiantes a través
análisis, nivel	de la lectura crítica de situaciones de la vida que son significativas
lector: crítico	Tiempo de ejecución: 6 horas, noviembre de 2016

ACCIONES O SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Se realiza la dinámica: “investigando ando”, que consiste en asignarle a los estudiantes nombres de personalidades de la historia, estimulando la capacidad de indagación y crítica.

Observo imágenes y analizo los elementos que tienen mayor sentido. Resolver interrogantes de reflexión sobre imágenes y situaciones significativas a problemáticas o temáticas sociales y ambientales.

Represento en un dibujo o cartelera, situaciones, consejos o reflexiones, que inviten a mejorar en respeto al medio ambiente, a mejorar el la convivencia e integración con los compañeros en la escuela. Socializar Con el acompañamiento del Docente y los Padres de familia, se representan situaciones del entorno comunitario, donde se analice sobre convivencia de los niños, medio ambiente, la inseguridad en las calles... se actúa y reflexiona en equipos.

RECURSOS: Humanos, copias, colores, papel, cartulinas, texto, guía de internet, computadores, ilustraciones, material adhesivo, marcadores, video-beam, y diccionario.

EVALUACIÓN:

Capacidad: se valora la habilidad que presenta el estudiante a la hora de desarrollar sus opiniones y críticas sobre las imágenes observadas; del mismo modo, su participación activa en las actividades planteadas.

Desempeño: el niño maneja las habilidades de análisis o lectura crítica de imágenes sobre temáticas de interés a sus propósitos formativos

.Fuente: equipo investigador.

6.5 Análisis De Resultados Y De Hallazgos (Validación de propuesta)

Este capítulo se enfoca desde el análisis correlacionado de la incidencia didáctica y formativa de cada taller o secuencia desarrollada, en relación con la habilidad de pensamiento que se fortalece durante el desarrollo de las secuencias (se aplicó como instrumento: el diario de campo) que se aplicó al finalizar cada intervención de la propuesta didáctica diseñada para cada nivel de lectura con sus respectivos criterios.

Matriz 8. Resultados e interpretación de las secuencias didácticas aplicadas (estrategia didáctica)

<i>N° De la secuencia</i>	<i>Habilidad desarrollada</i>	<i>Breve descripción de las actividades: Saberes, competencias y didáctica aplicada</i>	<i>Hallazgos e interpretación de secuencias de propuesta</i>
secuencia n°1	OBSERVACIÓN	Los estudiantes realizaron ejercicios de lectura visual, iniciando con dinámicas sobre “encuentre el personaje principal”, “diferencie lo observado entre las imágenes”; asumiendo una actitud atenta, participativa y de rapidez en los ejercicios asignados. Se complementa con lecturas visuales de situaciones, espacios e	El texto iconográfico y visual (imágenes) es una secuencia trascendental y motivadora para el fortalecimiento de la habilidad de observación o percepción visual en los estudiantes, por cuanto en esta secuencia didáctica de actividades

		imágenes que se perciben en el entorno; textos con los cuales fortalecieron la habilidad de leer visualmente el contexto.	de enseñanza y de aprendizaje, logró que el nivel lector literal e inferencial se diera con mayor efectividad, participación y atención. Además, la capacidad de identificación de detalles y rigurosidad visual se hizo evidente en la percepción de los estudiantes.
Secuencia n°2	MEMORIA	En la orientación y realización de actividades referidas a escucha de canciones infantiles y de narraciones, los estudiantes participaron de manera colectiva, atenta y con buena escucha sobre las ideas que expresaban las literaturas empleadas. Se generó un ambiente de confianza, integración y de expresión creativa de la narración leída auditiva y visualmente. Sorprendió la actitud de los estudiantes cuando realizaron una evocación-memoria literal de las situaciones acontecidas en la narración empleada, en su totalidad.	Por ser una de las habilidades de pensamiento de mayor orientación didáctico-pedagógica en el escenario escolar, su fortalecimiento se generó en el nivel lector literal: básico y parafrásico (los niños dan cuenta de las situaciones relevantes y estructurales de la narración en lectura. Por ello, mantienen un registro de apropiación rápida y literal de la información, fortaleciendo con ello su capacidad de

			memorización, evocación de situaciones esenciales leídas.
Secuencia n°3	RELACIÓN	La dinámica “voy zumbando”, les permitió a los estudiantes la capacidad de relacionar el objeto con la cualidad y de expresar creativamente características que relacionan a los objetos entre sí o en comparación con otros. Seguidamente, las ilustraciones, historietas y caricaturas utilizadas sobre diversas temáticas de la vida; generó en los estudiantes la posibilidad de encontrar diversos sentidos al relacionar los signos, símbolos e imágenes presentes en estos textos: relacionaron el sentido de viñetas, recuadros, cartuchos, signos y símbolos como: corazón, una idea, hablar, pensar, reír, llorar, enojarse, palabras clave por su sentido, entre otras actividades que fortalecieron la capacidad de relacionar elementos textuales. Además, los ejercicios de relacionar palabras y formar ideas, se realizó con la participación de todos, el tiempo se hizo “limitado”, el deseo de organizar se desarrolló en	La literatura empleada didácticamente: historietas, imágenes y caricaturas; fortaleció significativamente la habilidad de hacer lectura visual rápidamente y de relacionar el sentido de los elementos en el texto para formar un todo. Es decir, se interpreta que la relación como habilidad de pensamiento, alimenta el nivel literal, pero esencialmente, fortalece el nivel inferencial de la formación lectora de los estudiantes; situación que es importante tenerla en cuenta al orientar procesos de enseñanza del nivel inferencial.

		condiciones lúdicas, aunque unos pocos presentaron dificultades de ordenación de los juegos para armar y relacionar. La participación se direccionó desde una didáctica de manejo de saberes integrales y pro-actividad en el trabajo en equipo entre los estudiantes.	
Secuencia n°4	ASOCIACIÓN	Esta habilidad se potenció desde la didáctica de la lúdica, en la cual los estudiantes a través del juego “el Rey ordena”, tuvieron la oportunidad de observar, relacionar y asociar de manera rápida los personajes en juego y formar equipos o grupos asociados de acuerdo a las características indicadas por el Rey. Esta secuencia se complementó con la lectura creativa y colectiva del cuento “Linda mariposita”, donde se tuvo la oportunidad de asociar de manera creativa, rápida y divertida a los personajes que intervienen en él; donde se evidenció un ambiente de motivación, integración y buena percepción de lo leído e indicado.	Se analiza que al determinar una secuencia didáctica estructurada con actividades lúdicas, de integración y de lectura de imágenes sobre temáticas de interés; las posibilidades de fortalecer habilidades de pensamiento: observación, memoria, relación y asociación, son mayores y con mejor efectividad para su avance o desarrollo. Por consiguiente, la secuencia realizada desde la enseñanza, fortaleció los niveles de lectura: literal (observar personajes), nivel

		En el proceso de leer imágenes que desarrollan temáticas ambientales, iniciaron observando, relacionando hasta asociar los elementos explícitos e implícitos en las mismas y encontrar sentido, comprensión a la imagen leída.	inferencial (relación, asociación e interpretación de imágenes sobre el medio ambiente). Por ello, se logró la habilidad de agrupar, coordinar, clasificar y generalizar elementos en los textos leídos (imágenes ambientales), con mayor efectividad y sentido en relación con lo plasmado en los mismos.
Secuencia n°5	INFERENCIA	Durante el desarrollo de la dinámica ¡“qué hay, qué hay, qué hay! Los estudiantes escucharon atentamente los grupos indicados, observaron sus distintivos, relacionaron y asociaron e hicieron inferencias para mantenerse en el juego; debido a que éste se acompañó con frases, distintivos, signos, símbolos y gestos donde se tenía que inferir el estado de ánimo o emocional que representaba el grupo. Por ello, la participación se hizo divertida, de acompañamiento y de rapidez al poner en juego las habilidades de pensamiento requeridas.	Se interpreta que el proceso de inferencia textual como habilidad básica de pensamiento y de lectura, requiere de la aplicación previa de habilidades mentales como: observación, memoria, relación y asociación; que el niño(a) puede sustraer de los elementos posibilitados en la situación textual leída. Por otra parte, se infiere que la lectura de textos narrativos y expositivos

		Por otro lado, los textos narrativos como “el lobo y el perro”, le permitieron a los niños(as) inferir: género literario (por qué es fábula), simbología del perro y del lobo, el mensaje moral, características de los espacios donde vive cada personaje y todos estos planteamiento implicaron la puesta en escena cíclica y cohesionada de habilidades como: observación, memoria, relación, asociación para llegar a la inferencia.	dirigidos en las acciones de enseñanza de la lengua castellana, generó el fortalecimiento de la capacidad de inferencia en la mayoría de estudiantes sujetos de intervención, con lo cual, fortaleció el nivel de lectura inferencial, de una forma más consciente y lógica en procesos de comprensión.
Secuencia n°6	DEDUCCIÓN Y PREDICCIÓN	Durante el desarrollo de la dinámica: “encuentro el personaje del país: el bueno y el malo”, los estudiantes asumen un rol interactivo que debido a la didáctica del juego, le permitió el estímulo para observar, evocar, relacionar, asociar e inferir; con lo que lograron hacer la deducción pertinente para identificar al personaje representado. Con respecto a las lecturas de imágenes que plasman problemáticas ambientales, educativas, sociales y políticas; los estudiantes realizaron ejercicios de inferencias, deducciones y	Orientar el desarrollo de las habilidades de deducción y predicción en niños (as), que cursan sus primeros años de escolaridad, es un tanto complejo, por cuanto requieren del fortalecimiento previo de otras habilidades como: observación, memoria, relación, asociación e inferencia. No obstante, con los textos dirigidos sobre lectura de situaciones-problemas en imágenes o caricaturas,

		posibles predicciones; de manera eficiente, adecuada. No obstante, algunos presentaron dificultades al deducir o predecir, dado que no hacían previamente relación e inferencia por algún personaje o situación sujeta a lectura por los niños.	se logró fortalecer esta habilidad en los estudiantes sujetos de intervención, con lo que alcanzaron a mejorar el nivel inferencial y a iniciar bases para el nivel crítico en el proceso lector.
Secuencia n°7	ANÁLISIS Y ARGUMENTA CIÓN	La dinámica: “investigando ando”, con nombres de personalidades de la historia, el deporte y la ciencia, estimuló la capacidad de indagación y crítica en los estudiantes de tercero, fortaleció valores de indagación, integración, memoria histórica de personalidades y hechos de su región o localidad. Además, los llevó a inferir y a averiguar sobre la flora, fauna, contexto familiar y situaciones significativas a su contexto urbano y escolar. Esta secuencia didáctica posibilitó que los estudiantes se organizaran, conocieran más sobre su entorno de vida, analizaran sobre sus problemáticas sociales, ambientales, urbanas y educativas, de las cuales, desarrollaron de forma proactiva sus dibujos,	Se reconoce que para los estudiantes de grado tercero, fortalecer la capacidad de analizar, argumentar y proponer soluciones, son habilidades que exigen mayores niveles y hábitos de lectura; por ello, se presentó algunas limitaciones. Sin embargo, la didáctica empleada para estimularlas y fortalecerlas a través de la indagación, expresión, representación y exposición de problemas o situaciones significativas al estudiante, incidió favorablemente en el

		exposiciones y espacios de expresión de ideas y sugerencias, que les implicaba analizar. La secuencia finaliza con una exposición sobre el estudio y análisis de un problema sencillo (temáticas estudiadas) por el estudiante o grupos de estudiantes, en donde se pone en evidencia la capacidad de análisis, inferencias que tiene (n) el (os) estudiante(s) al desarrollar su capacidad con críticas y plantear sencillas alternativas a los problemas en argumentación.	estímulo y mejoramiento del análisis, de la crítica, argumentación y proposición de ideas lógicas en lo niños para resolver los problemas. Es decir, los niños que realizaron sus exposiciones con sentido lógico y evidenciando argumentos y pequeñas opiniones sobre los saberes en análisis, demuestran un buen nivel de lectura crítica; de acuerdo a su edad.
--	--	--	---

Fuente: grupo investigador

En esta parte de la investigación-intervención, se analiza el resultado obtenido de la prueba cualitativa aplicada, posterior a la intervención de la propuesta (las secuencias diseñadas), la cual se valoró o determinó en validación con la aplicación de la guía de observación diseñada para cada nivel con sus respectivos criterios (basada en la teoría de Meléndez, C. (2007) sobre los niveles de lectura); reflejándose el siguiente informe:

Tabla 4. Análisis de intervención didáctica, prueba cualitativa: niveles de comprensión lectora.

Nivel literal

ASPECTOS AL LEER

NIVEL LITERAL BÁSICO Y PARAFRÁSICO

Orienta la repetición de elementos explícitos de los textos leídos (personajes, imágenes, acciones, trama, lugar, etc.)

Permite que el estudiante identifique el orden o secuencia explícita de las acciones o elementos presentes en las situaciones textuales.

La enseñanza ayuda al estudiante para que identifique razones explícitas de ciertos sucesos o acciones de los personajes en los textos leídos.

Orienta el reconocimiento de la idea principal, temática y la expresión de los estudiantes de para-fraseos de lo leído.

Pide que los estudiantes realicen resúmenes o síntesis de los textos leídos

Fuente: grupo investigador

Análisis cualitativo de nivel literal: básico y parafrásico

Se puede inferir que en la medida que se aplicaron las secuencias didácticas, se mejoró progresivamente en el nivel de comprensión lectora: literal básico; puesto que los estudiantes identifican personajes, tiempo, lugar en un relato, historia o situación, (observación, memoria, relación). Así mismo, identifican el orden en que se desarrollan los hechos, las acciones o sucesos en las narraciones, exposiciones, imágenes y situaciones leídas y dan cuenta e identifican de las razones explícitas en ciertos sucesos o personajes de lo leído, (asociación).

Por otra parte, se puede analizar que los estudiantes mejoraron en el nivel literal Parafrásico o en profundidad; puesto que reconocen en un porcentaje significativo y

progresivo, la idea principal y temáticas que construyen el mensaje de lo leído. De igual forma, realizan resúmenes o síntesis de las imágenes y textos leídos; por consiguiente se evidencia y valida la función que cumple las estrategias didácticas dirigidas para fortalecer habilidades de pensamiento imprescindible en el fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora; por cuanto las estrategias de enseñanza hicieron posible estos alcances significativos en el proceso lector.

Tabla 5. Nivel Inferencial

ASPECTOS AL LEER
NIVEL INFERENCIAL
Orienta inferencias en los estudiantes de ideas principales, no incluidas explícitamente en los textos leídos
Posibilita la interpretación del lenguaje figurativo símbolos, imágenes y representaciones que se encuentran en los textos leídos
Genera ambientes de inferencia de secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido e imaginan otro final de los textos leídos
Enseña sobre la interpretación del sentido que adquieren las palabras o frases relevantes en el texto leído
Orienta habilidades para que los estudiantes generen inferencia de relaciones de causa y efecto y las intenciones del autor y los personajes en el texto.

Análisis cualitativo de nivel inferencial:

Se analiza que los estudiantes mejoraron significativamente en el nivel inferencial de comprensión al leer, puesto que infieren (inferencia) ideas principales no incluidas explícitamente en los textos, además, interpretan el lenguaje figurativo, símbolos, imágenes y representaciones que se encuentran en los textos estudiados en las secuencias, infieren secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido e imaginan (predicciones) creativamente otro final de las narraciones, situaciones o problemas leídos. Así mismo, se percibe el progresivo aumento del manejo en la interpretación del sentido que adquieren las palabras o frases relevantes en estos textos, es decir, hacen uso de la sinonimia y función semántica de palabras claves o elementos de enlace textual.

Finalmente, se evidenció que se adquiere un manejo eficiente en las relaciones de causa y efecto e intenciones del autor y los personajes presentes en los textos en estudio; en los diferentes ejercicios desarrollados, en razón a la incidencia que generó la implementación de una estrategia de enseñanza basada en el aprendizaje de situaciones textuales de manera significativa.

Tabla 6. Nivel crítico-intertextual.

ASPECTOS AL LEER
NIVEL CRÍTICO

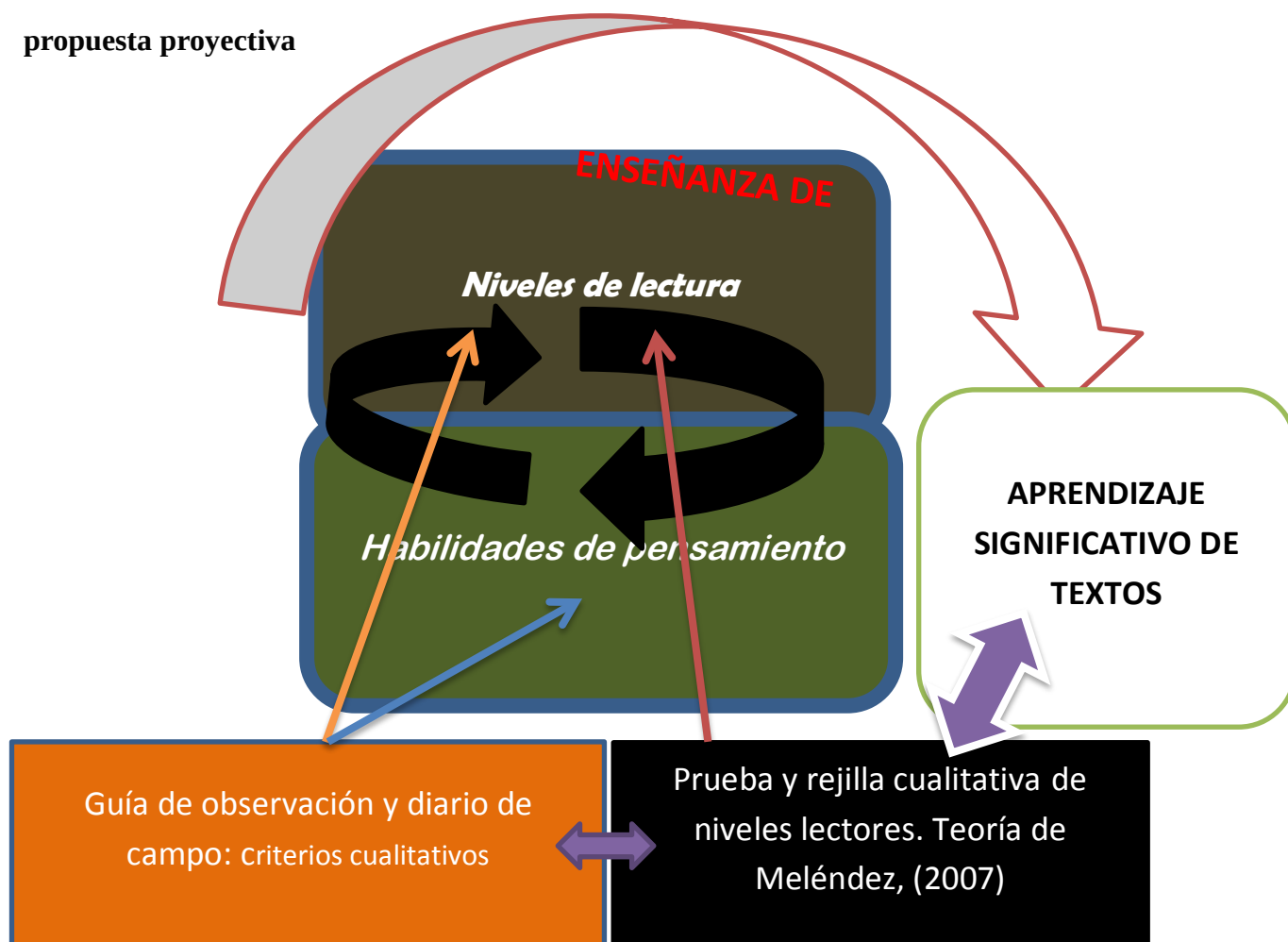
Orienta saberes para que los estudiantes expresen pequeñas opiniones sobre el texto leído, aceptando o rechazando algunos conceptos en los mismos

Brinda las herramientas para que los estudiantes comparen los textos leídos, su mensaje con otras fuentes de información u otros textos escritos o situaciones cotidianas.

Análisis cualitativo de nivel crítico:

Se interpreta el progreso o avance significativo que tienen los estudiantes en cuanto al nivel crítico en los procesos de comprensión lectora, específicamente en su capacidad de opinar y dar algunas ideas comparativas; aunque éste es el de mayor profundidad, fue posible debido a la incidencia de las secuencias didácticas dirigidas para fortalecer habilidades de pensamiento como predicción, inferencia, análisis, comprensión y proposición. Por ello, fue funcional el manejo de técnicas y estrategias que desde la enseñanza permitieron potencializar la creatividad, inferencias y comprensión global en los niños. En este sentido, es evidente interpretar que los estudiantes al finalizar la aplicación de las secuencias y al ser respectivamente evaluados, emiten juicios u opiniones sobre el texto leído y comparan los textos, su mensaje con otras fuentes de información: otros textos o situaciones cotidianas de vida (manejo de relaciones simples entre los textos).

Figura 8. Esquema de procedimiento para análisis de propuesta pre-diseñada para definir propuesta proyectiva



Fuente: grupo investigador.

Es importante dar a conocer que la figura 4, representa la ruta de evaluación y valoración final que se aplicó para la validación de la propuesta de intervención didáctica, la cual articula los procedimientos e instrumentos y sus respectivas sustentaciones teóricas que la implican. En ese sentido, se explica que los elementos centrales de origen obedecen a los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico; que resultan o es necesario para su alcance, el desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento: observación, memoria, relación, asociación, inferencia,

interpretación, análisis, comprensión, predicción, deducción y proposición; las cuales se articulan o se corresponden y éstos a su vez, se logran de manera determinante cuando los aprendizajes de contexto o situaciones textuales se establecen en ambientes de aprendizaje significativo, para este caso de textos y la enseñanza que orienta el docente se efectúa con sentido estructural e innovador para el desarrollo lector.

¿Cómo se valoró la propuesta de intervención didáctica?

Inicialmente se aplicó el diario de campo en cada una de las secuencias didácticas desarrolladas: S1, S2, S3, S4...resultando en efecto, la interpretación sobre el impacto de cada acción desarrollada; y de manera complementaria se aplicó la guía de observación cualitativa que valora de manera específica y categorizada cada nivel lector estudiado según teoría de Meléndez, C. (2007); realizando las inferencias adecuadas al impacto que generó la intervención. De manera complementaria, se implementan pruebas de manejo interpretativo de los niveles de lectura; de donde se sustrae la información que posibilita el análisis integral de los resultados y las conclusiones que emergieron.

¿Cuál es el impacto de la propuesta didáctica?

Se analiza que al determinar una secuencia didáctica estructurada con actividades lúdicas, de integración y de lectura de imágenes sobre temáticas de interés; las posibilidades de fortalecer habilidades de pensamiento: observación, memoria, relación y asociación, son mayores y con mejor efectividad para su avance o desarrollo. Por consiguiente, la secuencia realizada desde la enseñanza, fortaleció los niveles de lectura: literal (observar personajes), nivel

inferencial (relación, asociación e interpretación de imágenes sobre el medio ambiente). Al respecto, Brian, (2007), establece que la comprensión lectora está muy relacionada con “la calidad de los procesos inferenciales, los cuales establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto; también, realizan conexiones entre la información expuesta en el texto; dicho de otro modo, establecen relaciones texto-texto y texto-conocimientos previos, con los cuales se logran aprendizajes significativos en la comprensión lectora.

Por otro lado, es importante manifestar que uno de los aspectos relevantes y de mayor impacto en el desarrollo de la propuesta es la enseñanza dirigida que se estructuró sobre el desarrollo de los niveles lectores en los estudiantes de tercero grado, a partir del fortalecimiento de las habilidades básicas de pensamiento, con lo cual se demostró que las habilidades van progresivamente permitiendo el alcance de niveles lectores en los estudiantes y en cualquier esquema de comprensión textual. Es decir, para el nivel literal se debe enseñar y potencializar la observación, relación, memoria y asociación, para el nivel inferencial, los estudiantes deben fortalecer las habilidades del nivel literal y además, realizar inferencias, deducciones, predicciones, interpretaciones, algunos análisis; presentándose consecutivamente una relación de complejidad en el proceso.

6.6 Conclusiones

El estudio de caracterización (cibernéticas de primer y segundo orden) permitió determinar que están incidiendo factores internos y externos en las limitaciones del fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de tercero, entre los que se hacen relevantes: desmotivación, poca comunicación y acompañamiento de los padres desde sus primeros años de vida, pocos propósitos e intereses para estudiar, inadecuadas metodologías pedagógicas con tendencias a enfoques pasivos tradicionales y memorísticos de los docentes a los estudiantes, falta de acciones didácticas- lúdicas, comunicativas y de expresión en los procesos socioeducativos familiares y escolares y pocas prácticas de lectura comprensiva, dirigidas con manejo adecuado y eficaz sobre los niveles lectores y habilidades mentales, desde los primeros años de escolaridad.

De manera secuencial se analizó que los procesos y acciones pedagógicas puestas en práctica en la institución educativa Madre Amalia, obedecían en gran medida a modelos y enfoques memorísticos, literales, pasivos y tradicionales de los docentes, que poco estimulaban la comprensión de situaciones textuales en niveles de literalidad, inferencia y crítico. Además, sólo desarrollaban con mayor énfasis la habilidad de pensamiento referida a la memorización de contenidos e informaciones; en los ámbitos de orientación académica y evaluativo. Situación que se complementaba con el acompañamiento que el padre de familia implementaba de manera empírica, mecánica y habitual sobre el proceso de lectura de sus estudiantes; desconociendo estrategias y elementos técnicos que son útiles para profundizar y fortalecer los niveles imprescindibles a la comprensión crítica.

Por otra parte, del resultado del proceso de intervención didáctica, se determinó que la esencia didáctica plasmada en la estrategia de la lectura significativa de textos: narraciones, imágenes, exposiciones y problemas significativos al contexto, contribuyó a generar una mejor perspectiva de enseñanza y una mayor motivación, atención, participación y desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento (memoria, relación, asociación, inferencia, análisis, deducción y proposición); en los estudiantes, con lo cual realizaron procesos para fortalecer los niveles de comprensión lectora: literal (básico, parafrásico), inferencial y crítico. Así mismo, generó en los estudiantes una actitud atenta, entusiasta, despierta, participativa, de aprendizaje significativo, de expresión creativa y comprensiva frente a las ideas textuales leídas y logró que éstos desarrollaran los siguientes procesos: escucha y atención permanente, comprensión literal o básica, inferencias de situaciones textuales y relación intertextual o crítica de situaciones de su entorno de vida; fortaleciendo el trabajo en equipo e interactivo; el cual emprende escenarios para el desarrollo de habilidades de diálogo, escucha, interacción cognitiva; necesarias y derivadas de los procesos de comprensión lectora.

Se definió qué el proceso de inferencia textual como habilidad básica de pensamiento y de lectura, requiere de la aplicación previa de habilidades mentales como: observación, memoria, relación y asociación; por lo que es preciso afirmar: los estudiantes al manejar el nivel literal, desarrollaron las habilidades básicas de pensamiento: observación, memoria, relación y asociación. De la misma forma, al fortalecer el nivel inferencial, fueron capaces de: observar, memorizar, relacionar, asociar, inferir, predecir y deducir situaciones textuales y para alcanzar el nivel crítico evidenciaron buen manejo de todas o casi todas las habilidades fortalecidas.

El estudio, diseño e implementación de la propuesta de intervención didáctica, nos generó (docentes) una nueva mirada reflexiva frente a las prácticas de enseñanza y formación en el escenario escolar y la búsqueda integral de respuestas frente a la problemática de los niveles de lectura de textos y situaciones en los estudiantes. De forma similar, le aportó al área de lengua castellana, estrategias para que sean asimiladas como referencias para transformar las enseñanzas y los aprendizajes de los niveles lectores en otros grados y niveles, con lo cual el contexto escolar Madre Amalia lograría un significativo y alto nivel de formación en la lectura; desde las diferentes áreas de conocimiento que se orientan.

Orientar el desarrollo de las habilidades de deducción y predicción en niños (as), que cursan sus primeros años de escolaridad, es un tanto complejo, por cuanto requieren del fortalecimiento previo de otras habilidades como: observación, memoria, relación, asociación e inferencia. No obstante, con los textos dirigidos sobre lectura de situaciones-problemas en imágenes o caricaturas, se logró fortalecer esta habilidad en los estudiantes sujetos de intervención, con lo que alcanzaron a mejorar el nivel inferencial y a iniciar bases para el nivel crítico en el proceso lector.

Se reconoce que para los estudiantes de grado tercero, fortalecer la capacidad de analizar, argumentar y proponer soluciones, son habilidades que exigen mayores niveles y hábitos de lectura; por ello, se presentó algunas limitaciones. Sin embargo, la didáctica empleada para estimularlas y fortalecerlas a través de la indagación, expresión, representación y exposición de problemas o situaciones significativas al estudiante, incidió favorablemente en el estímulo y mejoramiento del análisis, de la crítica, argumentación y proposición de ideas lógicas en lo niños para resolver los problemas. Es decir, los niños que realizaron sus exposiciones con sentido lógico

y evidenciando argumentos y pequeñas opiniones sobre los saberes en análisis, demuestran un buen nivel de lectura crítica; de acuerdo a su edad.

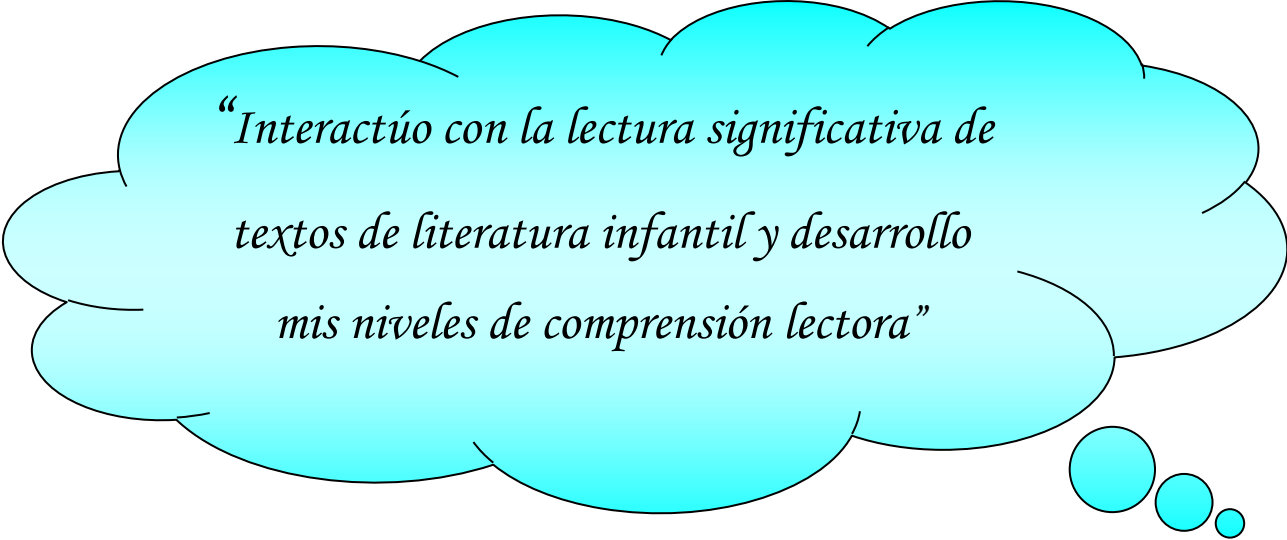
Otro aspecto que se comprendió de forma integral es el desarrollo de la apropiación y aplicación de los saberes didácticos adquiridos en el ejercicio de formación en la Maestría y que se concretaron en el diseño de estrategias novedosas que construyeron procesos académicos, formativos; que impactaron en la comunidad escolar, en el desempeño de las comunidades académicas del área y en el fortalecimiento de la práctica investigativa de la Universidad Santo Tomás, del entorno escolar y del quehacer docente en su reflexión cotidiana; por el valioso aporte de encontrar respuestas constructivas a la problemática de comprensión lectora desde la enseñanza de la lengua castellana y sus competencias, que limitaba la calidad y los avances del desarrollo de nuestra institución educativa. Además, nos reorientó y dinamizó habilidades, competencias y fundamentaciones teóricas desde la Didácticas generales, específicas, desde la Didáctica del lenguaje y los niveles de lectura; para que nuestras prácticas sean innovadas y transformadoras de cambios favorables en la formación educativa.

6.7 Propuesta proyectiva a dos años

Los resultados obtenidos de la investigación-intervención diseñada e implementada durante la vigencia de estos dos años de formación: pre-diseño de propuesta, ha sido de gran impacto e interés en la reflexión pedagógica que se propició, resultando de significativa trascendencia para reconocer la importancia de seguir en su fase de proyección: socialización-divulgación, reflexividad en redes académicas (IE Madre Amalia), integralidad de los procesos y niveles de comprensión lectora en las diferentes disciplinas y análisis sistemático-reflexivo de los avances significativos del proceso; a través de la implementación de una propuesta proyectiva basada en la lectura significativa de textos, en escenarios de transversalidad del saber escolar.

6.7.1 Diseño metodológico de la propuesta pedagógica proyectada a dos años.

TÍTULO:



*“Interactúo con la lectura significativa de
textos de literatura infantil y desarrollo
mis niveles de comprensión lectora”*

6.7.2 Descripción metodológica de la propuesta basada en la lectura significativa de la literatura infantil a dos años.

Debido a la necesidad existente y diagnosticada, se aplica la presente propuesta de intervención didáctica que se extrae del estudio: *“Interactúo con la lectura significativa de textos de literatura infantil y desarrollo mis niveles de comprensión lectora”*; la cual se estructura esencialmente en unidades lúdico – didácticas fundamentadas en diferentes situaciones literarias y textuales para su aplicación en diferentes estrategias, que desarrolla procesos de observación, procesos de pensamiento (inferencias, comprensión, análisis, relación), creatividad, trabajo en equipo, contenidos literarios y poéticos, valores humanos, identidad geográfica – contextual y competencias lectoras y comunicativas en los estudiantes.

Así mismo, se analiza a través de una guía de observación y diario de campo (Ver respectivamente apéndices C y F) y prueba de comprensión de selección, que evidencian un registro cualitativo – descriptivo de los resultados que se vayan obteniendo, luego de la interacción de actividades y de recursos planificados para tal fin, para determinar si se cumple el objetivo primordial proyectado de lograr procesos de desarrollo de los niveles de lectura en la comprensión significativa de situaciones textuales.

En este sentido, cada unidad didáctica contiene una matriz que registra: identificación, título, contenidos, fecha y tiempo de realización, objetivos, fases de desarrollo (secuencias didácticas), recursos y criterios de evaluación:

6.7.3 Objetivos esenciales de propuesta didáctica proyectiva.

Fortalecer los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de tercero a través de la lectura significativa de textos de literatura infantil

Desarrollar habilidades de pensamiento de manera secuencial y dirigida a partir del análisis significativo de las situaciones que plasma los textos de literatura infantil

Fomentar la reflexión cotidiana acerca de las prácticas didácticas que se implementan para la enseñanza de los niveles de lectura en los estudiantes de tercer grado.

6.7.4 Ruta de secuencia de desarrollo de saberes y procesos de propuesta didáctica proyectiva

Período de desarrollo	Saberes o contenidos	Ruta y secuencia Didáctica	Actores que intervienen
Semestre 1	El mundo de la fábula	Concepciones teóricas: orígenes, sentido, características, estructuras, intenciones (saberes previos) Esquemas de análisis de fábulas	Estudiantes, Docentes y padres de familia

			Lectura significativas con fábulas Representaciones artísticas con fábulas Producción de fábulas con personajes autóctonos Fabulación de la vida comunitaria
Semestre 2	Mitos y leyendas autóctonas	Revisión etnográfica dirigida y orientada para conocer lo que conoce la comunidad de sus historias e imaginaciones (saberes previos)	Estudiantes, Docentes y padres de familia
		Reencuentro con las creencias populares y los mundos imaginarios de los adultos: mitos, anécdotas, leyendas	
		Lectura de mitos y leyendas, interpretada en los niveles lectores	
		Representación de los imaginarios populares que aluden a mitos, leyendas e historias fantásticas	

Ilustrar la literatura de mitos y leyendas de la región: creación de espacios de feria y lúdica sobre lo que se cree en el entorno

Producción escrita de la importancia de la tradición oral de mi región.

Semestre 3	El universo del cuento	Concepciones teóricas: orígenes, sentido, características, clases, formas de simbolizarlo y leerlos, estructuras, intenciones. (saberes previos) Estudiantes, Docentes y padres de familia, cuenteros de la región. Esquemas de análisis de cuentos costumbristas y urbanos Lectura significativas de cuentos, basada en el manejo de niveles de lectura Representaciones artísticas de cuentos infantiles tradicionales y modernos
-------------------	------------------------	--

		con el acompañamiento de padres y docentes Producción de cuentos con personajes autóctonos Reencuentro con la tradición oral del cuento, eventos o conversatorios con cuentistas o cuenteros de la región Feria sobre expresiones o manifestaciones artísticas de cuentos infantiles: Regionales, Nacionales e Internacionales (universo literario del cuento infantil)
Semestre 4	Maravillas de la poesía	Escuela de rondas, canciones, coplas y dichos (saberes previos) Apropiación de saberes característicos del género poético: estrofa, verso, rima, figuras, estructura, denominaciones poéticas, formas de expresión poética; a través de la representación en equipos de mini-dramas alusivos a

los conceptos
referenciados.

Inferencias de elementos
poéticos en canciones
populares: vallenato,
reguettone, poros,
fandangos; desarrollados
de manera lúdico-didáctica

Ferias de expresión
poética, conversatorios
poéticos con artistas del
entorno

Ejercicios de lectura crítica
sobre juicios del poeta en el
contenido de su literatura
sentimental, orientado por
el docente.

Producción de creaciones
artísticas y poéticas con el
uso de elementos y
realidades del entorno con
el acompañamiento de los
padres de familia y
docentes.

Fuente: grupo investigador

Esquema de ejecución secuenciada de la propuesta: unidades y secuencia didáctica para la comprensión lectora a través de la lectura significativa de textos o literatura infantil

6.7.5 Modelo de secuencias de desarrollo.

SECUENCIA DIDÁCTICA I

Nombre:

“La canción infantil: EL PATO Y SU AMIGA RANA; ESTIMULA MI COMPRENSIÓN”

IDENTIFICACIÓN	Institución: Educativa Madre Amalia, Sincelejo Área: Humanidades Asignatura: castellano Grado: 3° Periodo de desarrollo: 10 horas Orientadores: Equipo de investigación Fecha de inicio: agosto de 2017
ENFOQUE	Derecho Básico de Aprendizaje:
NORMATIVO	Usa referencias como el título y las ilustraciones para comprender un escrito.

Escribe textos de creación literaria en los que utiliza las características propias de los géneros literarios

Competencia:

Desarrollar habilidades para el fortalecimiento de las habilidades básicas de pensamiento, requeridas en los niveles de comprensión lectora

Propósito esencial:

Fortalecer las habilidades de pensamiento y de la comprensión de los niveles de lectura, a través de la canción infantil.

Estimular procesos de comprensión en los estudiantes a través del desarrollo temático de canciones infantiles: El pato y su amiga rana.

SABERES BÁSICOS



Unidad temática:

La canción infantil, proceso de comprensión y creatividad expresiva, memoria, relaciones y nivel literal.

PREGUNTA-
PROBLEMA

¿De qué manera influirá la literatura y consigo la canción infantil en el desarrollo de habilidades básicas de pensamiento en los estudiantes?

FASES O LÍNEAS DE
DESARROLLO

DIDÁCTICO

Primera etapa y secuencia:

- Realización de la dinámica: “los días y las acciones”

“lunes antes de almorzar una niña fue a jugar, pero no pudo jugar, pues tenía que ESCUCHAR.

Así escuchaba así, Así escuchaba así, Así escuchaba así

Martes = cantar (tarareo), Miércoles = bailar, Jueves = leer

Viernes = saltar, Sábados = comprender (se representa pensativo)

Domingo = visitar (saludar al compañero)”

Segunda etapa de desarrollo didáctico

- Se realiza el proceso de lectura en plataforma de la canción infantil: “El pato y su amiga rana” (ver apéndice J)
 - Realización de fono-mímicas paralelo a la lectura de la canción, por los estudiantes.
 - Desarrollo del cuestionario de comprensión en equipos de trabajo:
 1. ¿Qué hizo el pato y su amiga rana?
 2. ¿Qué acciones realizaron en el camino?
 3. ¿Cómo era el canto del pato? ¿Cómo era el canto de la rana?
 4. ¿Por qué las campanas estaban sonando?
 5. ¿Cómo era el camino? ¿Qué quiere decir un camino real?
 6. ¿Con qué otros personajes se encontraron?
¿Qué les dijo?
-

-
7. ¿Qué sentido tiene la expresión: por doquier?
 8. ¿A quién simboliza el animalote grande?
 9. ¿Por qué el pato y su amiga rana son amigos del reloj?
 10. ¿Cómo terminaron todos?

- Se comparten los conceptos desarrollados a todos los estudiantes para que me escuchen el desarrollo de la comprensión
- Orientación explicativa del docente sobre la importancia de los niveles de comprensión literal e inferencial.

Etapas de desarrollo final de comprensión significativa

Se analiza la incidencia de la canción infantil: el pato y su amiga rana; para fomentar el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de 1° a 5°.

Además, los elementos y situaciones textuales que se plasman, en pocas palabras expreso lo acontecido en el canto, explico por qué es una canción, doy cuenta de las acciones que asumen los personajes

PROCESO
EVALUATIVO

Criterios:

Participación, expresión oral, trabajo cooperativo, creatividad, capacidad de representación simbólica, expresión escrita y capacidad de comunicación.

Estrategias evaluativas:

Expresión artística de la canción infantil escuchada

Instrumentos de valoración:

Guía de observación (apéndice C y F)

Criterios del sistema de valoración interna en aspectos cualitativos.

RECURSOS Humanos: estudiantes, padres de familia y docentes.

Materiales: papel, cartulinas, marcadores, maquillaje, vestuarios y murógrafo.

Tecnológicos: internet, computador, amplificación, USB, micrófonos.

SECUENCIA DIDÁCTICA 2

Nombre:

INFIERO CON LA FÁBULA

IDENTIFICACIÓN Institución: Educativa Madre Amalia, Sincelejo

Área: Humanidades

Asignatura: castellano

Grado: 3°

Periodo de desarrollo: 12 horas

Orientadores:

Equipo de investigación

Fecha de inicio: septiembre 2017

ENFOQUE Derecho Básico de Aprendizaje:

NORMATIVO

Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia.

Reconoce la estructura de un texto y lo cuenta con sus propias palabras siguiendo la secuencia de la historia.

Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que le brinda el texto.

Competencia:

Fortalecer habilidades para establecer procesos de inferencia a partir de fábulas y otros textos literarios.

Propósito esencial:

Desarrollar la capacidad de inferencias en los niños a través de la lúdica plasmada en la fábula: “Los dos amigos y el oso”.

		Unidad temática:
SABERES BÁSICOS		La fábula, aspectos característicos, enseñanza moral y las inferencias que permite.
PREGUNTA- PROBLEMA		¿Permite el análisis literario de fábulas y sus aspectos característicos, fortalecer la habilidad de pensamiento: la inferencia en los estudiantes?
FASES O LÍNEAS DE DESARROLLO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO		Primera etapa: Se forman los estudiantes en grupo a través de la siguiente dinámica: “Muero por leer” (consiste en organizar las “roscas o subgrupos de amiguitos”, éstos hacen su respectiva enumeración 1 – 2 – 3 – 4, etc.; cuando están a su lado se señalan diciendo: “lectura”, gana quien primero lo haga, y quien pierde sale a formar el equipo real para trabajar los talleres. Se continúa el juego hasta desintegrar “roscas” e integrar nuevas amistades; finalmente se enumeran los grupos o equipos de trabajo). - Estos equipos de trabajo, pasan a observar situaciones representadas en dibujos; haciendo inferencias y resolviendo interrogantes planteadas en cada lámina. ¿Qué hace el niño? ¿Qué expresa su

cara? ¿Por qué se encuentra el niño en esa situación?
Imagina.

Segunda etapa de desarrollo didáctico

Realizar la lectura de la fábula “los dos amigos y el oso” (ver apéndice K) primero de forma individual, luego de manera dirigida y finalmente en equipos de trabajo; hacer un ejercicio lúdico con ella: leerla en forma de canto y hacer varias voces con ella.

* Resolver:

- ¿Qué le sucede a los amigos?
- ¿Cómo es uno de los amigos?
- ¿Qué quiere decir el autor cuando manifiesta que uno de los amigos es medroso?
- ¿Qué hizo el amigo que no subió al árbol?
- ¿Qué quiere decir la palabra finge?
- ¿Qué actitud o acciones realizó el oso?
- ¿Qué significa los signos de admiración en la expresión ¡Éste tan muerto está como mi abuelo!
- ¿Cómo es la actitud del niño que subió al árbol?
- ¿Qué significa el recado que el oso le dejó al niño: Aparta la amistad de la persona que si te ve en el riesgo te abandona?
- ¿Con cuál niño te identificas? ¿Por qué?

Tercera etapa de desarrollo final de aprehensión

Resuelvo preguntas de selección múltiple única-respuesta. Algunos ejemplos:

Nivel Literal

- Las acciones que realizó el oso en su orden son:

- a. Corre, huele y escucha
- b. Llega, ríe y habla
- c. Registra, huele y habla
- d. Se acerca, habla y se aleja

Nivel Inferencial

- El oso y el niño que subió al árbol simbolizan o representan respectivamente

- a. Amistad y engaño
- b. Peligro y miedo
- c. Inteligencia y valentía
- d. Amistad y amor

- ¿Por qué el niño fingió estar muerto?

- a. Porque es inteligente al resolver los problemas
- b. Porque es muy miedoso
- c. Porque es un mal amigo
- d. Porque el otro amigo lo dejó abandonado

- La fábula está escrita en un poema que contiene:

Nivel Inferencial

- a. Seis versos
- b. Cinco poemas
- c. Cinco versos
- d. Cinco estrofas

- El valor que se refleja en la fábula es

- a. El amor
- b. El miedo
- c. La amistad
- d. La cobardía

- Expreso el mensaje, dibujo o enseñanza que me dejó la lectura y análisis de la fábula “Los dos amigos y el oso”

Nivel Crítico:

Produzco una fábula donde resalte la importancia del valor de la amistad en los niños y demás personas, la compara con situaciones de la vida. Socializo a compañeros y docentes.

Criterios:

PROCESO

EVALUATIVO

Participación en la lectura y comprensión de la fábula seleccionada, creatividad en el diseño del dibujo representativo, trabajo en equipo, capacidad de inferencias por los estudiantes.

Estrategias evaluativas:

Expresión oral y escrita de preguntas de inferencia

Instrumentos de valoración:

Guía de observación (apéndice C y F)

Criterios del sistema de valoración interna en aspectos cualitativos.

RECURSOS Humanos: estudiantes, padres de familia y docentes.

Materiales: copias, maquillaje, cartulinas, marcadores y otros.

Tecnológicos: internet, computador, amplificación, USB, micrófonos.

Bibliografía

- Aguirre, J. (1985). *Introducción a la Evaluación económica y financiera de inversiones agropecuarias*. Ecuador: IICA.
- Arias, M., Beltrán, D., & Solano, C. (2012). *La Secuencia Didáctica como estrategia para desarrollar niveles de Lectura Crítica en estudiantes de grado quinto*. Chía: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 63-80.
- Chávez, J. (2006). *Enfoque psicopedagógico de la comprensión lectora*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Centro Peruano de audición, lenguaje, y aprendizaje (CPAL).
- Díaz, A. (1999). *Didáctica y curriculum convergencia en los programas de estudio*. México: Paidós.
- Duarte, C. (2012). *La Enseñanza de la Lectura y su repercusión en el Desarrollo del Comportamiento lector*. Alcalá de Henares – Madrid: Universidad de Alcalá.
- Espitia, J., & Reyes, E. (2011). *Desarrollo del Pensamiento Crítico a través de la Lectura del Cuento infantil (cuentos de los hermanos Grimm)*. Bogotá: Universidad Libre de Colombia.
- Espitia, R., & Montes, M. (2008). *Influencia de la Familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo*. Sincelejo: SUE - CARIBE.

- Federación para la Enseñanza de C.C.O.O de Andalucía. (2010). como trabajar la lectura y la escritura a partir de los cuentos, desde una perspectiva constructivista. *Revista Digital para Profesionales de la enseñanza* , 1-6.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. Editores S.A. de C. V.
- Galán , L. (2009). *Estrategias Metodológicas para el Desarrollo de la Creatividad a través de la lectura de cuentos en los alumnos de quinto grado de la Escuela Media Luna*. Sincelejo: Universidad de pamplona sede Sincelejo, Sucre.
- Gallegos, R. (1997). *Una sola conciencia. Enfoque holístico sobre el futuro de la humanidad*. México: Pax.
- González, E. (2003). Taller Didáctica de la Lógica. *Conferencia: desarrollo de las habilidades de pensamiento en el aula*. UNAM. (págs. 1-4). México: UNAM.
- González, R. (2004). *Desarrollo de las habilidades de pensamiento en el aula*. UNAM. México: UNAM.
- Hernández, R., Martínez, C., Ortega, W., & Cuello, Y. (2006). Eficacia de la ilustración de cuentos para la comprensión de lectura en educación primaria. *Eficacia de la ilustración de cuentos para la comprensión de lectura en educación primaria*, 35-50.
- Jimenez, J. (2016). "Didáctica universitaria: acercamiento a una demarcación", en: Cifuentes, R.M. (editora). (2016). *Didácticas en la universidad: perspectivas desde la docencia*. . Bogotá: Ediciones Unisalle. Pp. 26-36.
- Martín, R. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Editorial; SINTESIS S.A.
- Meléndez, M. (2007). *La comprensión lectora, definiciones y conceptos*. Barcelona: Paidós.

Pérez, A. (2007). Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas.

Cuaderno de Educación nº 1, 1-9.

Pérez, A. (2008). *Sensibilización hacia la Lectura Infantil en los alumnos de tercer grado de la*

Escuela San Marquitos. San Marcos: Universidad del Atlántico.

Pérez, M. (2010). *Hábitos de Lectura en Colombia; resultados relevantes desde la Escuela y*

algunas hipótesis explicativas. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Portilla, C., & Rugarcía, A. (1993). *El pensamiento crítico y creativo y la educación superior*.

Puebla: Magistralis.

Restrepo, O., Guizao, A., & Berrío, D. (2008). *Estrategias lúdico- didácticas como fuente para*

el mejoramiento de la lecto-escritura en los alumnos del grado tercero de la institución

educativa Luis María Preciado de Santa Rita. Antioquia: Fundación UNiversitaria

Católica del Norte.

Rodríguez, E. (2006). *Teorías del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.

Romero, G. (2009). La utilización de las estrategias didácticas en clase. *Revista Digital*

Innovación y Experiencias Educativas, 1-8.

Sánchez, E. (2006). Estrategias de lectura. *Texcat*, 1-11.

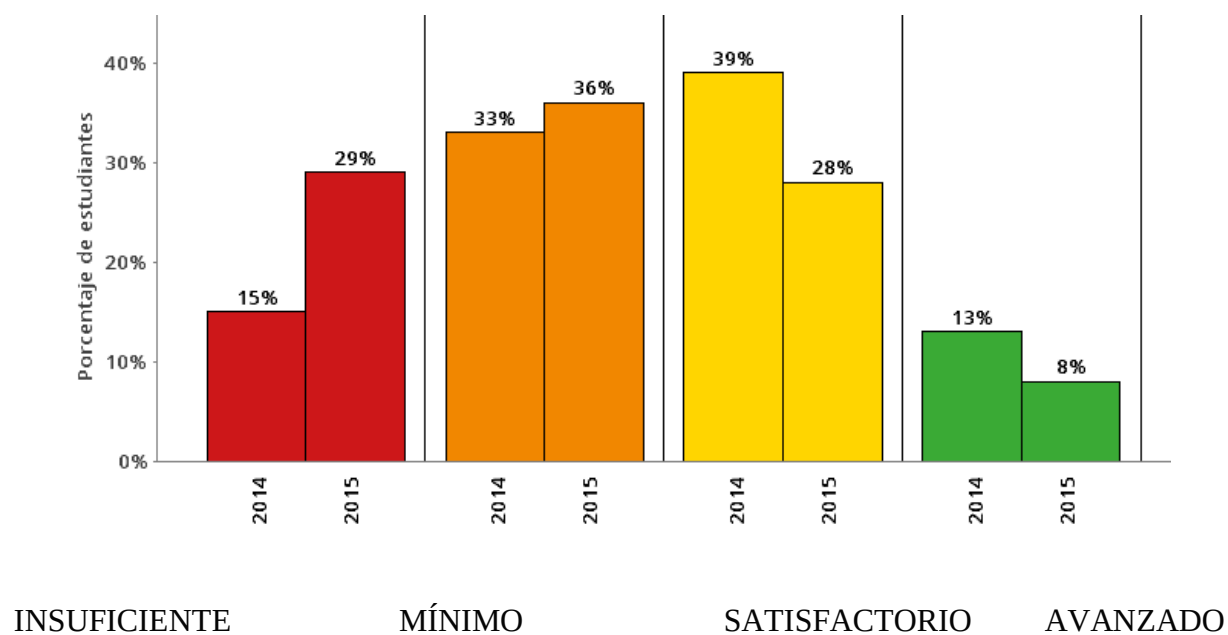
Solé, I. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Fundamento Santillana.

ANEXOS

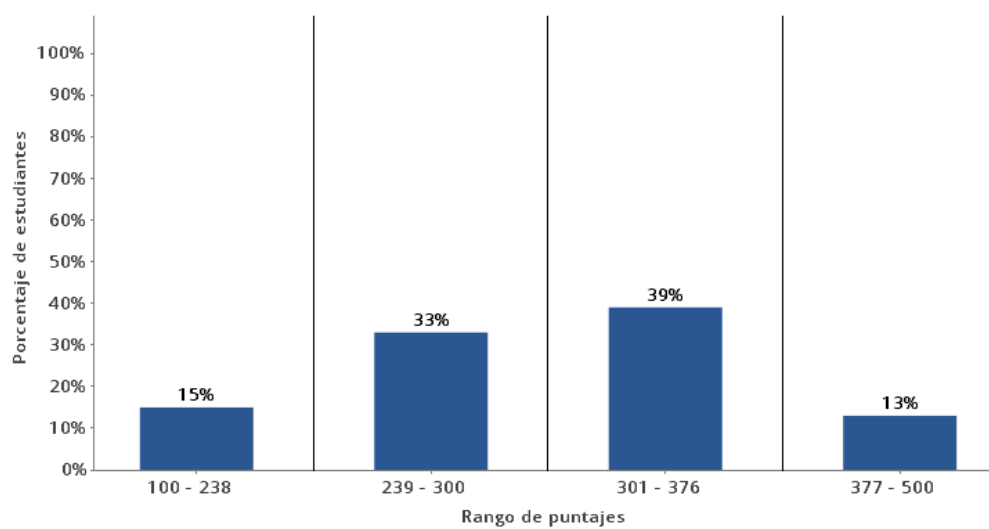
Anexo A. Resultados De Pruebas Saber De Tercero, Años 2014, 2015 Y 2016

Comparativo años 2014 y 2015

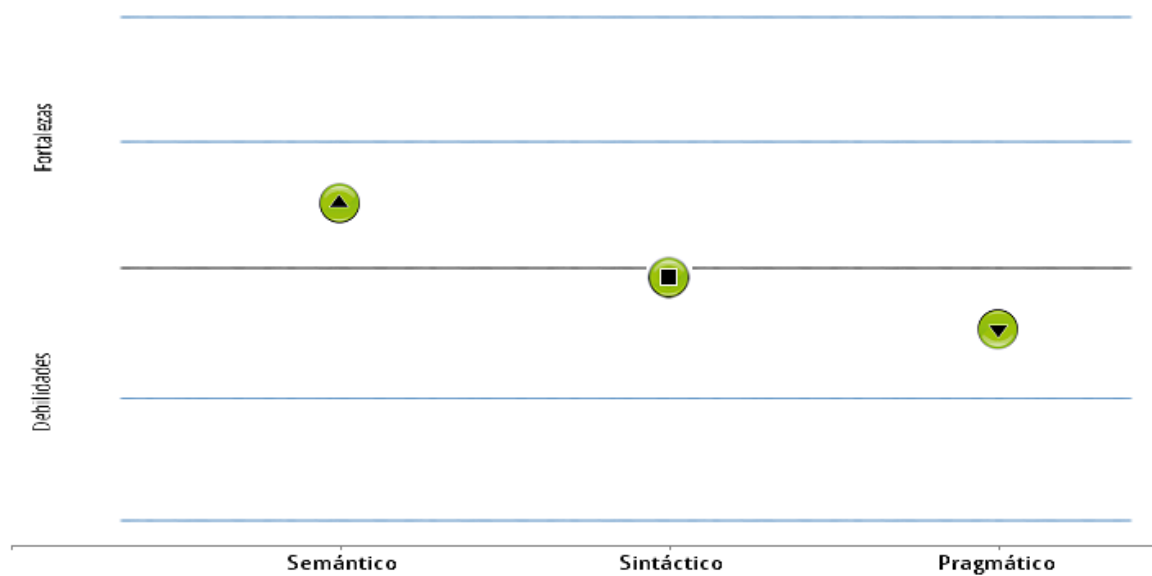
Lenguaje de tercero



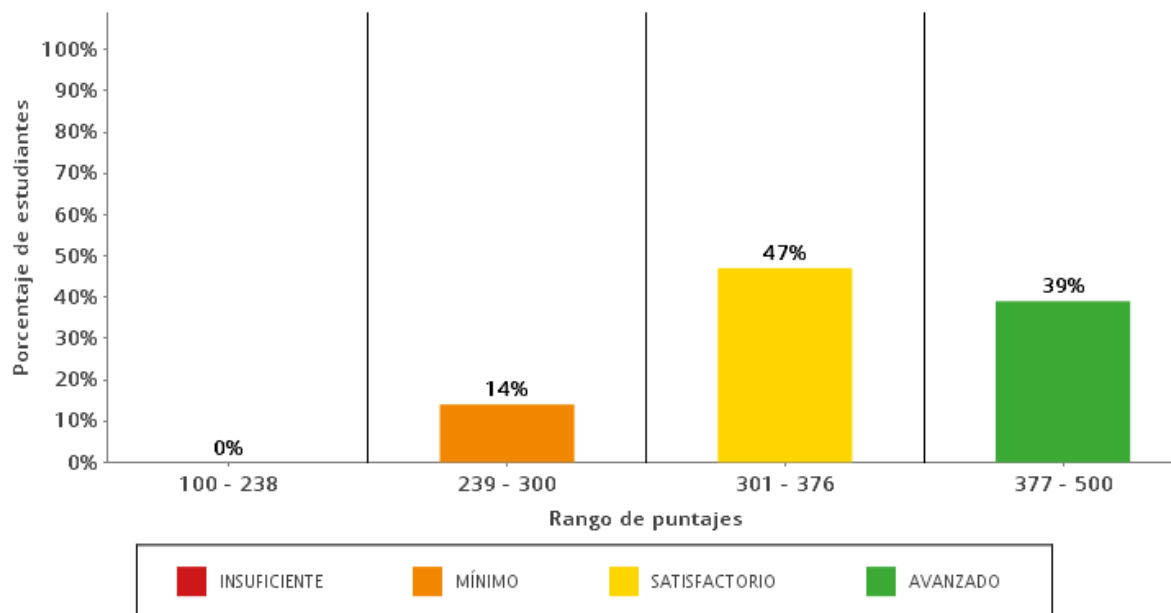
Prueba de lenguaje tercero, 2015



Competencias evaluadas en lenguaje 2015, tercero



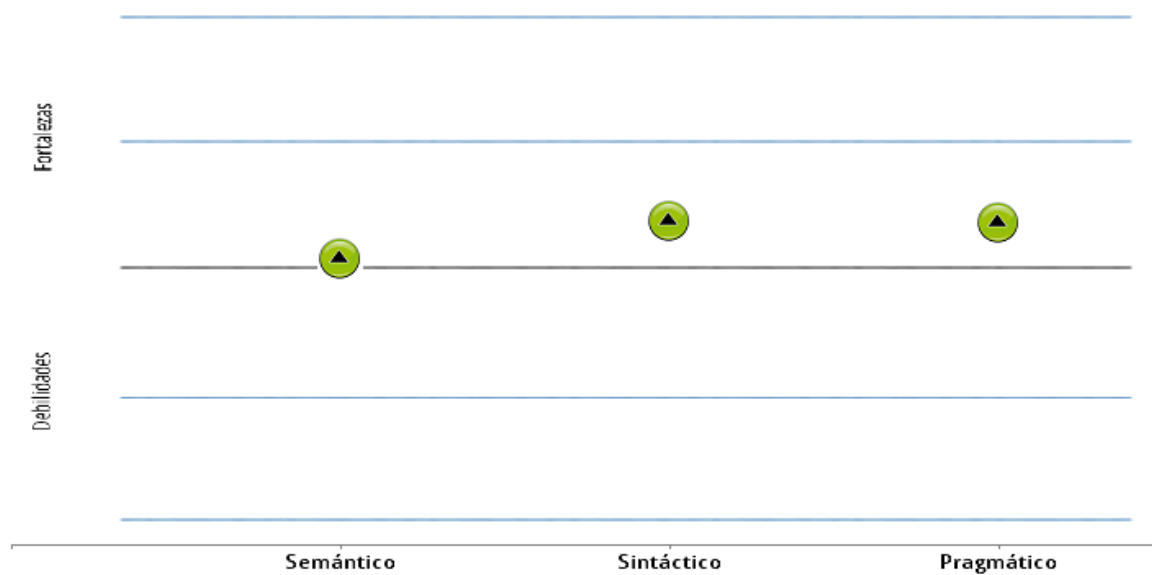
Prueba Saber 2016, lenguaje de tercero



Procesos y competencias evaluadas. Lenguaje 2016



Competencias evaluadas 2016. Lenguaje



Fuente: MEN.gov.co

Anexo B. Encuesta aplicada a estudiantes

NOMBRE: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____

OBJETIVO: Caracterizar las orientaciones didáctico-pedagógicas recibidas en su proceso de aprendizaje y formación del proceso lector.

ITEMS

1. ¿Cómo te parecen las lecturas que haces en clases de lenguaje? _____ ¿Por qué?
2. ¿Consideras que tu profesor te explica con claridad, buenos ejemplos y usando lecturas agradables y motivadoras? _____ ¿Por qué?
3. ¿Tu profesor (a) de castellano lleva materiales a clases que te motivan para que leas, escribas y expongas con mayor interés? _____ ¿Cuáles?
4. ¿Qué textos te gusta leer con mayor frecuencia?, seleccione sólo una opción
 Cuentos y fábulas _____ poesías _____ noticias y avisos _____
 Informes de periódicos _____ revistas de ventas de productos _____
 Pasatiempos _____ no me gusta leer _____
5. ¿Tu profesor te explica sobre cómo leer bien un texto, paso a paso y te habla de los niveles de lectura? _____ ¿qué sabes sobre la lectura?
6. ¿Las evaluaciones que te facilita tu profesor (a) son apoyadas con lecturas y con el libro abierto, para que analices y des tus opiniones?
7. ¿Tu profesor utiliza las tecnologías: videos, imágenes creativas, libros virtuales y otros medios didácticos interactivos cuando desarrolla clases de lectura? _____ ¿Cómo te sientes cuando desarrolla las clases con estas ayudas? _____ ¿Por qué?

Anexo C. Guía de Observación

Para analizar proceso lector y de enseñanza, basada en la teoría de los niveles de lectura de Meléndez, C (2007)

No.	ASPECTOS AL LEER
NIVEL LITERAL BÁSICO Y PARAFRÁSICO	
1	Orienta la repetición de elementos explícitos de los textos leídos (personajes, imágenes, acciones, trama, lugar, etc.)
2	Permite que el estudiante identifique el orden o secuencia explícita de las acciones o elementos presentes en las situaciones textuales.
3	La enseñanza ayuda al estudiante para que identifique razones explícitas de ciertos sucesos o acciones de los personajes en los textos leídos.
4	Orienta el reconocimiento de la idea principal, temática y la expresión de los estudiantes de para-fraseos de lo leído.
5	Pide que los estudiantes realicen resúmenes o síntesis de los textos leídos
ASPECTOS AL LEER	
NIVEL INFERENCIAL	
1	Orienta inferencias en los estudiantes de ideas principales, no incluidas explícitamente en los textos leídos
2	Posibilita la interpretación del lenguaje figurativo símbolos, imágenes y representaciones que se encuentran en los textos leídos
3	Genera ambientes de inferencia de secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido e imaginan otro final de los textos leídos
4	Enseña sobre la interpretación del sentido que adquieren las palabras o frases relevantes en el texto leído

- 5 Orienta habilidades para que los estudiantes generen inferencia de relaciones de causa y efecto y las intenciones del autor y los personajes en el texto.

ASPECTOS AL LEER

NIVEL CRÍTICO

Orienta saberes para que los estudiantes expresen pequeñas opiniones sobre el texto leído, aceptando o rechazando algunos conceptos en los mismos

Brinda las herramientas para que los estudiantes comparen los textos leídos, su mensaje con otras fuentes de información u otros textos escritos o situaciones cotidianas.

Fuente: grupo investigador, adaptación teoría de Meléndez, (2007)

Anexo D. Entrevista aplicada a docentes

NOMBRE: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____

OBJETIVO: Analizar el perfil y rol pedagógico – didáctico desempeñado para el aprendizaje y fortalecimiento del proceso lector en Básica Primaria

ITEMS

1. ¿Motiva a sus estudiantes para el fomento de la comprensión lectora?
¿De qué manera lo hace?
2. ¿Planifica sus clases teniendo en cuenta la importancia de la lectura para el desarrollo de las habilidades de pensamiento y viceversa?
¿Cómo orienta este proceso?
3. ¿Orienta el proceso de lectura haciendo uso de actividades lúdicas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
4. ¿Lleva un registro investigativo del proceso lector de sus estudiantes en sus diferentes niveles de comprensión?
¿Por qué?
5. ¿Evalúa a sus estudiantes a través de procesos de comprensión textual?
¿Cómo lo hace?
6. ¿Cuáles factores crees que están incidiendo en las dificultades de comprensión textual de sus estudiantes?
7. ¿Fomenta la lectura cooperativa en clases?
¿Qué ha observado?
8. ¿De qué manera orienta a los padres de familia y acudientes para que ayuden a fomentar la lectura a sus hijos, en casa?

Anexo E. Encuesta Aplicada A Padres De Familia Y/O Acudientes

NOMBRE: _____

FECHA DE APLICACIÓN: _____

OBJETIVO: Analizar el nivel de acompañamiento y motivación que recibe el estudiante en su escenario socio-familiar con respecto a su proceso lector

ITEMS

1. El profesor(a) ¿le ha explicado sobre cómo ayudar a su hijo(a) para que desarrolle bien las lecturas y escrituras en casa y se motive al buen desempeño en el área? _____ ¿Cómo le ha parecido su orientación? _____ ¿Por qué?
2. ¿Cómo le parecen las evaluaciones que el profesor le asigna a su hijo (a), en el área de lenguaje? _____ ¿Por qué?
3. ¿Cuál es la habilidad que su hijo(a) dedica mayor tiempo en su más en casa?
Escribir _____ Leer _____ Hablar _____ Observar videos, TV _____
Escuchar _____
4. ¿Qué materiales le suministra (facilita) más a su hijo(a) para que refuerce su estudio en casa?
Pasatiempos _____ Cuentos y fábulas _____ Dibujos para colorear _____
Propagandas publicitarias ____ informes o notas científicas o académicas ____ ninguno _____
5. ¿Motiva y le ayuda diariamente a su hijo(a) para que tenga hábitos de estudio en castellano, facilitándole materiales ilustrativos, videos, obras divertidas o agradables para que realice lecturas con mayor tiempo o acompañándolo a lugares como bibliotecas? _____ ¿Por qué?
6. ¿Acompaña a su hijo(a) cuando realiza tareas leyendo o escribiendo análisis de un documento o texto determinado, o en otras actividades académicas, le aclara sus dudas? _____ ¿Cómo lo orienta?
7. ¿Establece una comunicación frecuente con los profesores de su hijo(a), para saber de su proceso escolar y de los compromisos que debe llevar realizados para mejorar su proceso de lectura? _____ ¿Por qué?

Anexo F. DIARIO DE CAMPO: para interpretación de las secuencias didácticas

N° DE TALLER: _____

FECHAS DE APLICACIÓN: _____ **GRADO:** _____

OBJETIVO: Interpretar la incidencia didáctico-pedagógica de las diversas actividades programadas en cada taller con respecto al fortalecimiento de la habilidad de pensamiento requerida para la comprensión

N° De la secuencia	Habilidad desarrollada	Breve descripción de las actividades: Saberes, competencias y didáctica aplicada	Avances o limitaciones de la habilidad de pensamiento enfocada.
secuencia n°1	OBSERVACIÓN		
Secuencia n°2	MEMORIA		
Secuencia n°3	RELACIÓN		
Secuencia n°4	ASOCIACIÓN		
Secuencia n°5	INFERENCIA		
Secuencia n°6	DEDUCCIÓN Y PREDICCIÓN		
Secuencia n°7	ANÁLISIS Y ARGUMENTACIÓN		

Fuente: grupo investigador

Anexo G. Cronograma De Actividades

N°	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS	Años: 2016 y 2017		
				Meses		
1	Título, planteamiento y formulación del problema a investigar	Plantear y formular descriptivamente el problema que se investiga	Humanos Internet Papel Computador	Marzo 2016		
2	Estructuración de objetivos, justificación y antecedentes	Diseñar objetivos, justificación y estado de arte de la propuesta	Humanos Internet Biblioteca Pública Papel Textos	Abril 2016		
3	Desarrollo del enfoque teórico-epistemológico	Estructurar el fundamento teórico, epistemológico de la investigación	Humanos (equipo de investigación) Internet Computador Papel	Mayo 2016		
4	Diseño o enfoque metodológico y de instrumentos	Diseñar la estructura metodológica y diagnóstica de la propuesta	Humanos Papel Internet Computador		Junio 2016	
5	Aplicación de instrumentos	Aplicar los instrumentos y analizarlos	Humanos Papel Copia Internet Computadores		Julio 2016	
6	Análisis de resultados de aplicación de instrumentos	Analizar la información obtenida a través de la aplicación de los instrumentos para dar respuesta a los objetivos 1 y 2 del estudio	Humanos Internet Computadores Sala de informática		Agosto 2016	

7	Diseño de la propuesta pedagógica	Diseñar y desarrollar los talleres y estrategias pedagógicas de la propuesta				
8	Aplicación de los talleres didácticos de la propuesta	Aplicar los talleres didáctico-pedagógicos que estructuran la propuesta en cada grado respectivo	Humanos Los plasmados en cada taller respectivo.			De agosto a noviembre de 2016
9	Análisis de resultados, hallazgos y conclusiones	Analizar los resultados, hallazgos e impacto obtenido con la propuesta y sus conclusiones	Humanos, Computador Materiales de los talleres realizados			Finalizado cada taller y se consolida la información en noviembre-diciembre de 2016
8	Socialización	Compartir significativamente la experiencia pedagógica	Humanos USB Computador Micrófono Video-bean			Junio 2017

CRONOGRAMA ESPECÍFICO DE APLICACIÓN DE PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

FECHA	TALLER	OBJETIVO	RESPONSABLES	RECURSOS
Agosto 1-5	Observación y lectura de imágenes	Desarrollar la habilidad de observar para fortalecer el proceso lector	Equipo de docentes.	Humanos: estudiantes y padres de familia. Materiales: láminas, colores, informáticos, copias, láminas ilustrativas o guías
Agosto 8-12	¡Qué bueno es desarrollar la memoria!	Orientar habilidades para fortalecer la capacidad de apropiarse rápidamente de la información leída.	Equipo de docentes.	Humanos: estudiantes y padres de familia. Materiales: guías de trabajo, textos, fichas de palabras, colores, computadores.
Agosto 16-19	Aprendo a relacionar elementos e ideas	Fortalecer la capacidad de relacionar ideas o elementos presentes en las diversas situaciones textuales.	Equipo de docentes.	Humanos: estudiantes y padres de familia. Materiales: guías de trabajo, textos, ilustraciones sobre ciencias, copias de imágenes de obras artísticas computadores.

Agosto 22-26	Construyo mi proceso lector asociando.	Orientar procesos que fortalezcan la habilidad de asociar elementos o ideas extraídas de los textos leídos.	Equipo de docentes.	Humanos: estudiantes y padres de familia. Materiales: guías de trabajo, fichas ilustrativas, textos, ilustraciones sobre ciencias, copias de imágenes de obras artísticas computadores.
Septiembre 5-9	Viajo por el mundo de la inferencia	Fortalecer la capacidad para inferir situaciones textuales, locales o globales de los textos leídos.	Equipo de docentes.	Humanos: estudiantes y padres de familia. Materiales: guías de trabajo, fichas ilustrativas, textos, diapositivas, textos científicos, poéticos y argumentativos ilustraciones sobre ciencias, copias de imágenes de obras artísticas computadores.

Septiembre 12-16	¡Hago deducciones y predicciones de lo que leo!	Orientar procesos que permitan una mejor deducción y predicción de las situaciones textuales leídas.	Equipo de docentes.	Humanos: estudiantes y padres de familia. Materiales: guías de trabajo, fichas ilustrativas, diversos textos.
Septiembre 19-23	Analizo y opino sobre lo leído.	Fortalecer la capacidad de análisis y argumentación en los estudiantes desde sus diferentes grados de primaria.	Equipo de docentes.	Humanos: estudiantes y padres de familia. Materiales: guías de trabajo, fichas ilustrativas, diversos textos, escenario escolar, lugares relevantes del entorno, artículos, videos, documentales, ensayos regionales y locales.
Octubre 3-7	Establezco juicios (relacionando críticamente lo leído con otros textos o fuentes)	Desarrollar la capacidad de establecer pequeñas predicciones, partiendo de los textos leídos y de las situaciones que acontecen.	Equipo de docentes.	Humanos Materiales: guías de trabajo, fichas ilustrativas, diversos textos, escenario escolar, lugares relevantes del entorno, artículos, videos,

				documentales, ensayos
Octubre 25-28	Adquiero la capacidad de realizar síntesis y conclusiones	Adquirir la habilidad para el fortalecimiento de la capacidad de establecer síntesis y conclusiones de los textos leídos.	Equipo de docentes.	Humanos: estudiantes, docentes de apoyo y padres de familia Materiales: guías de trabajo, fichas ilustrativas, diversos textos,
Noviembre 1-4	Mi capacidad de lectura, me permite proponer situaciones	Mejorar la capacidad de formular proposiciones a partir de las diversas situaciones textuales que enfrente con la lectura	Equipo de docentes.	Humanos: estudiantes y padres de familia. Materiales: guías de trabajo, fichas ilustrativas, diversos textos, talleres, video-conferencias.

Anexo H. Canción infantil “El pato y su amiga rana”



El pato y su amiga rana se fueron un día a pasear (bis)
 Cuando iban por el camino se pusieron a cantar,
 Cuando iban por el camino se pusieron a bailar
 Nanananana, Nanananana,(bis), troon,troon, trooon (bis) lalalalala campanas iban sonando arriba
 en la catedral,(bis).
 Que en su réplica decían, ay, titin, titim, titintiri, tira, titi, tiran, (bis).
 Y siguieron caminando por aquel camino real (bis). Y a su paso le salió el caballo de don Juan que
 en su tarde les decía parapa, paran, paran,...papan parapa, parapaaaaan, parapaaaaaaparapa (bis). Y
 estando allá en su cantar de pronto vieron venir (bis) un animalote grande, echando humo por
 doquier y en su trote les decía a mi llaman el tren...chi, chi, chi, chioye a mí que! te queremos
 saludar. No señores, yo no puedo pues debo muy puntual mi amigo reloj me espera en el parque
 principal, si quieren dentro de un rato nos volvemos a encontrar (bis). Tita, tita, tita, tita (bis) la
 cita todos cumplieron en el parque principal (bis) con sus voces de instrumentos e pusieron a
 cantar, con sus voces e instrumentos se pusieron a bailar nana, tata, nana, papaaa, papaaa y aquí
 termina la historia que venimos a cantar (bis) invitando a los amigos a que vengan a cantar
 invitando a los amigos a que vengan a bailar.



.Anexo I. Los dos amigos y el oso

Los dos amigos y el oso



Adaptación de la fábula de Samaniego

Dos hombres que se consideraban buenos amigos paseaban un día por la montaña. Iban charlando tan animadamente que no se dieron cuenta de que un gran oso se les acercaba. Antes de que pudieran reaccionar, se plantó frente a ellos, a menos de tres metros. Horrorizado, uno de los hombres corrió al árbol más cercano y, de un brinco, alcanzó una rama bastante resistente por la que trepó a toda velocidad hasta ponerse a salvo. Al otro no le dio tiempo a escapar y se tumbó en el suelo haciéndose el muerto. Era su única opción y, si salía mal, estaba acabado.

El hombre subido al árbol observaba a su amigo quieto como una estatua y no se atrevía a bajar a ayudarlo. Confiaba en que tuviera buena suerte y el plan le saliera bien. El oso se acercó al pobre infeliz que estaba tirado en la hierba y comenzó a olfatearle. Le dio con la pata en un costado y vio que no se movía. Tampoco abría los ojos y su respiración era muy débil. El animal le escudriñó minuciosamente durante un buen rato y al final, desilusionado, pensó que estaba más muerto que vivo y se alejó de allí con aire indiferente. Cuando el amigo cobarde comprobó que ya no había peligro alguno, bajó del árbol y corrió a abrazar a su amigo.

-¡Amigo, qué susto he pasado! ¿Estás bien? ¿Te ha hecho algún daño ese oso entrometido? – preguntó sofocado.

El hombre, sudoroso y aun temblando por el miedo que había pasado, le respondió con claridad.

– Por suerte, estoy bien. Y digo por suerte porque he estado a punto de morir a causa de ese oso. Pensé que eras mi amigo, pero en cuanto viste el peligro saliste corriendo a salvarte tú y a mí me abandonaste a mi suerte. A partir de ahora, cada uno irá por su lado, porque yo ya no confío en ti. Y así fue cómo un susto tan grande sirvió para demostrar que no siempre las amistades son lo que parecen.

Moraleja: La amistad se demuestra en lo bueno y en lo malo. Si alguien a quien consideras tu amigo te abandona en un momento de peligro o en que necesitas ayuda, no confíes demasiado en él porque probablemente, no es un amigo de verdad.