



Las narrativas tradicionales de Córdoba como insumo para el diseño de estrategias didácticas que buscan el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado 6° de la I. E. Augusto Espinosa Valderrama.

Acosta Sánchez Rafael David

León Orozco Alfredo Enrique

Parra Yanes Yorcelys

Pérez Petro Martha Lucia.

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica

Montería – Córdoba

2018.



Las narrativas tradicionales de Córdoba como insumo para el diseño de estrategias didácticas que buscan el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado 6° de la I. E. Augusto Espinosa Valderrama.

Línea de investigación
Pedagogía, currículo y evaluación

abajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster en Didáctica

Asesores.

Dr. Rudulfo Castiblanco Carrasco

Mg. Humberto Sánchez Rueda

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica

Montería – Córdoba 2018

Nota de aceptación:

Firma del Jurado

Firma del Jurado



Montería, septiembre, 10, 2018.

Señores
Centro de Recurso para el Aprendizaje y la Investigación
Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia
 Bogotá

Estimados Señores:

Nosotros, Rafael David Acosta Sánchez, Alfredo León Orozco, Yorcelys Elvira Parra Yanes, Martha Lucía Pérez Petro, identificados con Cédula de Ciudadanía No. 10.772.100 ; 10.767.974 ; 50.912.816 ; 50.925.921, autores del trabajo de grado titulado: **Las narrativas tradicionales de Córdoba como insumo para el diseño de estrategias didácticas que buscan el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado 6° de la I. E. Augusto Espinosa Valderrama** presentado y aprobado en el año 2018 como requisito para optar al título de **Maestría en Didáctica**, autorizamos al CRAI-USTA de la Universidad Santo Tomás, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad representado en este trabajo de grado, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera: • Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo de grado a través del Catálogo en línea y el Repositorio Institucional de la página Web del CRAI-USTA, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad Santo Tomás. • Se permite la consulta, reproducción parcial, total o cambio de formato con fines de conservación, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.



BOGOTÁ • Línea gratuita nacional 01 8000 111180 PBX: (+571) 587 6797 / www.usta.edu.co / admisiones@usantotomas.edu.co / Carrera 9 No. 51-11





UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

compromisos del plan de estudios del programa y de la asesoría del proyecto con los docentes

Dr. Rodulfo Castiblanco Carrasco y Mg. Humberto Sánchez Rueda.

Estaremos a la espera del concepto del jurado lector, para continuar con el proceso de sustentación.

Cordialmente,

Rafael David Acosta S.

RAFAEL DAVID ACOSTA SANCHEZ C.C. 10.772.100

Correo: rafaelacosta@ustadistancia.edu.co Cel. 3113183160

Alfredo Enrique León Orozco

ALFREDO ENRIQUE LEON OROZCO C.C. 10.767.974

Correo: alfredoleon@ustadistancia.edu.co Cel.3126177355

Yorcelys Parra Y.

YORCELYS EL VIRA PARRA YANES C.C. 50.912.816

Correo: yorcelysparra@ustadistancia.edu.co Cel. 3218656057

Martha Lucía Pérez Petro.

MARTHA LUCIA PEREZ PETRO C.C 50.925.921

Correo: marthaperezp@ustadistancia.edu.co Cel.3126145989



BOGOTÁ - Línea gratuita nacional: 01 8000 111180 PBX: (+571) 587 8797 / www.usta.edu.co / admisiones@usantotomas.edu.co / Carrera 9 No. 51-11
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA (VUAD) - Tel.: (+571) 595 0000 / www.ustadistancia.edu.co / admisiones@ustadistancia.edu.co / Carrera 10 No. 72-50



TABLA DE CONTENIDO

RAE	13
INTRODUCCIÓN	19
1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	24
1.1. Contexto	24
1.1.1. Ubicación geográfica	24
1.1.2. Características socioeconómicas	25
1.1.3. Descripción del contexto institucional	26
1.2. Planteamiento del problema	30
1.3. Objetivos.	31
1.3.1. Objetivo General.....	31
1.3.2. Objetivo Específicos	31
1.4 Justificación de la problemática	31
1.5. Estado del arte	38
1.6. Categorías conceptuales.....	42
1.6.1. La Didáctica general	43
1.6.2. Didáctica de la lengua castellana.....	44
1.6.3. Estrategias didácticas	45

1.6.4. Recursos didácticos.....	47
1.6.5. Narrativas tradicionales.....	48
1.6.6. Comprensión lectora.....	52
2. DISEÑO DIDÁCTICO.	57
2.1. Introducción	57
2.2. Características académicas institucionales:	58
2.2.1. Proyecto Educativo Institucional (PEI)	58
2.2.2. Modelo Pedagógico Institucional	59
2.2.3. Niveles de aprendizajes abordados en el proyecto.	61
2.3. Descripción del Diseño Didáctico.	62
2.3.1. Objetivos del diseño.....	64
2.3.2 Competencias Abordadas.	65
2.3.3. Contenidos disciplinares de cada área.	65
2.3.4 Estilos de aprendizaje que se les dará énfasis	66
2.3.5. Perfil del docente para el desarrollo de la propuesta didáctica.	68
2.3.6. Estructura curricular.....	68
2.3.7. Estrategia didáctica.	71
2.4. Elementos de evaluación para evidenciar las competencias	78
3.DISEÑO METODOLÓGICO.....	78
3.1 Conceptualización de la metodología.....	78

3.2 Fases de trabajo	82
4. EVALUACIÓN	85
4.1 Evidencias de reflexión y evaluación.	85
4.2 Evaluación Secuencia Didáctica 1.	87
4.3 Evaluación Secuencia didáctica 2.	91
4.4 Evaluación Secuencia Didáctica 3	100
5. PROYECCIÓN DEL DISEÑO.....	110
5.1. Características de Ajuste.....	110
<i>Tabla 6. Estrategia de intervención de la ENTC 2.....</i>	<i>113</i>
Recomendaciones generales	116
ANEXOS	126

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1.Ubicación Geográfica Augusto Espinosa Valderrama	25
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Resultados estudiantes grado quinto prueba de lenguaje I. E. Augusto Espinosa Valderrama.	21
Figura 2. Resultados obtenidos por el grado 5 en la prueba de competencia lecto-escritora.....	22
Figura 3 Porcentaje de estudiantes con el desempeño más alto y más bajo.....	32
Figura 4. Categorías de análisis.	43
Figura 5. Elementos para el diseño de la estrategia	64
Figura 6. Modelo de investigación Acción de Elliott.	84
Figura 7. Resultados prueba de velocidad de lectura.....	88
Figura 8. Resultados prueba de comprensión lectora nivel literal Secuencia 1	89
Figura 9. Resultados prueba de comprensión lectora nivel inferencial Secuencia 1	90
Figura 10. Resultados prueba de comprensión lectora nivel literal secuencia 2	96
Figura 11. Resultados prueba de comprensión lectora nivel inferencial secuencia 2	98
Figura 12. Resultado de la prueba de comprensión lectora nivel literal secuencia 3	105
Figura 13. Resultados de la prueba de comprensión lectora nivel inferencial secuencia 3	106

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de desempeño prueba Saber 2016.....	34
Tabla 2. Correlación temática del área de lenguaje.	65
Tabla 3. Estilos de aprendizaje	67
Tabla 4. Estructura curricular de lenguaje grado sexto.....	68
Tabla 5. Estrategia de intervención de la ENTC 1.....	112
<i>Tabla 6. Estrategia de intervención de la ENTC 2.....</i>	<i>113</i>
Tabla 7. Estrategia de intervención de la ENTC 3.....	114
Tabla 8. Estrategia de intervención de la ENTC 4.....	115

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Rejilla de Observación.	¡Error! Marcador no definido.	9
Anexo 2. Diario de Campo.	¡Error! Marcador no definido.	20
Anexo 3. Lectura Fábulas de Tamalameque	¡Error! Marcador no definido.	
Anexo 4. Rejilla de resultados de velocidad lectora	¡Error! Marcador no definido.	2
Anexo 5. Rúbrica para evaluar fluidez lectora.	¡Error! Marcador no definido.	3
Anexo 6. Prueba escrita niveles de comprensión lectora.	¡Error! Marcador no definido.	3
Anexo 7. Rejilla de resultados comprensión lectora	¡Error! Marcador no definido.	5
Anexo 8. Lectura El Yacabó	¡Error! Marcador no definido.	6
Anexo 9. Rejilla de resultados comprensión lectora	¡Error! Marcador no definido.	9
Anexo 10. Rejilla de resultados taller La Viuda de Pescado de Consuelo....	¡Error! Marcador no definido.	
Anexo 11. Rejilla de resultados la viuda de pescado de Consuelo		133
Anexo 12. Registro fotográfico ejercicio de lectura		134
Anexo 13. Registro fotográfico ejercicio de recetas		135
Anexo 14. Taller escrito elaboración de recetas		136

RAE

1. Información general del documento.	
Tipo de documento	Trabajo de maestría / Tesis de maestría
Tipo de impresión	Digital
Nivel de circulación	Público
Titulo	Las narrativas tradicionales de Córdoba como insumo para el diseño de estrategias didácticas que buscan el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado 6° de la I. E. Augusto Espinosa Valderrama.
Autores	Acosta Sánchez Rafael David, León Orozco Alfredo Enrique, Parra Yanes Yorcelys Elvira, Pérez Petro Martha Lucia.
Asesor (es)	MG. Humberto Sánchez Rueda DR. Rodulfo Armando Castiblanco Carrasco
Publicación	Montería, septiembre de 2018
Unidad patrocinante	Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia, Maestría en Didáctica.
Palabras claves	Narrativas, comprensión lectora, estrategia, secuencias didácticas.

2. Descripción del documento.
El propósito de esta investigación fue el de fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de grado sexto (6°.) de la Institución Educativa Augusto Espinosa Valderrama del municipio de Montería, buscando con ello el mejoramiento de los desempeños del área de lenguaje mediante estrategias didácticas, basadas en narrativas tradicionales del departamento de Córdoba. El planteamiento del problema se definió con base en los resultados de las pruebas externas e internas y a un diagnóstico realizado por el grupo investigador. El diseño metodológico se asume desde el enfoque cualitativo que pretende dar cuenta de los fenómenos que se suceden en torno a los sujetos participantes y de la institución educativa misma. Enmarcada en la investigación intervención, ya que desde las acciones a desarrollar se realizó un proceso de implementación de estrategias que parten desde la construcción colectiva de los sujetos implicados. Desarrollada a partir de la metodología de investigación acción, la cual plantea un escenario reflexivo del problema. Los resultados evidenciaron que inicialmente existían serias limitaciones para el desarrollo de la comprensión lectora e inclusive en los procesos de lectura, que a partir de la implementación de La Estrategias de las Narrativas tradicionales de Córdoba (ENTC) se fueron generando avances significativos en la medida en que también se hacían ajustes a las secuencias que se propusieron en la estrategia. Como consideración final, se deja en la institución una propuesta que invita a ser replicada en los demás grados y niveles de la institución e inclusive en otras instituciones a nivel local y regional.

3. Fuentes del documento

Aguilera, L. & Camou, G, Calvo, M. (2005), Camilloni, A Cols, Basabe, & Feeney.(2007), Chong, B. M. F. (2015), Elliott, J, (1994), García, E. (1993), Hernández, F, A. (2011), Rama, F, A. (1982), Vásquez, M. (2011), Vygotsky, L. S. (1979).

4. Contenidos del documento

Mediante el desarrollo de esta investigación será posible conocer y hacer visible los aportes de las narrativas tradicionales de Córdoba como insumo para el diseño de estrategias didácticas, por tanto, se propone como aspecto fundamental de este trabajo, fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado 6° de la i. e. Augusto Espinosa Valderrama. Cabe señalar que esta investigación surge en el marco de las experiencias didácticas de los docentes del área de lengua castellana.

El trabajo investigativo se estructura en varios capítulos donde cada uno toma relevancia para el desarrollo y aplicación de este.

En el capítulo I, se sustenta todo lo pertinente al diagnóstico, destacando inicialmente el título, la contextualización institucional, la contextualización del aula, el planteamiento del problema, la pregunta problémica, los objetivos: general y específicos, el marco referencial, la justificación y las categorías conceptuales.

en el capítulo II, encontramos el diseño didáctico compuesto por: Introducción, características académicas institucionales, proyecto educativo institucional (PEI), modelo pedagógico institucional, niveles de aprendizajes abordados en el proyecto, descripción del diseño didáctico, objetivos del diseño, competencias abordadas, contenidos disciplinares de cada área, estilos de aprendizaje que se les dará énfasis, perfil del docente para el desarrollo de la propuesta didáctica, estructura curricular, estrategia didáctica, elementos de evaluación para evidenciar las competencias, diseño metodológico .

En el capítulo III, se desarrollan los aspectos metodológicos generales del proceso investigativo y se realiza la Conceptualización de la metodología y las fases de trabajo

El Capítulo IV, evaluación de las Secuencias Didácticas y Evidencias de reflexión, contiene las reflexiones de los investigadores en torno a la incidencia del proyecto y sus resultados de cara a su práctica docente, también dentro de esta actividad se puede anotar que los estudiantes alcanzaron un avance representativo para los procesos de comprensión de lectura.

4. Metodología del documento

el tipo de investigación el cual se enmarca es la Investigación acción, según Torres, (2017) “es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando” (p. 1), de allí la relevancia de los docentes y los estudiantes, así como también de los padres de familia, en su rol preponderante durante el desarrollo de la estrategia didácticas y las diferentes actividades que buscan fortalecer el proceso lector y/o las habilidades de comprensión en los estudiantes de 6° de básica, en el área de lenguaje del contexto educativo Augusto Espinosa Valderrama del municipio de Montería.

Para evidenciar las competencias desarrolladas durante la intervención, fue necesario elaborar una rejilla de observación y diarios de campo, en los cuales se incluyen los aspectos que permiten puntualizar sobre las debilidades y los avances que tienen los estudiantes, y así mismo conocer en qué aspectos se deben realizar los ajustes que den lugar a un mejor proceso de enseñanza.

5. Conclusiones del documento

A partir de la apropiación de los diferentes referentes conceptuales abordados en el campo de la didáctica, que orientaron esta investigación y con el propósito de mejorar las prácticas de enseñanza y fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado sexto a través de narrativas tradicionales de Córdoba, en la institución educativa Augusto Espinosa Valderrama se pudo concluir por parte del grupo investigador, que es indispensable tener presente dentro de estos procesos de enseñanza, las características del contexto, las necesidades de los estudiantes y los procesos de auto reflexión docente, para generar transformaciones significativas en los estudiantes.

Es igualmente importante el desarrollo de estrategias didácticas, que articulen dentro del campo de la enseñanza, la intencionalidad educativa, las características del contexto y el currículo, en coherencia con el modelo pedagógico institucional.

7. Referencia APA del documento

Acosta, R., León, A., Parra, y., Y Pérez, M. (2018). Las narrativas tradicionales de Córdoba como insumo para el diseño de estrategias didácticas que buscan el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado 6° de la I. E. Augusto Espinosa Valderrama. Maestría en Didáctica. Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia, Montería – Córdoba.

Elaborado por	Acosta Sánchez Rafael David, León Orozco Alfredo Enrique, Parra Yanes Yorcelys Elvira, Pérez Petro Martha Lucia.
Revidado por	Dr. Rodolfo Armando Castiblanco Carrasco

Fecha de elaboración del resumen	10	09	2018
----------------------------------	----	----	------

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue el de fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de grado sexto (6°.) de la Institución Educativa Augusto Espinosa Valderrama del municipio de Montería, buscando con ello el mejoramiento de los desempeños del área de lenguaje mediante estrategias didácticas, basadas en narrativas tradicionales del departamento de Córdoba.

El planteamiento del problema se definió con base en los resultados de las pruebas externas e internas y a un diagnóstico realizado por el grupo investigador. El diseño metodológico se asume desde el enfoque cualitativo que pretende dar cuenta de los fenómenos que se suceden en torno a los sujetos participantes y de la institución educativa misma. Enmarcada en la investigación intervención, ya que desde las acciones a desarrollar se realizó un proceso de implementación de estrategias que parten desde la construcción colectiva de los sujetos implicados. Desarrollada a partir de la metodología de investigación acción, la cual plantea un escenario reflexivo del problema.

Los resultados evidenciaron que inicialmente existían serias limitaciones para el desarrollo de la comprensión lectora e inclusive en los procesos de lectura, que a partir de la implementación de La Estrategias de las Narrativas tradicionales de Córdoba (ENTC) se fueron generando avances significativos en la medida en que también se hacían ajustes a las secuencias que se propusieron en la estrategia. Como consideración final, se deja en la institución una propuesta que invita a ser replicada en los demás grados y niveles de la institución e inclusive en otras instituciones a nivel local y regional.

Palabras clave: Narrativas, comprensión lectora, estrategia, secuencias didácticas.

ABSTRACT

The purpose of this research was to strengthen the reading comprehension skills of sixth grade students in the Augusto Espinosa Valderrama high school in Monteria. Seeking with this the improvement and performance in the subject of language through teaching strategies, based on traditional narratives of the department of Córdoba.

The approach to the problem was defined based on the results of the external and internal tests and a diagnosis about the skills in reading comprehension applied to 22 students. The methodological design is assumed from the qualitative approach that aims to account for the phenomena that occur around the subjects involved and the educational institution itself. This research is aimed at the paradigm of intervention research, since a strategy implementation process was initiated starting from the collective construction of the subjects involved. Developed from the action research methodology, which stated a reflective scenario of the problem. The results showed that initially there were serious limitations for the development of reading comprehension and even in reading processes, that from the implementation of The Strategies of Traditional Narratives of Córdoba (ENTC). Significant advances were generated and adjustments were made to the sequences proposed in the strategy. As a final consideration, we leave in the institution a proposal that invites to be replicated in the other levels of the institution and even in other institutions at local and regional level.

Keywords: Narratives, reading comprehension, strategy, didactic sequences.

INTRODUCCIÓN

Mediante el desarrollo de esta investigación será posible conocer y hacer visible los aportes de las narrativas tradicionales de Córdoba como insumo para el diseño de estrategias didácticas, por tanto, se propone como aspecto fundamental de este trabajo, fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado 6° de la I. E. Augusto Espinosa Valderrama. Cabe señalar que esta investigación surge en el marco de las experiencias didácticas de los docentes del área de lengua castellana.

Se pretende hacer énfasis en los procesos de comprensión lectora, lo cual tiene unas implicaciones en el proceso de enseñanza, ya que el estudio debe trascender y describir como desde la labor o desde las prácticas pedagógicas se logra moldear los procesos de aprendizaje que conduzcan a la comprensión de textos.

Desde el ámbito teórico conceptual, se abordarán las distintas categorías conceptuales que brindan soporte, orientación y especificación de la propuesta a realizar. Es de resaltar que la presente investigación pretende contribuir al logro de la excelencia y la calidad de la educación, para ello es necesario la construcción colectiva de estrategias para que el docente logre dar sentido a las prácticas pedagógicas en un contexto reflexivo y autónomo.

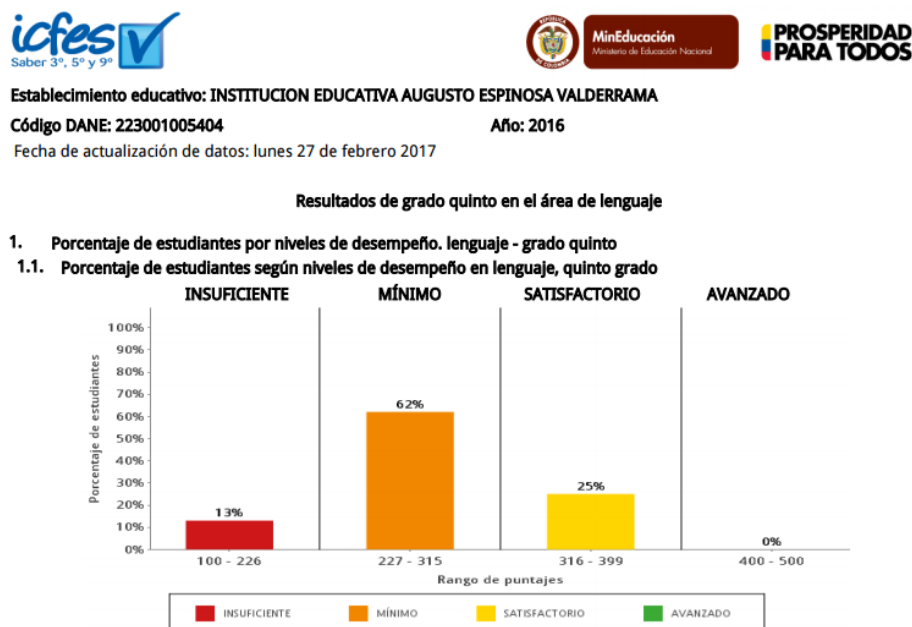
En lo relacionado con el diseño metodológico, la investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, con un método de investigación acción, en el cual se tiene previsto generar un registro detallado del proceso de enseñanza de los docentes en las áreas de lengua castellana y sociales, posteriormente se debe triangular la información con los productos obtenidos de los instrumentos para determinar el nivel de aprendizaje de la formación de los educandos.

La calidad de la educación representa hoy un desafío enorme, que demanda especialmente de los maestros y comunidad educativa en general un esfuerzo conjunto que debe conllevar a reflexionar y desarrollar procesos de reivindicación y transformación de la práctica docente. Lo anterior corresponde a la posibilidad de construir nuevas realidades desde la escuela como escenario de formación por excelencia, en el cual convergen muchos fenómenos sociales que se constituyen en torno a una comunidad.

Es en este escenario de participación y autorreflexión donde se deben revisar y valorar los procesos de calidad educativa, ya que es precisamente la escuela y la sociedad los responsables de formar integralmente al ser humano, esto es, que se evalúe no solo lo cognitivo (saberes), también, lo procedimental (saber hacer, habilidades y destrezas) y lo actitudinal (saber ser). Por ello se requiere analizar de forma crítica los distintos resultados obtenidos en las pruebas nacionales realizadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en convenio con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), como el caso de las pruebas Saber, cabe resaltar que esta medición refleja en gran medida los aciertos y desaciertos de los procesos educativos, de modo que representa un valor determinante para la construcción de propuestas de mejoramiento. De tal manera, es preciso analizar los resultados obtenidos en las pruebas de lenguaje, específicamente de lector escritura como área de conocimiento analizar y mejorar.

En ese sentido, los resultados obtenidos para el año 2016 evidencian las dificultades presentes en lenguaje, particularmente en el grado quinto (5°), estos datos representan una realidad educativa alarmante puesto que con un porcentaje de 62% los estudiantes se encuentran en mínimo, es decir más de la mitad de la población de este grado, a esto se suma el 13% que se encuentra en un nivel de insuficiente. Estos datos son evidenciados en la siguiente gráfica.

Figura 1. Resultados estudiantes grado quinto prueba de lenguaje I. E. Augusto Espinoza Valderrama.



Fuente: pruebas Saber ICFES.

Estos promedios representan el desafío más importante para la labor de los docentes, puesto que se requiere generar alternativas de solución para la mejora de estos resultados nacionales. No obstante, es importante tener como referente lo planteado por el ICFES en relación, quien plantea que un estudiante con resultado mínimo en una prueba Saber Pro es aquel que:

Logra hacer una lectura no fragmentada de textos cotidianos y habituales; reconoce su estructura superficial y logra una comprensión específica de partes de estos (oraciones, párrafos). En situaciones familiares de comunicación, prevé planes textuales atendiendo a las exigencias de tópico, propósito, intención y tipo de texto; identifica el posible interlocutor, revisa y corrige escritos cortos y sencillos, siguiendo reglas básicas de cohesión oracional. (ICFES, 2017 p.36)

En relación con lo anterior es posible plantear que el 62% de los estudiantes que se encuentran en un nivel mínimo tienen un desempeño básico, aspecto que merece ser motivo de

reflexión para la institución educativa Augusto Espinosa Valderrama, cabe señalar, que otro resultado que evidencia esta falencia tiene que ver con lo obtenido en la prueba por competencias del área de lenguaje, estas competencias son la comunicativa lectora y una competencia comunicativa escritora. Ahora bien, de acuerdo con el ICFES “La primera abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos. La segunda se refiere a la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse” (2014, p. 16). El resultado obtenido se evidencia en la siguiente figura:

Figura 2. Resultados obtenidos por el grado 5 en la prueba de competencia lecto-escritora

3. Fortalezas y debilidades relativas en las competencias y componentes evaluados. lenguaje - grado quinto
3.1. Competencias evaluadas. lenguaje - grado quinto



Lectura de resultados

En comparación con los establecimientos que presentan un puntaje promedio similar al suyo en el área y grado evaluado, su establecimiento es:

- Fuerte en Comunicativa-lectora
- Muy débil en Comunicativa-escritora

Fuente: Pruebas Saber ICFES.

La figura 2 presenta resultados alarmantes en la competencia comunicativa escritora, puesto que se obtuvo un promedio de “*muy débil*” aspecto que revela en cierta manera dificultades comunes en el aula y evidencian la necesidad de incorporar estrategias necesarias para la superación de dichas dificultades y la apropiación de la competencia.

No obstante, es preciso señalar que el modelo pedagógico de la Institución Educativa Augusto Espinosa Valderrama está permeado desde las distintas estrategias educativas propuestas para la mejora estos resultados, teniendo en cuenta además que el modelo corresponde al Cognitivo Social y este se sustenta desde la teoría del aprendizaje cognoscitivo social el cual destaca la idea de que buena parte del aprendizaje humano se da en el medio social. (PEI, I. E. Augusto Espinoza Valderrama). La institución orienta su formación mediante el modelo pedagógico cognitivo social que se basa en los planteamientos de Vygotsky (1979) sobre las capacidades del estudiante y la influencia del contexto social en su formación. Los procesos educativos, en el modelo pedagógico social, tienen como propósito formar un hombre y una mujer autónomos y conscientes de su papel activo en la transformación de la sociedad.

Por otro lado, es importante mencionar que de acuerdo con el plan de desarrollo municipal 2016-2019, Montería es un municipio con una amplia zona rural, debido a que posee 28 corregimientos; es en esta zona rural que se encuentra la Institución Educativa Augusto Espinosa Valderrama, perteneciente al corregimiento de Santa Clara, el contexto educativo se caracteriza por una zona geográfica muy dispersa y en su gran mayoría de difícil acceso, cabe señalar que los estudiantes provienen de otras veredas como Aguas Blancas, Marralú arriba, Marralú abajo, Cucharal, La Iguana, La Ñeca; las cuales se encuentran en un promedio de 2 kilómetros de distancia, lo que significa que los estudiantes deben transportarse hasta la institución durante aproximadamente una hora y media de camino a pie. Todas estas dificultades son una realidad a tener en cuenta en el momento de diseñar una propuesta didáctica, ya puede actuar como un factor externo que imposibilita la disposición y motivación de los estudiantes por empezar sus jornadas diarias de clase.

Es por ello, que en el marco de esta investigación se pretende aportar elementos didácticos que contribuyan al fortalecimiento institucional desde la concepción de un modelo pedagógico acorde con las necesidades de los estudiantes, por medio del cual sea posible el desarrollo de múltiples estrategias que permitan obtener mejores resultados y una garantía en la calidad educativa que merecen los estudiantes de las zonas rurales.

1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Contexto

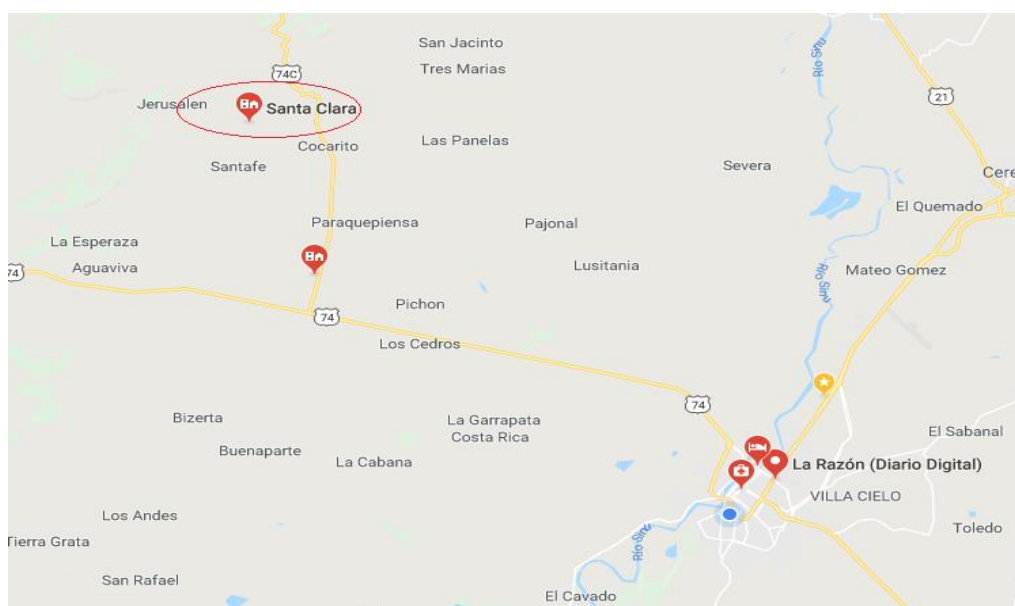
1.1.1. Ubicación geográfica

La Institución Educativa “Augusto Espinosa Valderrama” se encuentra ubicada en el corregimiento de Santa Clara, al noroccidente del Municipio de Montería, a 30 kilómetros de la ciudad capital en la margen izquierda del río Sinú, hacia el norte del Departamento de Córdoba, formado por los caseríos de: Aguas Blancas, La Iguana, El Barrial, La Ñeca, Marralú, El Chiquero, La Victoria, Arrecuesta, La Apartada, Los Andes, entre otros.

El corregimiento limita por el norte con el corregimiento del Pantano, vereda Morindó Santa Fe - Corregimiento Morindó Central. Al oriente con el Corregimiento de Caño Viejo – Municipio de Montería. Al sur con el corregimiento de Santa Lucia. Al occidente con La Vereda EL Tigre Villa Clareth - corregimiento de Santa Lucía.

Predomina un relieve ondulado, con desigualdades en los niveles topográficos, con presencia de varios arroyos y quebradas, y con predominio de altas temperaturas. Es una zona de difícil acceso, sus carretables se encuentran generalmente en mal estado, principalmente durante la época de lluvias. Es una zona potencialmente rica en recursos agrícolas y pecuarios que le da sostenimiento a la población del corregimiento y veredas aledañas.

Ilustración 1. Ubicación Geográfica Augusto Espinosa Valderrama



Fuente: Google maps.

1.1.2. Características socioeconómicas

En lo referente a las características socioeconómicas, podemos mencionar que la economía de los habitantes de la región está basada principalmente a la agricultura y la ganadería. En cuanto a la agricultura los cultivos que más predominan son: yuca, maíz, patilla, plátano y ñame.

En cuanto a la ganadería se generan empleos en menor escala en las fincas que se dedican al comercio de la leche. Predomina el jornaleo y el trabajo independiente principalmente en el comercio de la localidad. Otra fuente de empleo es el mototaxismo, el cual se desarrolla en la ciudad en Montería, al igual que un gran número de mujeres que se emplean en el servicio doméstico, otras cumplen la labor de ama de casa en la localidad.

Ilustración 2. Corregimiento de Santa Clara



Fuente: Google maps.

1.1.3. Descripción del contexto institucional

Es fundamental empezar haciendo un análisis de las características de los estudiantes en el nivel de educación básica (primaria y secundaria) y media académica, con esa finalidad, los resultados obtenidos en las pruebas Saber se convierten en un reflejo de las condiciones académicas de estos grupos. En efecto, los docentes a través de mesas de institucional trabajo

dan cuenta de las falencias académicas presentadas en los estudiantes, que convergen con la interpretación de los resultados de las pruebas antes mencionadas donde se hace énfasis en la necesidad de reforzar los procesos semánticos, sintácticos y gramáticos, en lo que hace referencia al área de lenguaje. En este sentido las principales dificultades que se relacionan son las siguientes: lectura en forma apresurada, omisión de signos de puntuación, silabeo y cambio de cambios de línea y en algunos casos alteración del orden de las grafías. En este mismo sentido, prevalece la decodificación lo que se traduce en dificultades para construir e identificar el significado del texto.

Así mismo, se evidencia a través de las mesas de trabajo institucional que los estudiantes presentan dificultad para concentrarse en la lectura, por ello en distintas situaciones cambian palabras por otras o tardan más tiempo de lo normal para pronunciarlas y otros casos hay omisión de estas. Algunas de las características que tienen los estudiantes al leer tienen que ver con una lectura incoherente, algunos estudiantes leen todo de seguido sin realizar las pausas descritas por el uso de la puntuación, haciendo que el sentido se pierda, y la lectura se vuelva incompresible.

Los estudiantes no hacen una buena interpretación y análisis de las lecturas, muchos de ellos ni siquiera saben leer, hacen lecturas silábicas y no tienen en cuenta los signos de puntuación.

Fuente: Docente 3 I. E. Augusto Espinoza Valderrama.

Por otra parte, atendiendo a los criterios que exponen los docentes en los diálogos y mesas de trabajo y que reposan en las actas de las comisiones de evaluación y promoción en los procesos de escritura se identifican dificultades, específicamente en los estudiantes del grado

sexto. Estas dificultades están asociadas a una escritura que omite grafemas, poca claridad y falta de coherencia en el texto escrito. Otras de las dificultades evidenciadas son:

- Borriones en la escritura.
- Dificultades para respetar los límites del renglón.
- Poco manejo del espacio entre letras, palabras y frases.
- Ausencia total o mal uso de los signos de puntuación.
- Reemplazo de letras para la escritura de las palabras.
- Frases sin sentido.

Por otra parte, en el diálogo con docentes de la institución (grupos focales) y basado en los informes académicos y observador del estudiante, se concluye que algunos estudiantes evitan participar en clase porque les resulta difícil expresarse con claridad y precisión; se observa además poco interés frente a la lectura, muestran comportamientos esquivos, y al momento de compartir lo leído manifiestan haber olvidado o en ocasiones mencionan algunas palabras y frases, lo que incide no solo en su dificultad para comprender e interpretar sino también en su producción oral y escrita; esto se refleja en titubeo, repetición de palabras, muletillas y oraciones incoherentes, frases al pie de la letra cuando se les hace preguntas de análisis; situaciones que no favorecen el desarrollo de los procesos ni mucho menos la formación integral de los estudiantes.

Todas las anteriores situaciones demuestran que los estudiantes carecen de un buen nivel de fluidez lectora, lo cual puede incidir en los bajos resultados obtenidos en las pruebas Saber. En el ejercicio docente estas deficiencias significativas se observan en los estudiantes en la poca interpretación de textos, en la producción oral y escrita, se les dificulta comentar textos con sus propias palabras, entender y desarrollar guías, talleres, evaluaciones. En ciertas ocasiones sus respuestas no son pertinentes o no se ajustan a lo que se está preguntando, en cuanto a la

producción oral y escrita, muchas veces no tienen en cuenta los aspectos gramaticales y ortográficos, utilizan un vocabulario reducido y repetitivo, presentan debilidades en cuanto a cohesión y coherencia.

A esta realidad se suman algunas limitaciones evidentes en el contexto educativo, tales como: falta de textos escolares, la carencia de una biblioteca como lugar exclusivo de estudio e indagación, o agentes exógenos que no permiten el desarrollo apropiado de los contenidos temáticos. Cabe mencionar además factores externos que pueden estar incidiendo en estos resultados, entre ellos la carencia de un acompañamiento adecuado por parte de los padres familia, esta realidad se debe a que hay casos de padres analfabetos, aspecto que impide el apoyo en los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Como resultado de lo expuesto hasta aquí, existen una serie de situaciones que dificultan el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, y aunque son muchas las organizaciones que tienen como finalidad que esta sea desarrollada en todos los niveles educativos de forma equitativa, los estudiantes de la I.E Augusto Espinosa Valderrama presentan deficiencias lectoras y escritoras perceptibles que ameritan una intervención oportuna.

Ante las circunstancias descritas, es necesario implementar una estrategia didáctica orientada a lograr un mejor desarrollo en las habilidades comunicativas, específicamente en interpretación, producción oral y escrita en los estudiantes del grado 6° de la I.E Augusto Espinosa Valderrama y en consecuencia mejorar los aprendizajes y desempeño de manera que puedan trascender en el ámbito académico y extenderse a su vida cotidiana, en aras de buscar oportunidades que favorezcan su calidad de vida y que les permitan a la vez ser agentes activos del desarrollo de su región.

Además de lo anterior, existen factores asociados al contexto que dificultan el logro de las metas planteadas, es así como la pobre participación de actores educativos como los padres en las decisiones institucionales y sobre todo en la construcción de estrategias y planes de acción académicos no favorece la obtención de buenos resultados. Sumado a esto, las condiciones socioeconómicas no permiten que los estudiantes cuenten con los recursos didácticos y pedagógicos necesarios para generar procesos académicos eficaces. Desde la otra orilla, la institución tampoco cuenta con los recursos para la adquisición de materiales y recursos que propicien unas mejores condiciones en las prácticas pedagógicas.

A partir de las concepciones de los docentes e incluso del grupo investigador se ha podido partir de hipótesis donde cobra fuerza que los procesos de comprensión lectora influyen significativamente en toda la estructura curricular, es decir, si un estudiante es capaz de analizar y comprender textos, probablemente será capaz de generar procesos en las demás áreas del currículo. (Análisis sustentado en los informes de las mesas de trabajo institucional)

1.2. Planteamiento del problema

A partir de los análisis de los informes de las pruebas externas, los resultados de las pruebas externas y de las voces de los docentes, se ha podido determinar que el problema objeto de estudio de la presente investigación es la comprensión lectora, y es precisamente esta situación la que puede estar incidiendo directamente sobre los desempeños de los estudiantes. En este orden de ideas es preciso determinar cómo se vienen desarrollando las prácticas pedagógicas de los docentes y en ese orden definir estrategias didácticas que conduzcan a fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de grado 6o de la I. E. Augusto Espinosa mediante las narrativas tradicionales cordobesas.

1.3. Objetivos.

1.3.1. Objetivo General

Fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado 6°- de la I.E. Augusto Espinosa Valderrama mediante estrategias didácticas, basadas en narrativas tradicionales del departamento de Córdoba, para así mejorar los desempeños de lenguaje y sociales

1.3.2. Objetivo Específicos

- ✓ Identificar los factores de desempeño asociados a los bajos niveles de comprensión lectora, en las diferentes áreas del saber, a través de lecturas de narrativas tradicionales cordobesas.
- ✓ Diseñar estrategias didácticas, que potencialicen los niveles comprensión lectora, para grado 6° por medio de las narrativas tradicionales cordobesas.
- ✓ Evaluar el impacto de las estrategias didácticas aplicadas, a través de la reflexión crítica del colectivo de maestros.

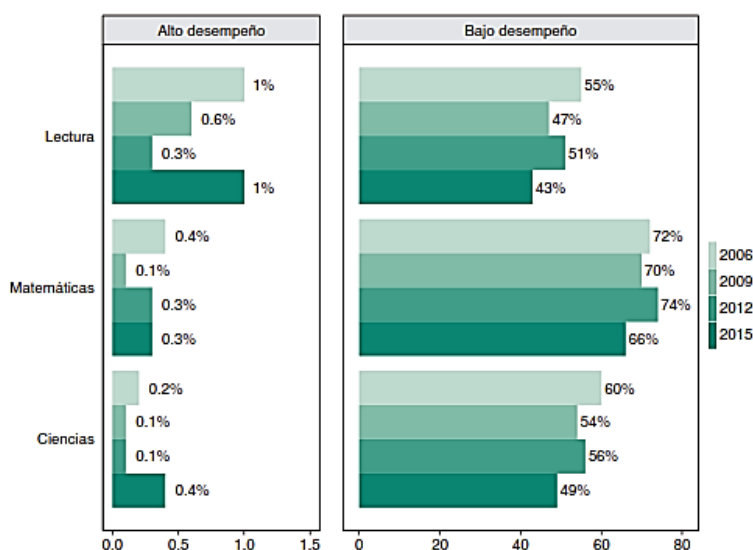
1.4 Justificación de la problemática

Para alcanzar el desarrollo integral de un sujeto social es imprescindible desarrollar diversas competencias entre ellas la comunicativa, que está muy relacionada con la comprensión lectora. Esta juega un papel fundamental, pues toda actividad humana está mediada por el lenguaje que se expresa mediante textos múltiples que ameritan ser leídos y comprendidos de manera concreta y situada. Así, la lectura se constituye en herramienta fundamental para el

desarrollo de habilidades cognitivas en los diversos procesos de aprendizaje, tanto en la escuela como en la vida cotidiana.

Sin embargo, siendo la comprensión lectora uno de los pilares indispensables para el desarrollo del pensamiento y la comprensión del mundo. Se observa que a nivel nacional según los resultados emanados por el informe Colombia en PISA 2016, tal y como se observa en la figura 4 el porcentaje de estudiantes que alcanza el desempeño más alto en la prueba (porcentaje de jóvenes de 15 años que, en Colombia, se ha ubicado en los niveles de desempeño cinco y seis en cada una de las aplicaciones de PISA desde 2006), sin embargo, se demuestra que en el componente de lectura los estudiantes se agrupan mayoritariamente en el nivel bajo.

Figura 3 Porcentaje de estudiantes con el desempeño más alto y más bajo



Fuente: Pruebas Saber año 2016.

También se evidencia que hay dificultades relacionadas con las competencias lectoras, tales como: interpretar, resumir, analizar e inferir textos diversos, además se evidencia escasa interpretación, poca argumentación a partir de los textos leídos. Los resultados de nuestro país

guardan estrecha relación con los muchos países de Latinoamérica y de algunas otras regiones del mundo, y ante las visibles dificultades por las que atraviesan los estudiantes a nivel general en el ámbito educativo, y en especial en los procesos de lectura, se declaró dentro del marco de , las políticas internacionales la Vigésima quinta Confederación Iberoamericana de Ministros de Educación, realizada el 12 de septiembre de 2016, donde se hizo énfasis en la enseñanza y aprendizaje de la lectura como elementos curriculares que resultan de gran importancia para la educación de los pueblos y las sociedades contemporáneas.

Por otra parte, a nivel nacional, dentro del marco legal del diseño curricular, el artículo 20 de la Ley General de Educación (1994) señala que:

Son objetivos generales de la educación básica: Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”. Y en el artículo 22, establece como objetivos específicos los siguientes: “El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua (p. 7).

Teniendo en cuenta lo anterior, es primordial resaltar la importancia que tiene el hecho de que los estudiantes sean capaces no solo de leer, sino también de hacer interpretaciones tanto en los procesos y actividades que se desarrollan en el aula de clase, como también de su realidad, en su contexto local, regional y nacional; si un estudiante no comprende, indica que no interpreta y por ende presentará dificultades para interactuar con el conocimiento, situación que trasciende al área de castellano y afecta las demás áreas del saber, el desarrollo del lenguaje y su vida social, aspectos que hacen parte de la formación del individuo y la construcción de sociedad.

Según los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje se consideran como una guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. El Ministerio de Educación Nacional MEN. (2006) señala:

El lenguaje tiene un valor subjetivo para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que diferenciarse entre estos y frente a los otros individuos que lo rodean. (p.1)

La preocupación por la comprensión lectora ha motivado al MEN a desarrollar proyectos y programas a nivel nacional que alivien estas necesidades, que se evidencian a través del resultado de Prueba Saber el cual reflejó una leve mejora en la capacidad de lectura y comprensión de lectura a nivel nacional. Se destaca de acuerdo con la tabla 1, para cada prueba, la mayoría de los estudiantes se encuentran clasificados en los niveles de desempeño 2 y 3, siendo Lectura Crítica la prueba que más estudiantes agrupa en el tercer nivel de desempeño.

Tabla 1. Niveles de desempeño prueba Saber 2016

Niveles de Desempeño:

PRUEBA	1	2	3	4
LECTURA CRÍTICA	3.46%	40.81%	46.81%	8.92%
CIENCIAS NATURALES	12.48%	50.93%	34.14%	2.46%
MATEMÁTICAS	11.41%	38.91%	45.44%	4.24%
SOCIALES Y CIUDADANAS	21.07%	47.30%	28.81%	2.82%

Fuente: Grupo investigador

Por consiguiente, surgen programas enmarcados en el Plan de desarrollo educativo del actual gobierno, que buscan consolidar al país en materia educativa “*Colombia, La más educada*

En El 2025” (MEN, 2014). Se contempla: *El Programa para la Excelencia Docente y Académica Todos a Aprender 2.0* como primera estrategia del MEN, que tiene como principal objetivo mejorar los aprendizajes de los estudiantes en las áreas de matemáticas y lenguaje, en los establecimientos educativos de más bajo desempeño, según pruebas SABER, a través del mejoramiento de las prácticas de aula de sus docentes.

En este mismo sentido la estrategia “Siempre *Día E*”, consiste en proporcionar a todos los maestros colombianos herramientas y acompañamiento pedagógico para realizar actividades de diagnóstico de los niveles de aprendizaje de sus estudiantes y así diseñar estrategias de mejoramiento fortaleciendo sus prácticas de aula.

En ese orden de estrategias está organizado el Plan Nacional de Lectura y Escritura, que busca fomentar el desarrollo de competencias en lenguaje y mejorar las habilidades en lectura y escritura de estudiantes de educación preescolar, básica y media, implementando prácticas que permiten el desarrollo del pensamiento, de capacidades cognitivas superiores y el aprendizaje de las diferentes disciplinas.

A nivel local en el plan de desarrollo 2016-2019 *Montería Adelante*, plantea con respecto a las Pruebas SABER:

Las acciones desarrolladas señalan que el Ente Territorial presenta un impacto positivo en el periodo de 2010 a 2015, en el desempeño de los resultados de las Pruebas Saber. La mejora de los aprendizajes de los estudiantes se evidencia en los resultados de estos. (p. 95).

En el mismo orden local, la Secretaria Municipal de Educación de Montería, comprometida con las orientaciones que a nivel nacional e internacional está generando un programa que permita fomentar el desarrollo de competencias comunicativas mediante el

mejoramiento de los niveles de lectura y escritura en las diferentes instituciones del municipio. Plantea mejorar el comportamiento lector, comprensión de lectura y producción textual, de estudiantes de educación Preescolar, Básica y Media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos. Titulado, *Planchón literario: en la orilla del conocimiento (2016)*, el cual promueve no solo la lectura, sino también el valor por lo tradicional y local, despertando, a su vez, sentido de pertenencia entre los monterianos.

Ahora bien, la Institución Educativa Augusto Espinosa Valderrama inmersa en esta política educativa internacional, nacional, local, requiere definir el camino para lograr de manera mancomunada las estrategias definidas por los entes mencionados, las cuales se pueden integrar institucionalmente en el Proyecto Educativo Institucional, centrado en un trabajo en equipo que permita generar un ambiente de aprendizajes activos y significativos para los estudiantes.

La institución recibe las programas que promueven el perfeccionamiento de los procesos al interior del aula tales como el Programa Todos a Aprender¹ (PTA) del Ministerio de Educación Nacional y de formación posgradual para los docentes, los cuales promulgan una transformación en las metodologías y estrategias buscando un trabajo integral en el aula encaminado a cumplir los lineamientos establecidos por el ministerio de educación nacional, no obstante, estas no llegan a cumplir, bien sea por omisión institucional o poca pertinencia de los proyectos educativos al contexto. Por ende, esta investigación cobra un valor significativo para la escuela en general, pues es ineludible centrar los argumentos en dos ideas fundamentales; la

¹ PTA: Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación Nacional. 2014.

primera, es que los resultados no son satisfactorios para las pruebas sobre comprensión lectora, a pesar de la implementación de diversas políticas. La segunda, enfatiza en la obligatoriedad de la comprensión lectora, entendiendo que la adquisición de conocimientos específicos es importante en el aprendizaje escolar y la aplicación de esos conocimientos en la vida adulta depende rigurosamente de la adquisición de conceptos y habilidades más amplios. De ahí la importancia de desarrollar la competencia lectora en los alumnos a lo largo del proceso educativo escolar y en transversalidad con todas las áreas.

Por ello, se requiere plantear estrategias para fomentar cambios sustanciales para que el alumno, busque, seleccione, analice, y utilice información proveniente de diversas fuentes, si bien la lectura para la comprensión se privilegia en el campo de formación el lenguaje y la comunicación, se constituye en una exigencia de cara a la búsqueda de formas y

alternativas para enfrentar las falencias evidenciadas en los estudiantes, a partir del diseño de estrategias didácticas que aproximen a fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado 6° de la I.E Augusto Espinosa Valderrama a través de narrativas tradicionales cordobesas. Esta investigación generará mejoras y transformaciones en la escuela a nivel del profesorado en cuanto se abordarán estrategias de manera colectiva y colaborativa, contribuyendo así a una nueva visión curricular, y de ahí, se desprenderá, en consecuencia, la mejora de los estudiantes con respecto a sus niveles de comprensión lectora, dado que, en muchos casos los bajos resultados que presentan los estudiantes se deben a que los maestros trabajan de manera desarticulada, incluso, improvisada.

Además de lo anterior, el estudio propiciará nuevas indagaciones tanto a nivel local como regional, porque sus resultados serán motivo de debate entre educadores y directivos de

diferentes Instituciones Educativas del sector, lo mismo que de las Secretarías de Educación Municipal y Departamental.

1.5. Estado del arte

En la búsqueda de comprender con un mayor nivel de profundidad el problema de la presente investigación y su pertinencia en el ámbito académico, se presenta en este apartado el estado de la cuestión con base en la revisión de investigaciones en periodo de 2010 – 2016 en el contexto, nacional e internacional referentes al tema de comprensión lectora. Para ello se parte del concepto de estado del arte planteado por González (2005), quien lo define como aquel que

Resume y organiza los resultados de investigaciones recientes en una forma novedosa que integra y agrega claridad al trabajo en un campo específico. Asume un conocimiento general del área. Enfatiza la clasificación de la literatura existente. Desarrolla una perspectiva del área. Evalúa las principales tendencias (p.4).

En cumplimiento de lo anterior, se consultaron distintas bases de datos como: Dialnet, Bibliopolis, Ciencias Holguín, Colecciones digitales UNIMINUTO, Comunic@ción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, Educa red, Unisabana, Revista/index, Intellectum, Unisimonbolivar, Revistas.fuac, Redalyc, Scielo, Repository, Redie, Redinet, Reice, todas estas a través de consulta virtual.

En el contexto internacional un estudio realizado por Zubiría (2013), titulado *La motivación en el aula. Aprendizaje significativo e imaginación a través de la narración histórica*, el estudio logró establecer que “el alumnado asimila mejor los conocimientos

interiorizando los contenidos, ya que los hace suyos y se genera un aprendizaje significativo, por lo que se quedan con datos generales y concretos” (p. 23).

A partir de lo anterior es posible plantear que el desarrollo del conocimiento concreto se genera a través de la relación de conceptos previos del estudiante con los conocimientos significativos que se adquieren. El ambiente y los usos de los recursos didácticos deben estar orientados a una disposición positiva ante el aprendizaje. Desde esta postura se puede decir que los recursos utilizados tienen una trascendencia fundamental en la medida que a través de ellos se pueden sensibilizar y motivar a los estudiantes.

Así mismo, un estudio realizado en Lima, por los autores Cáceres, & Martínez, (2016). Titulado *La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú*, logró plantear que una estrategia para la lecto escritura es “el tiempo después de la lectura” este espacio logro estimular a través de un ambiente de reflexión el análisis de la lectura en el que el estudiante puede interpretar o identificar el nivel literal e inferencial de sus educandos. Estas pueden ser implementadas en el trabajo de investigación lo cual ayudara a resolver problemas y orientarnos a la comprensión de textos. En ese sentido, se puede decir que se requiere de una actitud crítica y reflexiva en el educando.

Otro importante estudio fue el realizado por Ribugent, (2014) titulado *Imaginación narrativa y formación de formadores*, por medio del cual realizaron aportes teóricos desde la UNESCO, que hacen referencia a la cultura, que es un derecho de toda persona que aprenda de su cultura y ella también la transmita. El texto propone volcar la mirada hacia lo propio e identitario con el principal propósito de generar ambientes didácticos que desarrollen el

pensamiento y la imaginación narrativa, el pensamiento crítico, se pretende ante todo el desarrollo de una competencia comunicativa.

Se considera importante fortalecer los procesos de enseñanza desde una perspectiva cultural de modo que, desde la interdisciplinariedad de las áreas, se consolide un espacio formación desde el cual debatir y analizar temas de relevancia para la cultura y la tradición cordobesa.

En el contexto nacional, se resaltan investigaciones realizadas por autores como Ardila, & García, (2011). Titulada *Factores del estudiante y la familia asociados a la comprensión lectora de estudiantes de sexto y noveno grado de educación básica secundaria*. En el estudio se promueve la ambientación de un aprendizaje a través de un saber mediado por la enseñanza mutua, es decir, el trabajo colaborativo se considera una estrategia didáctica de gran valor puesto que permite la confrontación de conceptos y desarrollo de nuevos; así mismo se plantea la necesidad de generar estrategias que permitan la superación de situaciones problemas que puedan impedir el dominio en la comprensión lectora.

Es de anotar que lo planteado por las autoras puede ser de gran valor para que los estudiantes se motiven a leer y a compartir con sus compañeros procesos de aprendizaje encaminados al fortalecimiento de sus competencias en lectoescritura.

En ese orden de ideas, se destaca el estudio realizado por Martín (2016). Titulado *Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la Enseñanza para la Comprensión*. Esta investigación., permite la aplicación de una estrategia didáctica en instituciones, que tengan bajos niveles de comprensión lectora, trabaja una unidad didáctica motivadora para los estudiantes puesto que desarrollan diferentes actividades lúdicas

realizadas diariamente, permitiendo un mejor desempeño en los diferentes niveles de comprensión lectora.

El estudio señala que existe propiamente en la lectura un recurso didáctico, es decir, es necesario que se realicen ejercicios de lectura rápida como un recurso lector, que sea al mismo tiempo de interés general y específico para todos los educandos.

Así mismo, un estudio realizado por Betancourth, & Madroñero (2014), titulado *La enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en el grado quinto del Centro Educativo Municipal la Victoria de Pasto*. Plantea que es importante trabajar en contexto, al permitir a los estudiantes expresar sus vivencias, sus pensamientos, sus problemas e inquietudes, ya que esto promueve mejores ambientes de aprendizaje, fortaleciendo la interpretación, la oralidad y la escritura de textos. Crear conciencia social y crítica en los niños, haciendo lecturas de su realidad, para generar en ellos actitudes de liderazgo frente a las problemáticas que se presentan en su contexto con miras a la búsqueda de soluciones

La estrategia denominada “La enseñanza para la comprensión” es un referente a la investigación que se está realizando, puesto que ayuda a desarrollar la comprensión. Se plantea entonces la construcción de recursos didácticos enfocados a materializar en los textos las menciones y los sentimientos de los estudiantes, así como sus percepciones, puesto que esta estrategia se verá enriquecida por la construcción de textos propios en los cuales los estudiantes experimentan y hablan de su propia realidad. Propiciar en el estudiante una acción de análisis por medio de la cual pueda elaborar juicios valorativos acerca de los textos que tiene a su

disposición. Generar desde la didáctica la producción textual y la interpretación es un importante reto que exige el diseño y la incorporación de nuevos ambientes de formación.

Es importante mencionar que después de revisar todos los estudios presentados se llega a la conclusión que los resultados académicos de los estudiantes están directamente relacionados con la aplicación de estrategias didácticas, de manera que es necesario replantear los procesos de formación desde una mirada crítica y propositiva donde sea posible el desarrollo de nuevos escenarios de formación, tal y como lo plantean Doria & Pérez (2008)

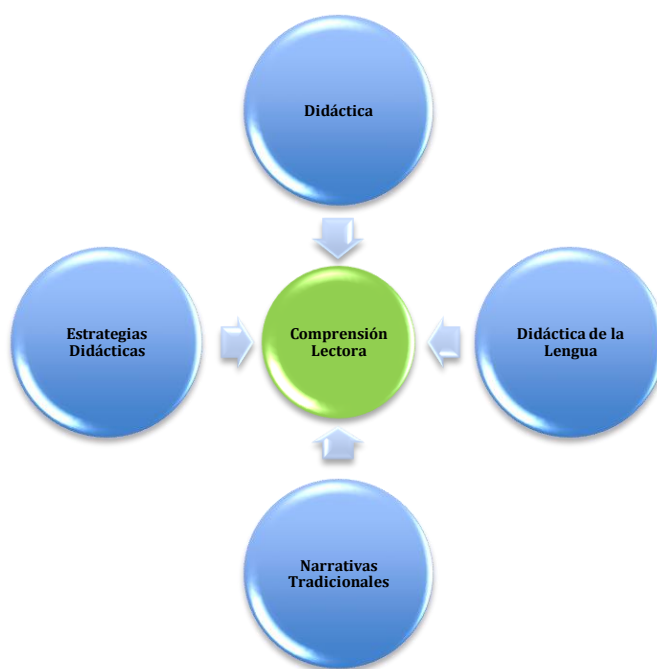
Se destaca la necesidad de superar una serie de creencias ingenuas sobre el qué, cómo y a partir de qué se enseña lectura y escritura. Es decir, que se opte por una visión clara, concreta y profunda sobre los referentes conceptuales que orienten el trabajo con el lenguaje (p.112)

Plantean la necesidad de trabajar un enfoque comunicativo-significativo que propicie un aprendizaje basado en proyectos que transversalice el conocimiento incluyendo los diferentes actores del proceso educativo.

1.6. Categorías conceptuales.

Se hace necesario presentar las distintas categorías conceptuales que serán los referentes en esta investigación, considerando pertinente el abordaje científico de los postulados y argumentos que han dado sentido a la consolidación de la didáctica de la lengua castellana como un área de conocimiento fundamental para el desarrollo educativo de los estudiantes; así mismo surge la necesidad de incorporar conceptualizaciones sobre la didáctica a nivel general, de la lengua castellana, los procesos de enseñanza y aprendizaje, de comprensión lectora y estrategias didácticas basadas en las narrativas tradiciones.

Figura 4. Categorías de análisis.



Fuente: Grupo investigador.

1.6.1. La Didáctica general

Es importante definir la postura de la didáctica general desde la perspectiva de Camilloni, Cols, Basabe, & Feeney, (2007). Quienes consideran que:

La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. Como tal, no puede permanecer indiferente ante la opción entre diversas concepciones de educación, de enseñanza, de aprendizaje y ante el examen crítico de los alcances sociales de los proyectos de acción educativa (p. 51).

Así mismo Torres & Girón. (2002). Consideran que la didáctica general, se preocupa por estudiar los principios y las técnicas de enseñanza de cualquier materia o disciplina.

Estudia el problema de la enseñanza de modo general, sin las especificaciones que varían de una disciplina a otra. Procura ver la enseñanza como un todo, estudiándola en sus condiciones más generales, con el fin de iniciar procedimientos aplicables en todas las disciplinas y que den mayor eficiencia a lo que se enseña (p. 11).

Por otra parte, Hernández (2011) “La Didáctica es algo más que el método de enseñar, ya que implica la intencionalidad educativa, la formación del discente, Por tanto, no sólo se busca la instrucción, sino la formación. Prevalece la comprensión sobre la imitación” (p. 10).

En relación con lo planteado por los autores, es de señalar el valor primordial que tiene para el proceso de enseñanza y aprendizaje la didáctica, esta guarda entre sus elementos intrínsecos la vocación por la instrucción y el acompañamiento al proceso de construcción de conocimiento, convirtiéndola en un campo de estudio vivo que se materializa en el contexto escolar.

Es esencial que las acciones educativas se desarrollen acordes con la realidad social, que sean consecuentes con el entramado contextual y que retome la narrativa como un actor ordenador y eje de las diferentes estrategias didácticas que permita la construcción de una identidad propia, y principalmente preparar estudiantes constructores de una cultura en función de la literatura regional.

1.6.2. Didáctica de la lengua castellana

La didáctica de la lengua castellana fundamenta en gran parte el componente pedagógico de la disciplina, además de ello, se puede considerar que los estudios gramaticales se encuentran enraizados en lo que se conoce como la tradición gramatical y la retórica grecoliana. (Camps,

1993) En este orden la gramática era concebida como un instrumento de conocimiento y análisis de los textos literarios clásicos.

A partir de los estudios lingüísticos se han generados tres concepciones de la didáctica de la lengua: En primer lugar, la didáctica de la lengua vista como parte de la pedagogía, en segundo lugar, como la aplicación de saberes lingüísticos reconocidos y por último como aplicación de las investigaciones en psicología. (Camps, 1993)

Por otra parte, se acude a diversas disciplinas que en su conjunto aportan a la construcción de la lengua, en este sentido, Moreno, Ortiz, Jimenez & Cruz, (1995) afirman que:

La lingüística textual aborda los diferentes niveles de estructuración de los discursos en una gramática ampliada, más allá de la gramática oracional. A estas ciencias se suman los aportes de la psicología cognitiva llevando a investigadores y docentes a considerar la necesidad de adelantar diversos estudios y trabajos interdisciplinarios. (p.31)

Ahora bien, con relación a la lengua, Calderín (2009) afirma “en la didáctica actual, la lengua se percibe no solo como un sistema estático de formas, sino como una actividad discursiva y por tanto semiótica, en la que la persona está implicada constante y de manera ineluctable.” (p.25)

1.6.3. Estrategias didácticas

Es fundamental definir el concepto de estrategia didáctica como un punto de partida al proceso de construcción de una propuesta encaminada a innovar los procesos de formación de la lecto escritura, cabe señalar que esta puede ser considerada procedimiento organizado,

formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Para autores como Velazco y Mosquera (2007)

Las estrategias didácticas son todo proceso de planificación del acto educativo, lo cual engloba las acciones de enseñanza y el aprendizaje para la cual el docente elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos (p. 3).

En ese mismo orden, Pérez (citado en Rodríguez & García, 2007) plantea que, “las estrategias didácticas son todas aquellas actividades y ejercicios que plantea el docente para responder a unos objetivos y logros claros, que garanticen la formación pertinente del estudiante” (p. 6).

Esto permite ser eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje así también, programar y estructurar adecuadamente las actividades de aprendizaje, de igual forma, seleccionar los procedimientos y técnicas adecuados, de acuerdo con cada práctica docente.

Anijovic, & Mora, (2009) las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (p. 4).

Parafraseando a Díaz, & Hernández, (2002) se puede decir que las estrategias de enseñanza son todas aquellas acciones acompañadas de herramientas que permiten al docente motivar y sensibilizar a los estudiantes para su propio aprendizaje.

A partir de lo planteado por los autores, es posible analizar el papel que cumplen los docentes en el diseño y ejecución de las estrategias didácticas, en ese sentido, se puede plantear que estas responden a una necesidad educativa, pero a la vez son un producto elaborado por el

docente que reconoce la capacidades y falencias de sus estudiantes, por tanto, se puede decir que las estrategias didácticas son el mayor proceso autónomo que permite que contribuir a la mejora de la calidad educativa, no obstante para tal fin requiere de unos recursos necesarios para desarrollar y llevar acabo sus estrategias.

1.6.4. Recursos didácticos

Los recursos didácticos se convierten en un elemento indispensable para dar lugar al desarrollo de estrategias didácticas. Calvo (2005) los definen como: “todo medio instrumental que ayuda o facilita la enseñanza y posibilita la consecución de los objetivos de aprendizaje que se pretenden” (p.97). El concepto recursos podría en algunos casos resultar sinónimo de materiales didácticos. Su definición, sin embargo, no tiene un acuerdo entre los autores. Flor (1992) define el termino recursos como: “todos los medios que tienen relación con una situación de enseñanza-aprendizaje” (p. 21-22). En el mismo sentido San Martín (1991), los define como: “artefactos incorporados en estrategias de enseñanza que coadyuvan a la reconstrucción del conocimiento, aportando significaciones parciales de los conceptos curriculares, es decir, lo que se pretende enseñar” (p.26-28)

Para Márquez. (2000): es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje. (p.1)

Otro autor que contribuye al concepto de recurso didáctico es Fragoso (2012) quien plantea que el recurso didáctico adquiere una función “enriquecer la experiencia sensorial del

alumno, orientar la atención, sugerir, dosificar una información, guiar el pensamiento, evocar una respuesta o propiciar su transferencia, estimular la imaginación y capacidad de abstracción” (p.5)

Desde esta perspectiva los recursos se conciben como las herramientas de las que dispone el docente para enseñar y evaluar su práctica pedagógica, es por tanto un elemento necesario en todo proceso de formación educativa, no obstante, estos recursos varían según los requerimientos del contexto educativo y los estilos de aprendizaje presentes en los estudiantes. Para esta investigación de acuerdo con los niveles de aprendizaje y las diferentes actividades y estrategias, se establecerán pautas y criterios para la selección, uso, elaboración y clasificación de los materiales didácticos o curriculares; analizando la utilización de los medios a partir del requerimiento motivacional y viendo las posibilidades didácticas de éstos.

1.6.5. Narrativas tradicionales.

Desde las particularidades del área de lengua castellana, comprender la importancia teórica de las narrativas tradiciones, se hace fundamental en la medida que permite construir una mirada a lo propio desde la perspectiva educativa, cabe señalar que, para autores como Díaz, (1995): Se trata de historias de costumbres, donde los hechos que suceden pueden estimarse verosímiles, a menudo imitan al cuento maravilloso. Desde este punto de vista el proyecto valora las narrativas tradicionales puesto que busca resaltar aquellas narraciones regionales y ancestrales divulgadas a través de generaciones. En ese mismo sentido, Aguilera y Camou. (2016) establecen que la narrativa tradicional expresa la visión que la gente tiene sobre el mundo en el que viven y su lugar en él y revelan los valores y normas de conducta que imperan en la

relación que las personas mantienen con su entorno. Estos valores constituyen en ciertas ocasiones y contextos, una especie de normatividad que regula el uso de los elementos del ambiente.

Así mismo, Ramírez (2012) reafirma que la narrativa tradicional es la posibilidad de variación en los distintos niveles de articulación del relato; es un rasgo definitorio de la literatura tradicional y es la que permite que un texto se conserve durante siglos en la memoria colectiva... no sólo perdura por las variantes sino también por los elementos que conserva; es decir, hay una combinación de variabilidad y permanencia (p. 18).

Con relación a lo expuesto por los autores es posible plantear la importancia de las narrativas tradiciones como un medio propicio para generar un ambiente de aprendizaje que motive al estudiante a leer sobre su propia idiosincrasia y elementos que son parte de su cultura, cabe señalar que muchos de estos textos han sido poco reconocidos en el campo educativo y merecen la reivindicación de la lengua castellana con nuestra propia literatura. En las ciencias humanas, los relatos y narraciones de las personas son recursos culturales que, en gran medida, dan sentido a la vida de las personas. Por lo tanto, investigar con los relatos de las personas contribuye a comprender, por ejemplo, cómo construyen las identidades, qué sentido dan al cuerpo en sus vidas y qué papel juega la educación en todo ello.

Por su parte, Roberts (2002, p. 115) señala que el estudio narrativo de las vidas de la gente “se ha convertido en un área sustantiva para el análisis de las experiencias de vida y la identidad conectada con los grupos sociales, las situaciones y los acontecimientos”. Es decir, las narraciones proporcionan una estructura para nuestro sentido del yo y la identidad porque a la vez que contamos relatos sobre nuestras vidas creamos una identidad narrativa.

Ahora bien, profundicemos en algunos elementos constitutivos o que hacen parte de la narrativa, estos son:

1.6.5.1. Originalidad

Un elemento central de las narrativas tradicionales es la originalidad concibiendo esta desde la postura de autores como Marichal, (1955) quien en su texto sobre la originalidad renacentista en el estilo de Guevara explica el término originalidad en una obra literaria, plateando que el papel innovador de Guevara se da porque “vive y opera espiritualmente dentro del conjunto de ideas y creencias tradicionales, se trata en este caso, no de la presencia de un formulario teórico, sino de su función en el estilo y en la personalidad literaria de Guevara” (p. 115).

Así mismo, algunos de los siguientes autores han permitido ampliar esta visión teórica de la originalidad:

Quien realiza una obra crítica con respecto a la originalidad de los poetas africanos afirma que “los escritores se apropian de la retórica y los patrones estéticos africanos, más autenticidad muestra la criatura en términos de su negritud y de su fidelidad histórica-social. La autenticidad está ligada entonces a consideraciones históricas y antropológicas” (Cancel, 2004, p. 4).

Otra forma como un autor literario alcanza la originalidad tiene que ver con Anderson, (1975) quien analiza la postura literaria de Lino Novás Calvo, manifiesta que la palabra originalidad significa: “Que sale de los orígenes. Hombre original es aquel que origina algo...sus cuentos se originaban en él, no en fuentes literarias de moda... lo curioso era que el mismo era una fuente de la que emanaba una corriente propia” (p. 212).

Desde la perspectiva del autor se reconoce el valor de la originalidad como elemento constitutivo del ser que construye literatura como una narrativa de su propia vida y cultura. Es por tanto fundamental comprender la complejidad de una comunidad cultural que ha sido contada pero no leída por sus propios ciudadanos. En los distintos relatos se demostrará la diversidad de las perspectivas y propósitos, que permite una construcción del relato literario. La originalidad en las producciones se tomará como instrumento a través del cual se afianzará y potenciará la comprensión y la producción textual.

1.6.5.2. Representatividad

Comprender la representatividad como un elemento fundamental de las representaciones sociales permite comprender el papel que han jugado las obras literarias en el auto reconocimiento de los valores y tradiciones culturales, en se sentido parafraseando a Rama (1982) puede decirse que esta corresponde analizar el contexto regional en el cual surgen las narrativas, dejando entrever el *color local* que caracteriza a sus autores.

Cabe señalar que la representatividad ligada a la tradición como elemento constitutivo, en este caso se plantea que, de acuerdo con Rojo, G. (2011). “la identidad y la literatura. La vocación identitaria es algo que se pone de manifiesto cuando la literatura de la que tratamos es una hija devota de su propio tiempo, cuando, como quería Sartre, ella se compromete con su tiempo” (p. 89). La identidad puede considerarse como un objetivo de aprendizaje para la identidad regional orientada no solo desde el aspecto literario sino también hacia los principios

de convivencia democrática y reconocimiento histórico enmarcado en una perspectiva dinámica, abierta e inclusiva.

Para Chong, (2015) quien relaciona la representatividad con la literatura, considerando que es parte de un itinerario de construcción individual y social que se revela en las formas de sentir, pensar y actuar de los individuos, grupos sociales y comunidades. En ese camino, la lectura literaria constituye una vía idónea porque es el acceso no solo a la cultura de la humanidad, sino una ventana al encuentro con otros mundos recreados en la inventiva artística de los escritores, que posibilita el desarrollo de cualidades creativas, que apuntan a ampliar el universo del saber de los escolares. A partir de las creaciones originarias de la tradición oral se propende por la riqueza estructural y verbal, así como el reconocimiento de las formas expresivas propias de la cultura regional; partiendo desde las más simples historias hasta las más insólitas y estructuradas metáforas. Es requerido entonces un análisis profundo del contenido, que, sumado a la habilidad de síntesis del estudiante, permitirá identificar, extraer y expresar la secuencia de ideas que conformen el texto y su significado global; es decir a comprender textos.

1.6.6. Comprensión lectora

En el contexto en que se lleva a cabo esta investigación, la narrativa regional como eje organizador, enfatiza el aprendizaje de contenidos disciplinares a través de la lectura, pero aplicando estrategias que privilegien la comprensión de textos en el área de Lengua Castellana, apelando a saberes sobre la enseñanza en esa área emprendiendo una construcción conjunta de las didácticas involucradas en el aprendizaje.

Por consiguiente la comprensión lectora se consolida como elemento central y fundamental, ya que representa un valor determinante para lograr la consolidación de una formación basada en competencias integrales, que le permitan al estudiante hacer un uso eficiente y eficaz de sus aprendizajes, en ese sentido que autores como Zorrilla (2005): Define la comprensión lectora como el entramado de diversos procesos que apropiados correctamente pueden ayudar en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento. El nivel de comprensión de un texto equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento (p. 122).

La comprensión era resultado directo de la descodificación y, si bien este concepto ha cambiado bastante en los últimos años, esto no siempre se ha reflejado en los procedimientos de evaluación. Debido en gran parte a la complejidad del concepto de evaluación en cuanto a la interrelación desde el punto de vista de quien aprende (autoevaluación) o de quien enseña, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este cambio en la concepción de la comprensión lectora debe atribuirse a los avances que, en los últimos años, ha experimentado el estudio de las destrezas cognitivas Alonso & Del Mar (citado por Zorrilla 2005, p. 121-122).

Para Jouini & Saud, (2005) quienes citan a Cooper (1998), “la comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto” (p. 8).

Con relación a lo expuesto por los autores se debe señalar que la comprensión lectora es el resultado de un conocimiento construido, que permite leer y comprender claramente, de modo que sea posible la configuración de nuevos conocimientos para el estudiante, quien además hace

uso de diversos recursos como los textos con el objetivo de fortalecer sus procesos cognitivos, adquiriendo las competencias que requieren los estudiantes para comprender con facilidad lo leído.

1.6.6.1. Comprensión literal

Una de las competencias fundamentales de la comprensión lectora es la comprensión literal, la cual corresponde parafraseando a Zorrilla, (2005). A un proceso de primer encuentro con la lectura desde una mirada atenta, siendo capaz de identificar con facilidad los elementos centrales del texto, para ello el autor menciona que sus elementos son “reconocer y recordar. Reconocimiento, la localización y la identificación de elementos. Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo y reconocimiento de las ideas principales” (p. 123). Para Cassany, (2003), Leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen un fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes (p. 115).

De acuerdo con Jouini & Saud, (2005). A través de la comprensión literal, el alumno podrá realizar tareas como identificar la idea principal, lo que implica jerarquizar ideas y elegir las más generales; además, localizar las ideas secundarias y los detalles; seleccionar la información relevante que le permita, entre otras actividades de la vida cotidiana, explicar la finalidad de un gráfico, un cuadro, etc.; realizar una descripción del personaje principal, la época o el ambiente de la historia

Por su parte, García, (1993), afirma que la comprensión literal consiste en combinar el significado de varias palabras de forma apropiada para formar proposiciones. La comprensión

literal se atiene a la información explícitamente reflejada en el texto (p. 101). Asimismo, Dubois, (1984), establece que la comprensión literal, es la habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto, la inferencia, o habilidad para comprender lo que está implícito, y a lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto o los propósitos o ideas del autor (p. 1). De acuerdo con Catalá & Molina (citado en Gómez, 2014), en “la comprensión literal, el lector reconoce y recuerda las ideas principales y secundarias y otros elementos del texto explícitos en este”

En relación con lo anteriormente expuesto es posible concluir el concepto de competencia literal como el primer momento entre el lector y el texto, por medio del cual se da el reconocimiento de las ideas centrales del texto, brindado al lector la posibilidad de reconocer los aspectos más relevantes.

El nivel literal se considera una etapa básica donde el estudiante solo se limita a extraer la información dada en el texto, sin agregarle ningún valor interpretativo. Sin embargo, Los procesos cognitivos fundamentales que conducen a este nivel de lectura requieren de un amplio manejo de habilidades, entre ellas: observación, comparación, relación, clasificación, cambio, orden. Es una capacidad básica que se debe trabajar con los estudiantes, ya que esto permitirá extrapolar sus aprendizajes a los niveles superiores, además sirve de base para lograr una óptima comprensión.

1.6.6.2. Comprensión Inferencial

Cabe señalar que la comprensión inferencial se comprende como una habilidad que permite al estudiante generar una comprensión más profunda y clara del texto, por tanto, resulta fundamental generar procesos que permitan afianzar y desarrollar dichas capacidades. Implica además un proceso de construcción de inferencias, de análisis por medio de los cuales es posible

plantear una reflexión al respecto. Algunos representantes teóricos del tema son: Para Catalá & Molina (citado en Gómez 2014), en “la comprensión inferencial, el lector enlaza su experiencia personal con lo que está leyendo para así poder inducir un significado a partir de la idea principal y comprender la información que aparece en el texto de manera implícita” (p. 29). Elaborar inferencias es algo que los niños pueden hacer desde temprana edad, por lo tanto, a través del análisis de textos narrativos permitirá avanzar en la comprensión del funcionamiento cognitivo de los estudiantes. Ya que estos textos al ser propios de la cultura regional y local son los que posibilitan mayor elaboración inferencial y permiten un encuentro inicial agradable del estudiante con la lectura.

En referencia con lo anterior se puede decir que la comprensión inferencial, se refiere a los detalles de la lectura que no se ven a simple vista por el lector, quien además le corresponde encontrar desde sus propias inferencias las posibles causas y consecuencias, semejanzas y diferencias, opiniones, hechos, conclusiones, de modo que pueda dar explicaciones sobre la temática leída a partir de lo expuesto por el autor. Esta investigación promueve la comprensión inferencial en los estudiantes de 6° grado, a partir de la toma de conciencia de que “la lectura comprensiva facilita la adquisición de competencias para desenvolverse en la vida y en diversas áreas del conocimiento, además del área del lenguaje” (Scardamalia & Bereiter, 1992).

El diseño didáctico permitirá el uso de relatos que cuentan con un enorme potencial pedagógico que servirán como insumo para hacer posible así, la elaboración de estrategias de intervención y de investigación pedagógica sostenida y pertinente. Se entiende así, que estas narraciones son útiles herramientas didácticas y de comunicación para fortalecer procesos pedagógicos a futuro.

2. DISEÑO DIDÁCTICO.

2.1. Introducción

En este capítulo se procede a realizar una descripción de los aspectos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la estrategia didáctica con la que se pretende fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de grado 6° de la Institución educativa Augusto Espinosa Valderrama. En este orden de ideas, y para la particularidad del proyecto, se estructura una estrategia en el desarrollo de la narrativa tradicional, partiendo la amplia riqueza literaria del contexto donde se sitúa la Institución y del resto del departamento de Córdoba. Inicialmente se realiza una caracterización de los principios académicos con los que se dirige la institución, de esta forma corresponde incluir el Proyecto Educativo Institucional PEI, y así mismo el modelo pedagógico, como los componentes fundamentales en los que se debe articular el diseño de la estrategia.

De igual forma, se hace énfasis en los elementos que dan las bases para el diseño de la estrategia didáctica, en el que son importantes la información surgida de los diagnósticos relacionados con la problemática, así mismo, el insumo que ofrece la revisión de los resultados de prueba saber, las condiciones particulares del contexto, las conclusiones y perspectivas que ofrecen los grupos focales, conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los contenidos temáticos que brinda el género narrativo. Elementos que luego ayudan a construir la ENTC (*Estrategia de la Narrativa Tradicional Cordobesa*). Finalmente se establecen unos objetivos a partir de la aplicación de la estrategia didáctica, los cuales se orientan a mejorar las prácticas de enseñanza para la comprensión lectora desde las narrativas tradicionales, y a su vez, se realiza la descripción sobre la estructura de la estrategia dando muestra de unas secuencias, momentos, técnicas y actividades con las que opera.

2.2. Características académicas institucionales:

2.2.1. Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El proyecto Educativo Institucional (PEI) es una construcción social en la que participan los distintos actores de la comunidad educativa. Además, podemos decir, que el PEI es el resultado del diálogo y de la negociación del colectivo, que propende por generar espacios de enseñanza y aprendizaje, donde el estudiante es el epicentro del proceso. Es por ello, que la institución busca generar en el educando la capacidad crítica y analítica del proceso social, ambiental y cultural mediante la adquisición y construcción del conocimiento en cada una de las áreas para que participe en forma activa en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas de la institución educativa.

Con referencia a los objetivos del PEI, existe el propósito de implementar actividades formativas relacionadas con el rescate y la práctica de valores éticos, democráticos, culturales y deportivos en la comunidad educativa de la Institución Augusto Espinosa Valderrama. En ese sentido es imprescindible, desarrollar estrategias pedagógicas tendientes a generar en los educandos una actitud crítica, reflexiva, creativa, humanística y de emprendimiento.

En cuanto al proceso de intervención, se plantea la construcción de una estrategia basada en las narrativas tradicionales para la comprensión lectora, la cual generará un carácter vinculante de los estudiantes con su contexto cultural y literario, que posteriormente redundará en la capacidad para generar procesos de transformación, como se plantea desde el PEI. Por consiguiente, se pretende propiciar el pensamiento literal e inferencial de los estudiantes para potenciar las competencias y habilidades lectoras, con ello, contribuir a la mejora de los desempeños académicos y resultados en las pruebas externas.

De otro lado, el Establecimiento Educativo orienta sus fines a la formación integral de los estudiantes, con capacidad crítica y autónoma para la toma de decisiones dentro de su comunidad, proporcionándoles los medios y herramientas necesarios, para que fortalezcan la construcción de un mundo más inclusivo y sociable.

En ese orden de ideas, es preciso citar a Cepeda (citado por MEN. 2006, p.148), quien considera que “el ciudadano se construye para que la sociedad se transforme, y ese proceso de construcción ciudadana es un proceso de transformación social”. Esta apreciación se ajusta a la forma como se concibe al estudiante desde la perspectiva del PEI y de la propuesta educativa, la cual no es otra, que considerar al estudiante como un agente de cambio permanente, capaz de aportar desde sus conocimientos a la transformación de una nueva forma de realidad y así mismo con la participación del colectivo poder institucionalizar la estrategia como aporte a los procesos de mejoramiento.

2.2.2. Modelo Pedagógico Institucional

Primeramente, es conveniente hacer una aproximación al concepto de modelo pedagógico, en este sentido, Gómez y Polanía (2011), lo definen como:

Visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios, en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios. Se podría decir que son patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos de una práctica pedagógica, o bien sus componentes. (p. 41)

Desde aquí es conveniente considerar que el modelo pedagógico define la ruta a seguir con referencia a la implementación del currículo y todo lo que ello encierra: planes de área,

planes de clase, estrategias pedagógicas, planes de acción, recursos, entre otros. En esta dirección el modelo pedagógico de la Institución lo aborda y posibilita la inclusión de elementos, estrategias y acciones que conlleven a la consecución de las metas trazadas.

Ahora bien, en referencia al modelo pedagógico de la institución educativa Augusto Espinosa Valderrama, este enmarca el desarrollo curricular en el modelo Cognitivo Social, en el cual se destaca la idea que buena parte del aprendizaje humano se da en el medio social. La meta de este modelo es el desarrollo integral y pleno de los individuos a partir de su función como sujeto activo de la sociedad.

Este modelo se basa en las teorías de Dewey (1957) y Piaget (1999), que impulsan la idea que cada sujeto acceda al conocimiento de una manera progresiva y secuencial, atendiendo a las necesidades y fines de cada uno de los individuos. (Gómez & Polanía, 2011). De este modo se puede considerar que los procesos educativos en el modelo pedagógico social tienen como propósito formar un hombre y una mujer autónomos y conscientes de su papel activo en la transformación de la sociedad. De igual forma, en este modelo se pretende potenciar en los estudiantes una personalidad autónoma, a través de la reflexión, la crítica y la creación.

Consecuentemente, la Escuela como institución social está llamada a configurarse como un agente de cambio social, desde esta perspectiva, el currículo se construye a partir de la problemática cotidiana, los valores sociales, las posiciones políticas y las necesidades de las comunidades. Con ello se busca, el desarrollo del individuo en la sociedad, en un primer momento para adaptarse a ella, pues fluctúa en permanente cambio; y como segundo momento para transformarla, en beneficio del colectivo.

La Estrategia de las Narrativas Tradicionales Cordobesas (ENTC) se articula con el PEI y el modelo pedagógico en tanto que se piensan como un plan de acción desde el área de lengua castellana, para propiciar espacios de fortalecimiento de la comprensión lectora. Si bien en el PEI y en el modelo pedagógico no está definido desarrollar procesos de comprensión lectora, si se hace referencia desde las generalidades que estos abordan. La aplicación de este modelo pedagógico implica la participación de los estudiantes en actividades que exijan problematización intelectual, ejercitación y reflexión constantes, a través del uso de la lectura y de la escritura para potenciar la verbalización socializadora.

2.2.3. Niveles de aprendizajes abordados en el proyecto.

En un primer nivel se hace alusión al diseño y estructura de las narrativas tradicionales que se desarrollaran con los estudiantes a partir de la estrategia. En este, los estudiantes refuerzan ideas y establecen relaciones y conexiones conceptuales. Parte del interés que los estudiantes demuestren para desarrollar su aprendizaje a partir de la exploración del mundo que lo rodea. En este nivel el estudiante se perfila como un explorador de la ciencia, del aprendizaje autónomo y significativo, en el cual el docente desarrolla una función orientadora de los procesos.

Para un segundo nivel, se tiene la experiencia concreta, parte de los presaberes que tienen los estudiantes para fomentar en ellos propuestas para la resolución de problemas. Los estudiantes pueden mejorar su quehacer a partir de las experiencias, cuando una situación se repite, el sujeto se comporta de manera diferente, ya que conoce cuáles son sus fortalezas y debilidades y trata de fortalecer acciones para que las debilidades pasen al polo opuesto. Con relación a lo que nos corresponde, en este ciclo el estudiante desarrollará lectura y análisis

comprendiendo fortaleciendo habilidades a partir de lo que ha vivido, es decir, de su experiencia en los procesos de lectura.

Luego en un tercer nivel, el cual se denomina de conceptualización, el estudiante es capaz de establecer una teoría que conlleva a la explicación de la realidad, en este orden, se establece un nuevo aprendizaje, donde se pone en práctica la transferencia de sus conocimientos a sus pares y en distintas situaciones y contextos. Aquí el estudiante es capaz de seleccionar lo que le interesa y los transversaliza con otras dimensiones del saber.

En un último nivel, también llamado ciclo de reflexión, el estudiante aplica o transfiere sus conocimientos y realimenta nuevos aprendizajes a partir de sus nuevas experiencias. Se genera a partir de ello un análisis del proceso que tiene como fin llevar a los estudiantes a procesos más abstractos. Ahora bien, desde el rol del investigador quien a la vez es docente de grupo se plantea favorecer los estilos de aprendizaje de los estudiantes, mediante el acompañamiento y realimentación de las actividades diseñadas para la estrategia, es necesario, que exista una valoración de las fortalezas y debilidades de los estudiantes desde las individualidades y desde el colectivo, con el fin de planear las acciones a desarrollar.

2.3. Descripción del Diseño Didáctico.

Al encontrarnos inmersos dentro de una investigación-acción, se requiere tener en cuenta el aporte de todos los participantes de la comunidad en los procesos de transformación de la realidad, para el caso particular se busca la transformación de la realidad educativa, por ello se acude a docentes, directivos, estudiantes y padres de familia como elementos que surten

perspectivas de las problemáticas existentes, de esta forma se empieza a construir los componentes necesarios para el diseño de una estrategia didáctica.

La investigación acción como método de esta investigación trasciende a lo largo del proceso, partiendo inicialmente de una fase diagnóstica, en las que se tuvieron en cuenta informes y documentos institucionales sobre las dificultades de mayor relevancia en la institución. Seguidamente se pasa a una segunda fase donde se plantean unas acciones (estrategias) que conlleven al fortalecimiento de la comprensión lectora como problema objeto de estudio, una tercera fase donde se desarrolla la estrategia y se hacen ajustes permanentes y finalmente en una última fase donde se presentan resultados y se evalúa todo el proceso.

El diseño didáctico de esta investigación tiene como componente central las Narrativas Tradicionales Cordobesas, debido a que esta tiene inmersa una riqueza literaria, que a su vez representa las tradiciones culturales del hombre del caribe colombiano, las cuales serán utilizadas para fortalecer el proceso de la comprensión lectora, a esta estrategia la se ha denominado ENTC (*Estrategia de la Narrativa Tradicional Cordobesa*).

Para la elaboración y diseño de la ENTC, se tuvieron en cuenta diferentes elementos que fueron fundamentales para orientar los propósitos de la estrategia y que dieron forma a los procesos con los que se pretende desarrollar la acción.

Figura 5. Elementos para el diseño de la estrategia



Fuente: Elaboración propia.

2.3.1. Objetivos del diseño

- Situar las prácticas de enseñanza hacia el desarrollo de competencias de la comprensión lectora desde las narrativas tradicionales.
- Establecer en los estudiantes las bases para la comprensión lectora, desde las narrativas tradicionales de Córdoba.
- Desarrollar actividades que permitan a los estudiantes mejorar en los niveles de lectura (literal e inferencial).

- Fomentar en los estudiantes el interés por el conocimiento de contenidos del área de Lengua Castellana, a partir de las narrativas tradicionales.

2.3.2 Competencias Abordadas.

Este estudio aborda el área de lengua castellana, desde las cuales se quiere generar procesos de transversalidad orientados a desarrollar la comprensión lectora. Para ello partimos de unas competencias que serán el eje articulador de la estrategia a implementar, en los de lengua castellana tenemos: comprensión literal, comprensión inferencial y lectura crítica, para ciencias sociales: producción textual, lectura crítica y competencias comunicativas.

2.3.3. Contenidos disciplinares de cada área.

El estudio busca definir una estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora a partir de la transversalidad de las áreas. Para esto se pretende transversalizar un conjunto de contenidos disciplinares que pueden ser desarrollados en función de los procesos de lectura, comprensión lectora y de las narrativas cordobesas.

Tabla 2. Correlación temática del área de lenguaje.

Lengua Castellana
▪ Géneros literarios ▪ Géneros narrativos ▪ Fabula ▪ Sustantivos, verbos, adverbios y adjetivos ▪ Comprensión de textos.

- Regionalismos
- Expresiones idiomáticas.
- Analogías y figuras retóricas.
- Análisis de texto
- Lingüística
- Semiología
- Poesía, cuento y Novela.
- Significado de las palabras
- Producción Textual.
- Interpretación textual.
- Ética de la comunicación.

Fuente: Plan de área Institución Educativa.

2.3.4 Estilos de aprendizaje que se les dará énfasis

El término estilo de aprendizaje se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias. Para este trabajo tenemos como referente el Modelo de la Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder (1979) el cual es también llamado visual-auditivo-kinestésico (VAK). Este modelo toma en cuenta el criterio neurolingüístico, que considera la vía de ingreso de la información (ojo, oído, cuerpo) o, si se quiere, el sistema de representación (visual, auditivo, kinestésico).

Tabla 3. Estilos de aprendizaje

Visual	Se espera a través de la lectura de los distintos textos narrativos, que los estudiantes puedan consolidar un proceso de aprendizaje que fortalezca sus competencias en el área de lengua castellana y ciencias sociales, para lo cual documentará historias de la tradición oral, vistas y narradas por sus padres y abuelos, las cuales se convertirán en un insumo para la lectura con profundización en el aula y fuera de ella.
Auditivo	Se pretende que, a través de los audios, recopilados por los estudiantes en su contexto sobre narrativas locales, estos se sensibilicen y reconozcan la literatura como un aporte a la cultura y a la tradición literaria del departamento. Proponemos que el estudiante identifique las distintas expresiones, jergas y las variaciones del vocabulario empleados en las narraciones autóctonas de nuestra región.
Kinestésico	El alumno al involucrarse en cada proyecto tiende a motivarse por lo tanto se busca que cada estudiante establezca un diálogo reflexivo con sus compañeros mediante, el aprendizaje colaborativo que le permita intercambiar ideas, socializar e incluso llevar a una puesta en escena textos narrativos que mejoren las competencias pragmáticas y sociolingüísticas en los estudiantes.

Fuente: Bandler y Grinder (1979)

2.3.5. Perfil del docente para el desarrollo de la propuesta didáctica.

En esta intervención se ha tenido en cuenta el perfil de los docentes de la Institución Educativa Augusto Espinosa Valderrama. Se requiere un docente comprometido y responsable con su labor docente, conocedor de las nuevas estrategias de comprensión y sobre todo conocedor de su entorno. Esto se convierte en una fortaleza, ya que permite que se establezca una conexión con los padres de familia, dicho de otra manera, distinguir las características socio afectivas de los estudiantes.

En lo que corresponde a los docentes, cabe destacar el alto grado de profesionalización y motivación. El maestro profesional es ante todo un profesional de la articulación del proceso de enseñanza – aprendizaje en situación; un profesional de la interacción de las significaciones compartidas (Altet, 2005, p. 38). Todo docente tiene ciertas habilidades y conocimientos científicos que le permitan un grado de autonomía, legitimando su labor docente. La narrativa tradicional como eje dinamizador requiere un conocimiento por parte del docente de la cultura y la tradición cordobesa, que le permita desenvolverse con facilidad en el entramado social, cultural de mitos y leyendas las cuales están ligadas a tradiciones e historias del pueblo cordobés convirtiéndose en un elemento fundamental para conocer sus orígenes.

2.3.6. Estructura curricular

Tabla 4. Estructura curricular de lenguaje grado sexto.

ESTRUCTURA CURRICULAR ÁREA DE LENGUA CASTELLANA GRADO SEXTO. AÑO LECTIVO 2018	
Eje/estándar	Producción textual oral
	Producción textual escrita
	Comprensión e interpretación textual

	literatura Medios de comunicación y otros Sistemas simbólicos Ética de la comunicación
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas. Produce discursos orales y los adecúa a las circunstancias del contexto: el público, la intención comunicativa y el tema a desarrollar Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos. Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas. Produce discursos orales y los adecúa a las circunstancias del contexto: el público, la intención comunicativa y el tema a desarrollar. Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.
	▪ Los fonemas, las letras y los sonidos (la sílaba) ▪ Las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas ▪ La oración gramatical (oración simple y compuesta)

Temas	▪ La frase ▪ Formación de Palabras ▪ El Párrafo. ▪ Tipología textual ▪ Selección de información para la presentación en una exposición ▪ Seleccionar la información más relevante en un texto. (Parafrasear) ▪ Realización de textos que resuman temáticas. ▪ El discurso oral ▪ El comentario ▪ La ficha técnica ▪ -Fichas bibliográficas y de contenido. ▪ Técnicas de trabajo grupal ▪ Los fonemas, las letras y los sonidos (la sílaba) ▪ Las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas ▪ La oración gramatical (oración simple y compuesta) ▪ La frase ▪ Formación de Palabras ▪ El Párrafo. ▪ Tipología textual ▪ Selección de información para la presentación en una exposición. ▪ Seleccionar la información más relevante en un texto. (Parafrasear) ▪ Realización de textos que resuman temáticas. ▪ El discurso oral ▪ El comentario ▪ La ficha técnica ▪ -Fichas bibliográficas y de contenido. ▪ Técnicas de trabajo grupal
Desempeños	Utiliza como estrategia de persuasión argumentativa otros tipos de lenguaje no verbal, como los gestos, la mirada y el cuerpo. Analiza el público a quien se dirige y las exigencias propias del contexto para producir textos orales.

	Utiliza como estrategia de persuasión argumentativa otros tipos de lenguaje no verbal, como lo gestos, la mirada y el cuerpo. Analiza el público a quien se dirige y las exigencias propias del contexto para producir textos orales
Indicadores de desempeño	Realiza una exposición e incluye argumentos que la apoyen. Recoge la información más relevante en un texto. Ordena su discurso de manera lógica para facilitar la comprensión de sus interlocutores. Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, y comprende el sentido de lo que escribe atendiendo a factores como el contexto. Realiza una exposición e incluye argumentos que la apoyen. Recoge la información más relevante en un texto. Ordena su discurso de manera lógica para facilitar la comprensión de sus interlocutores. Consulta diversas fuentes para nutrir sus textos, y comprende el sentido de lo que escribe atendiendo a factores como el contexto.

Fuente: Plan de área de lenguaje I.E, Augusto Espinoza Valderrama.

2.3.7. Estrategia didáctica.

La estrategia de las narrativas tradicionales de Córdoba (ENTC) se desarrolla a partir de tres secuencias didácticas de intervención, cada una de ellas aborda los elementos que apuntan al fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en los estudiantes de grado sexto, para ello se articulan los contenidos del área de Lengua Castellana con las narrativas tradicionales de Córdoba, las cuales se asumen como una herramienta favorable para generar un ambiente de

aprendizaje y así mismo como un factor de motivación en los estudiantes, ya que las narrativas tradicionales representan características propias de su contexto y de su realidad.

La ENTC asume la estrategia de lectura colaborativa como una técnica de lectura que se desarrolla en cada una de las tres secuencias, en la que los estudiantes realizan comprensión de un texto mientras trabajan de forma grupal. El tipo de lectura escogida tiene su base en narrativas tradicionales de Córdoba, donde los cuentos, leyendas, mitos, poemas e historias de nuestros abuelos, se orientan hacia el desarrollo de la temática del área.

Así mismo, la ENTC incluye dentro de las secuencias una serie de actividades que conciernen a tres momentos en los que se fracciona la lectura, una primera parte corresponde a un momento previo a la lectura en el cual se desarrollan actividades de Muestreo, Predicción, Anticipación, Confirmación y autocorrección. Luego en el momento durante la lectura se busca que el estudiante formalice Predicciones, Inferencia, Monitoreo, Confirmación y autocorrección. Y finalmente en el momento posterior a la lectura se pretende que los estudiantes realicen una Comprensión global del tema o del texto, elaboren inferencias, resuman y sintetizen la información y expresen sus experiencias y emociones personales. De esta forma los estudiantes identifican los aspectos más importantes, generan preguntas y respuestas basadas en la lectura.

2.3.7.1. Secuencia Didáctica 1

Área: Lengua castellana y sociales.

Temática: La Narrativa

Propósito: Identificar los diferentes tipos de textos narrativos y a partir de ellos desarrollar comprensión lectora.

Estándar: Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

DBA: Lee producciones literarias populares, locales, regionales, nacionales y universales, tales como: mitos, leyendas, trovas, proverbios, coplas y canciones.

Componentes: Semántico y sintáctico.

Aprendizajes:

- Recupera información explícita del contenido de un texto.
- Recupera información implícita del contenido de un texto.
- Identifica la información de la estructura explícita del texto.
- Recupera información implícita de la organización y componentes de los textos.

Metodología:

Se presenta un texto narrativo titulado “*Fabulas de Tamalameque*” para desarrollar las siguientes fases:

Fase 1: Se determina la velocidad y nivel de fluidez de lectura. En cuanto a la velocidad de lectura se hace el registro de cuantas palabras se lee por minuto y se hace el contraste con el manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula.

Seguidamente se evalúa la fluidez de lectura teniendo en cuenta los siguientes parámetros: omisiones de letras, omisiones de palabras, cambios de palabras, anomalías de acento, falta de pausas, omisiones de los signos de puntuación y autocorrección.

Fase 2: Se hace una valoración de los niveles literal e inferencial del texto las “*Fabulas de Tamalameque*”. Se establece una rúbrica para evaluar el desempeño en la prueba a desarrollar.

Evaluación:

Se establecerán unos criterios mínimos basados en habilidades y destrezas que los estudiantes deben desarrollar a partir de la comprensión lectora y de la lectura crítica. Así mismo a partir de las narrativas tradicionales “*Las fabulas de Tamalameque*” se busca fomentar las competencias ciudadanas, es decir, a partir de la enseñanza que nos deja cada texto, generar procesos de autorreflexión que sirvan como guía para una buena convivencia en sociedad.

2.3.7.2. Secuencia Didáctica 2

Secuencia No. 2	Con las historias de mi región desarrollo comprensión lectora.
Área	Lengua castellana
Docente	Martha Lucia Pérez Petro.
Objetivo	Conocer las características generales del género dramático, elementos y conceptos
Estándar	Leo obras literarias del género narrativo, lirico y dramático, de diversas temáticas, épocas y región
Temática	Género Dramático
Contenido	Elementos del género dramático Características del género dramático Subgéneros (tragedia, comedia y drama)

Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	Escribe textos narrativos sobre situaciones reales o imaginarias, en los que tiene en cuenta el narrador, los personajes y la secuencia de los textos. Determina el significado literal y no literal de las palabras y figuras del lenguaje, a partir del contexto en que se le presenta.
Competencia	Semántica, literaria, gramática.
Nivel de lectura	Literal e Inferencial
Actividades	Momentos previos a la lectura. - Lectura del título de la narrativa tradicional “El Yacabó”. Conversatorio de conocimientos previos. - Organización de grupos. Momento durante la lectura. - Entregar fragmentos de la lectura por grupos. Durante la lectura descubre el dato, y las ideas principales de la lectura. Momento después de la lectura. - Se identifica el tema a tratar (Género Dramático y sus clases) a partir de la lectura “El Yacabó”. - Resolver el taller relacionado con el tema. Narra situaciones dramática conocidas o vividas en su contexto.
Recursos	Humanos, fotocopias, lápices, bitácora
Tiempo estimado	6 horas

2.3.7.3. Secuencia Didáctica 3

Secuencia No. 3	Desde la comida típica comprendo y construyo textos instructivos.
Área	Lengua castellana
Docente	Martha Lucia Pérez Petro.
Objetivo	Escribe recetas de su región respetando las partes de las recetas.
Estándar	Reconozco las características de los diversos tipos de textos que leo.
Temática	Texto Instructivo
Contenido	Que son textos instructivos Características de los textos instructivos. Clases de textos instructivos (manual, receta, reglamento, guía) Elaboración de textos instructivos
DBA	Reconoce la situación comunicativa de diversos textos: propósito, a quien está dirigido, contenido, tipo de lenguaje, entre otros y utiliza esta información para seleccionar el más adecuado según su objetivo.
Competencia	Semántica, literaria, gramática.
Nivel de lectura	Literal e Inferencial
Actividades	Momentos previos a la lectura.

	- Se lee una receta de una abuela sobre cómo se prepara un dulce, un sancocho o una comida típica, o un abuelo campesino de las instrucciones que se deben tener en cuenta para sembrar maíz, yuca o un producto de la región. De esta forma se capta mayor atención de los estudiantes al desarrollar la actividad - Organización de grupos. Momento durante la lectura. - Hacer lectura del texto instructivo con el que vaya a trabajar manual, receta, reglamento, guía - Durante la lectura descubre el dato, y las ideas principales de la lectura. Momento después de la lectura. - Se identifica el tema a tratar (Textos Instructivos – La receta, u otros textos instructivos que quiera incluir en esta clase) - Creación o elaboración de una receta familiar. - Elaboración de la receta por medio de una infografía. (esta receta o infografía se le puede entregar a un integrante de un grupo diferente, de forma que este realice los pasos descritos en la receta haciendo uso de los ingredientes)
Recursos	Humanos, fotocopias, papel periódico, lápices de colores, bitácora, materiales de cocina (calderos, ollas, sartenes, aceite, ingredientes (verduras, sal, azúcar, frutas, rutas, carnes etc.)
Tiempo estimado	6 horas
Evaluación	Socialización de las recetas elaboradas en clase. Revisión de la estructura de las recetas diseñadas. Muestras de las recetas en la clase siguiente.

	Como tarea, se solicita a los estudiantes que elaboren un cuadernillo de varias recetas de las comidas típicas de la región, de esta forma se puede evidenciar que los estudiantes son capaces de no solo hacer comprensión de esa lectura, sino que también son capaces de producir textos instructivos, así mismo se ven en la necesidad de pedir a la comunidad narrativas tradicionales.
--	---

2.4. Elementos de evaluación para evidenciar las competencias

Para evidenciar las competencias desarrolladas durante la intervención, fue necesario elaborar una rejilla de observación (Anexo 1) y diarios de campo (Anexo 2), en los cuales se incluyen los aspectos que permiten puntualizar sobre las debilidades y los avances que tienen los estudiantes, y así mismo conocer en qué aspectos se deben realizar los ajustes que den lugar a un mejor proceso de enseñanza.

3.DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Conceptualización de la metodología

Esta investigación está enmarcada dentro de un diseño cualitativo, en la cual se desarrolla un proceso inductivo que parte de la observación a la teoría, (Campos & Díaz, 2016). En este mismo sentido “En la inducción uno comienza con los datos observados y realiza una

generalización que explica las relaciones entre los objetos observados” (Berganza y Ruiz, 2005, p. 35).

La investigación cualitativa se caracteriza por sus objetivos, que se relacionan con la comprensión de algún aspecto de la vida social, y sus métodos que (en general) generan palabras, en vez de números, como datos para el análisis. A través de la investigación cualitativa podemos mejorar nuestra comprensión de la realidad en la que trabajamos, al permitirnos abordar su complejidad desde las diferentes perspectivas (Vásquez, 2011, p.24). La investigación cualitativa puede ser útil para familiarizarse con un contexto, unos actores y unas acciones y unas situaciones. Según Galeano (2004) “en la perspectiva cualitativa el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado e influenciado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen” (p.18).

La investigación cualitativa para esta investigación se considera la opción metodológica más adecuada para alcanzar los propósitos estipulados teniendo en cuenta que “Los procesos de la investigación cualitativa son de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semiestructurado y flexible” (Sandoval, 1996, p.41), lo que significa que evoluciona en un proceso no lineal evaluativo; por lo tanto cada hallazgo, se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo investigativo dentro de un mismo proceso de investigación. A partir de las técnicas e instrumentos, variedad de prácticas de investigación y campos de investigación la investigación cualitativa según (Buendía, Colás & Hernández, 2012), “Supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y formas específicas de recogida y análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico” (p.228).

Ahora bien, no existe una sola vía para su desarrollo, es una variedad de perspectivas investigativas, orientadas por diferentes escuelas. Para Denzin & Lincoln (1994), la investigación cualitativa es multi-paradigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana (p.54).

Es por ello, que el enfoque cualitativo en este tipo de investigación insiste en que su tarea principal no es elaborar teorías científicas que puedan contrastarse de modo experimental, sino interpretar la acción social y develar su significado. En dicha investigación proponemos un cambio de una situación de tipo educativo por lo tanto debemos partir de cómo se vive, se sienten y expresan los implicados, que participan en la investigación, por tanto, se parte del supuesto que la opinión es fundamental para llevar a cabo cualquier reflexión o proceso de cambio.

A partir de este tipo de investigación que se pretende reflexionar en torno al uso de las narrativas tradicionales para comprender textos en los distintos niveles, por lo tanto, es conveniente el enfoque cualitativo para poder interpretar la realidad y contextualizar el fenómeno de estudio. Es aquí donde los investigadores se convierten en una parte importante del proceso de investigación, ya que, desde la subjetividad, o bien desde el punto de vista personal como investigadores o desde el de su experiencia en el campo y con la reflexividad que aportan al rol que desempeñan, pues se considera que son miembros del contexto objeto de estudio.

Así mismo, es importante resaltar el tipo de investigación el cual se enmarca en la Investigación acción, según Torres, (2017) “es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando” (p. 1), de allí la relevancia

de los docentes y los estudiantes, así como también de los padres de familia, en su rol preponderante durante el desarrollo de la estrategia didácticas y las diferentes actividades que buscan fortalecer el proceso lector y/o las habilidades de comprensión en los estudiantes de 6° de básica, en el área de lenguaje del contexto educativo Augusto Espinosa Valderrama del municipio de Montería.

Es importante destacar que la investigación-intervención en educación se interesa en los problemas sociales y educativos desde ahí pueden proyectar formas de acción grupales o individuales, lo cual hace posible la construcción de conocimiento pertinente para la institución o para las poblaciones afectadas.

Desde la conceptualización de Elliott, (1990) consiste en profundizar la comprensión del profesor acerca de su problema (diagnostico), es por ello por lo que este debe adoptar una postura exploratoria frente a las definiciones iniciales de su propia situación. Ahora bien, la investigación acción adopta una postura teórica en la cual la acción emprendida para cambiar o ajustar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema dado.

Del mismo modo, es importante considerar que en la investigación acción se interpretan los acontecimientos o situaciones que se originan desde la mirada de quienes actúan e interactúan en determinada situación problema, para este caso llámese toda la comunidad educativa.

De lo anterior se configura un proceso de autorreflexión donde los participantes de determinado evento o situación confluyen con miras a generar posibilidades de solución. En tal sentido es muy importante que se establezca un dialogo fluido y permanente entre los

participantes para propiciar la interpretación y explicación del fenómeno o situación de estudio en particular.

De otro lado, como sustento orientador de la investigación acción se introducen los valores y para Elliott estos no pueden definirse como medios de forma independiente a los principios de procedimiento que se derivan de la aceptación de los valores. En tal sentido Elliott, educativo, y conjetura que lo que lo posibilita que una acción sea educativa son las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción.

Finalmente, Elliot (1990) plantea que el método de la investigación acción es:

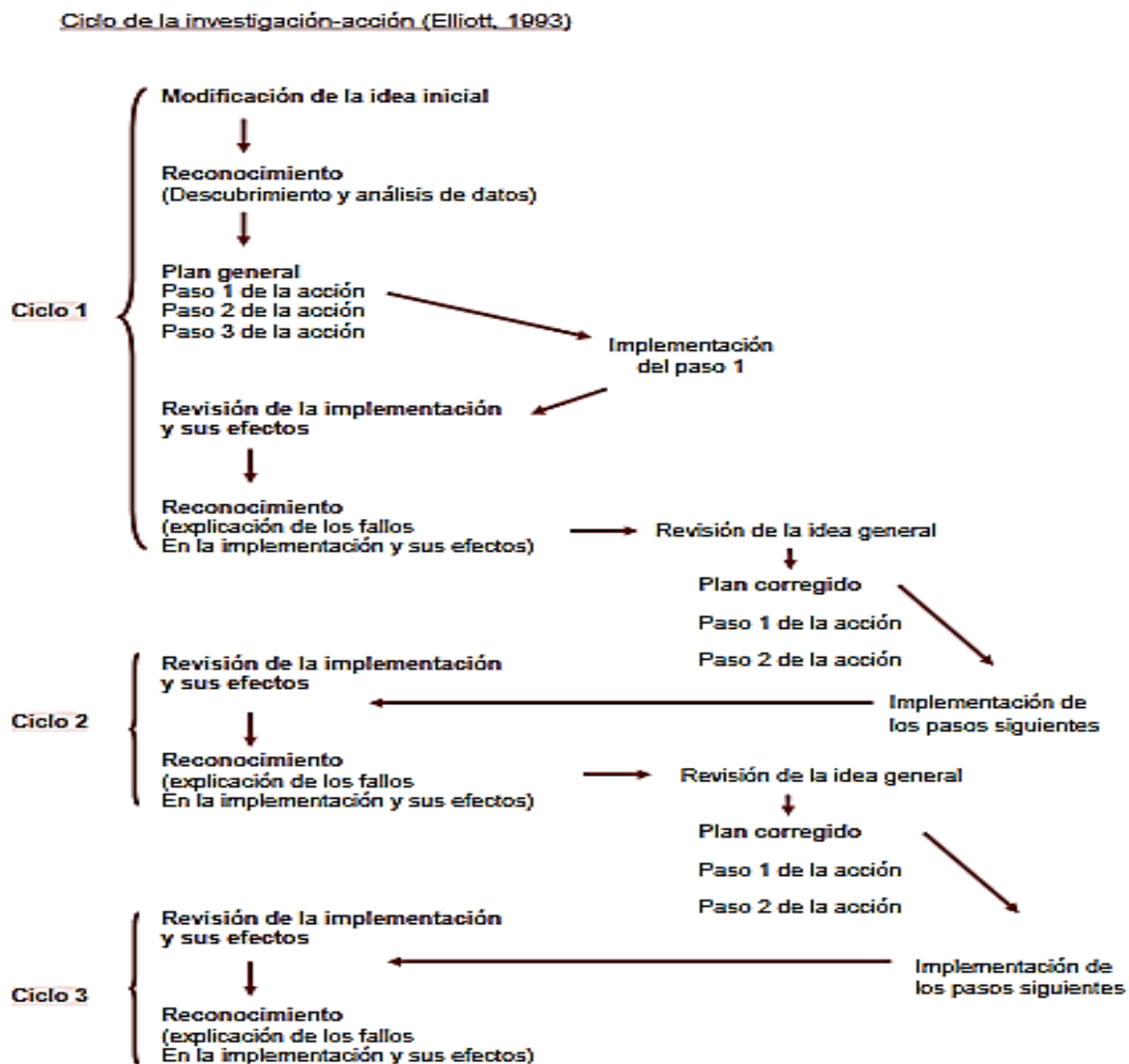
Un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes: al requerir un proceso de reflexión cooperativa más que privada; al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; al proponerse la transformación de la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio, al plantear como imprescindible la consideración del contexto psicosocial e institucional no solo como marco de actuación sino como importante factor inductor de comportamientos e ideas; al propiciar en fin, un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión y orientado a facilitar la comprensión. (p. 18)

3.2 Fases de trabajo

La investigación se desarrolla a partir de las siguientes fases con base en el modelo reflexivo de Kemmis y retomadas posteriormente por Elliott (1990). Este modelo se estructura en tres fases o ciclos en el cual en cada uno de ellos se realizan los mismos procesos, pero con mejoras sustanciales a partir de la verificación y valoración de los resultados. Cada ciclo está compuesto o integrado por cuatro fases o momentos que se interrelacionan entre sí: planeación, acción, observación y reflexión, sin embargo, Elliott

lo sintetiza en tres fases: planeación o elaboración del plan, acción o implementación y observación o valoración. Cada uno de estos momentos implica mirar retrospectiva y prospectivamente de la situación o evento lo que conlleva a una espiral auto-reflexiva de conocimiento y acción. Veamos la siguiente figura:

Figura 6. Modelo de investigación Acción de Elliott.



Fuente: Rodríguez, Herraíz, Prieto, Martínez, Picazo, Castro y Bernal, (2010).

4. EVALUACIÓN

4.1 Evidencias de reflexión y evaluación.

La investigación se desarrolló a partir de los siguientes ciclos:

En el ciclo 1, el grupo investigador realizó un proceso en el cual a partir de un diagnóstico generado a partir de los resultados de las pruebas externas (Saber) e internas se llegó a unas ideas previas en las cuales surge el problema objeto de estudio, el cual está orientado a la dificultad que tienen los estudiantes de la institución Educativa Augusto Espinoza Valderrama de realizar comprensión de textos.

A partir de la identificación del problema se realiza un análisis el cual conlleva a indagar las causas que generan la problemática y dado que en el marco de la maestría en didáctica que desarrolla el grupo investigador se hace pertinente que se valore el impacto de las prácticas de aula que realizan los docentes de la institución. Es en este punto de la investigación, donde se hace necesario transversalizar el plan de acción desde las áreas de lengua castellana, dado que es importante convocar a los perfiles de los docentes que hacen parte del grupo investigador.

En la fase de planeación se construye la estrategia didáctica que se titula “Estrategias de las narrativas tradicional cordobesa (ENTC)” con la cual se generaron unas secuencias didácticas que buscan acercar a los estudiantes a la comprensión textual. Posterior a la construcción de la estrategia y de las secuencias, se realiza la aplicación de la primera secuencia en la cual se acude a un cuento tradicional de la cultura del departamento de Córdoba y a partir de ello, se valoran el nivel textual e inferencial.

Cada una de las secuencias se articuló con el desarrollo curricular desde las áreas implicadas. En esta primera fase hubo resultados positivos, pero lejos de las expectativas

planteadas por el grupo investigador, es así como se hace un proceso de reflexión en el cual se identificaron las fortalezas y debilidades de las secuencias y con base en ello se hicieron ajustes a la segunda secuencia a aplicar y por supuesto actividades que conlleven al fortalecimiento del proceso de comprensión lectora.

En la segunda secuencia cuentos de la narrativa tradicional “El Yacabó” se desarrolló un taller que tuvo como objetivo fomentar la interpretación de textos en los niveles textual e inferencial, se destaca en ello el trabajo colaborativo y el desarrollo de las competencias gramatical y semántica.

Una tercera secuencia denominada “Comidas típicas de Córdoba” textos instructivos entra a favorecer el trabajo colaborativo, la construcción de textos discontinuos y que a partir del proceso se haga producción e interpretación de textos. Para cada una de las secuencias se realizaron notas de campo, videos, rejillas de observación, lo cual permitió obtener información de los avances en cada una de ellas.

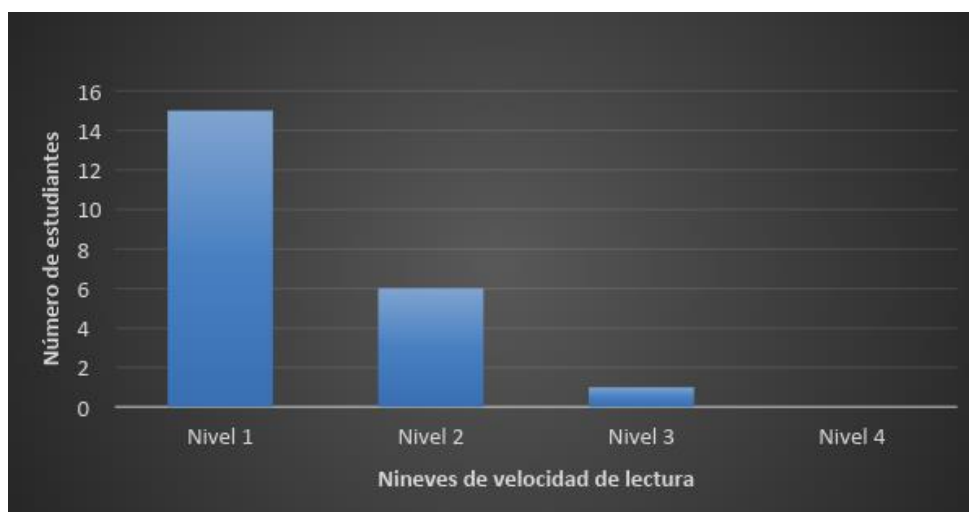
4.2 Evaluación Secuencia Didáctica 1.

En la primera secuencia se aplicaron dos momentos: el primero consistió en una prueba de velocidad lectora y la segunda de comprensión de textos. Con relación a la prueba de velocidad lectora, se hizo la lectura del texto “Las fábulas de Tamalameque” (Anexo 1) y a partir de ello se buscó determinar el nivel en que se encuentran los estudiantes del grado sexto de la institución educativa Augusto Espinoza Valderrama. (Anexo 2). Esta etapa del trabajo de campo se basa en algunos planteamientos teóricos que consideran que la velocidad de lectura es muy importante para el desarrollo de la fluidez y la comprensión lectora. Como se ha evidenciado en las pruebas Saber, Supérate con el saber, Aprendamos y las que se realizan internamente, en muchos casos los estudiantes no alcanzan a dar respuesta a los ítems ya que el tiempo que se destina para ello le es insuficiente. En relación con esta dificultad se definió aplicar la prueba lo cual conlleva a que a partir de los resultados el docente pueda realizar y desarrollar un plan de acción.

En consecuencia, la prueba arrojó los siguientes resultados: de los 22 estudiantes de grado sexto, 15 se encuentran en el nivel 1, es decir que para grado sexto significa menos de 115 palabras por minuto, 6 estudiantes están en el nivel 2, lo que corresponde a leer entre 115 y 124 palabras por minuto, 1 en el nivel 3, que equivale a leer entre 125 y 134 palabras por minuto y ningún estudiante se ubicó en el nivel 4 o avanzado, donde se debe leer más de 134 por minuto. (Anexo 3). Para la evaluación de los resultados se tomó como soporte el manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula diseñada por la Secretaría de Educación Pública de México. (Anexo 4)

Cabe señalar que acudió a datos cuantitativos e información estadística para poder establecer un acercamiento a la realidad del fenómeno estudiado, no obstante, esto no aleja el estudio de carácter cualitativo.

Figura 7. Resultados prueba de velocidad de lectura



Fuente: Elaboración propia

Los resultados anteriores conllevan a plantear que existen dificultades asociadas a el nivel de velocidad lectora, ante ello se sugiere el diseño de estrategias que conlleven a fortalecer mencionados procesos.

Seguidamente, en el segundo momento, se hace una valoración de los niveles literal e inferencial de un texto de tipo narrativo, se establece una rúbrica para evaluar el desempeño en la prueba aplicada. En este primer acercamiento a la comprensión lectora, la secuencia buscó identificar las habilidades y destrezas en los estudiantes, en este orden de ideas, el fin fue el de fortalecer la comprensión de textos a través de las actividades que propone la secuencia, dando

lugar al primer ciclo de la investigación acción. La prueba consistió en leer la fábula y dar respuestas a 8 preguntas, 4 de ellas que correspondieron al nivel literal y las restantes 4 al nivel inferencial. (Anexo 5)

Los resultados de la prueba con referencia al nivel literal fueron los siguientes: De veintidós (22) estudiantes que pertenecen a la muestra, solo seis tienen dominio del nivel literal, los 14 restantes no son capaces de identificar respuestas que están explícitas en el texto.

Un gran número de los estudiantes sólo respondieron entre 1 y 2 preguntas, dando por hecho que están presentan múltiples dificultades en la comprensión de textos desde el nivel literal. A continuación, se muestra una gráfica que ilustra los resultados obtenidos en la prueba en el nivel literal.

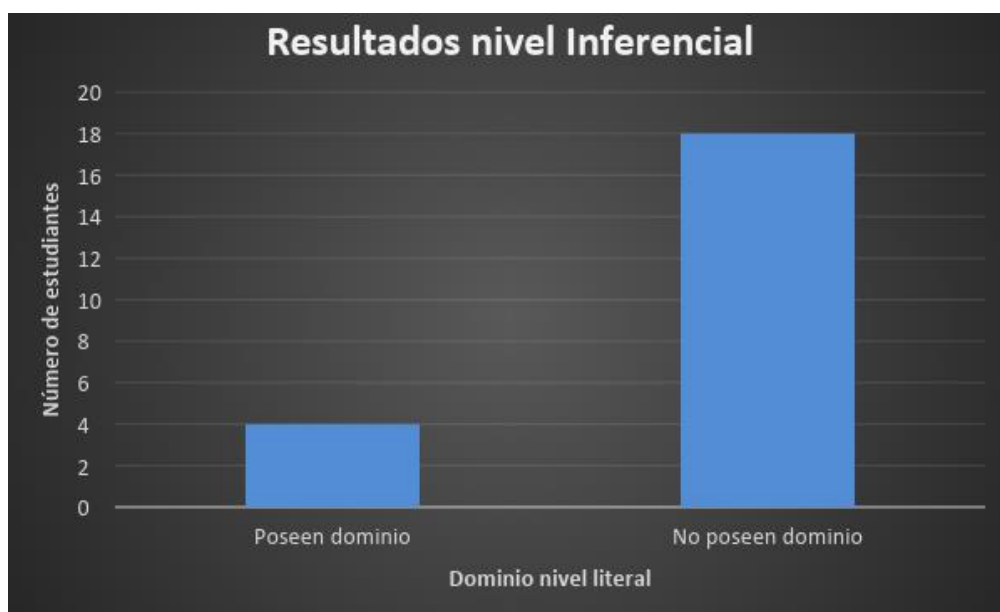
Figura 8. Resultados prueba de comprensión lectora nivel literal Secuencia 1



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al nivel inferencial, se obtuvo los siguientes resultados: Sólo 4 de los 22 estudiantes de la muestra mostraron dominio del nivel inferencial, mientras que los demás (18 estudiantes) presentaron dificultades para poder dar respuesta a interrogantes cuyas respuestas eran implícitas. Con esto se concluye que los estudiantes tienen mejor comprensión en el nivel literal que en el inferencial. Presentamos a continuación una ilustración de los resultados.

Figura 9. Resultados prueba de comprensión lectora nivel inferencial Secuencia 1



Fuente: Elaboración propia.

Una vez reconocido el nivel de comprensión se adoptó un plan de trabajo que finalmente fue evaluado para dar paso a la revisión y ajustes respectivos. Dentro de los aspectos más evidentes de esta primera etapa se puede considerar que los estudiantes tienen un déficit en el nivel de fluidez y comprensión lectora, acentuándose en el nivel inferencial donde un número significativo de estudiantes presentan dificultad para identificar información implícita en el texto. Es por lo que se hace necesario abordar una segunda fase o ciclo en la cual se acude a una nueva secuencia, donde se hacen algunos ajustes para fortalecer los procesos de comprensión lectora.

4.3 Evaluación Secuencia didáctica 2.

En la segunda secuencia, cuentos de la narrativa tradicional “El Yacabó” se desarrolló un taller que tuvo como objetivo fomentar la interpretación de textos en los niveles textual e inferencial, se destaca en ello el trabajo colaborativo y el desarrollo de las competencias gramatical y semántica.

Esta secuencia atiende al desarrollo del ciclo dos que se establece en el cual se procedió a realizar una serie de ajustes derivados de una primera secuencia, esto tuvo como propósito mejorar la práctica docente, pero también optimizar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes. Los ajustes debidamente realizados para una nueva secuencia atienden las limitaciones evidenciadas en la acción docente, para luego aproximarse a los estudiantes a través de nuevas actividades que continúan con el propósito de alcanzar niveles más avanzados de comprensión lectora.

De acuerdo con lo anteriormente descrito, el grupo investigador en la secuencia que lleva como título “El Yacabó” cuyo nombre hace alusión a una historia dramática propia de la tradición oral de la costa caribe colombiana y en si del departamento de Córdoba. A través de esta secuencia se orientó a los estudiantes a desarrollar procesos de comprensión lectora a partir de la identificación de elementos estructurales de un texto narrativo: tema, personajes, tiempo, espacio.

Esta secuencia se desarrolló en tres momentos los cuales se mencionan a continuación:

Momento Previo a la Lectura

Un primer momento y de entrada a la secuencia, el docente describe el objetivo que enmarca la misma, de igual forma expresa las temáticas y los contenidos que desea desarrollar

con los estudiantes. En este sentido el docente va asentando desde su discurso introductorio la estructura de su trabajo con los estudiantes, de manera que ellos conozcan y se familiaricen con los procedimientos que desea exponer a lo largo de la secuencia. (Anexo 7)

Ilustración 3. Desarrollo de secuencias didácticas



Al iniciar las acciones de clase se busca que los estudiantes expresen las ideas que ellos tienen sobre el término “Yacabó” a fin de ir asociando una idea de la lectura a partir del título. Dentro de este marco de indagación se generan respuestas, aportes y consideraciones sobre el contenido y los elementos constitutivos del texto. Destacamos a continuación algunos de ellos:

“Un Yacabó debe ser un animal cazador con grandes colmillos”

Estudiante 1

“Yacabó suena como un animal que solo sale de noche y que tiene cachos”

Estudiante 2

“profe creo que Yacabó es un aparato o un demonio que se lleva las almas de las personas malas”

Estudiante 3

“Yacabó debe ser un espíritu que se aparece en los caminos para asustar a la gente”

Estudiante 4

Fuente: Diario de campo

Todas estas expresiones guardan relación con la idea de que, Yacabó es un animal o una cosa que guarda un cierto grado de misterio, a su vez crea en los estudiantes incertidumbre sobre lo que realmente puede ser. Esta situación de duda que se evidencia en el aula es de igual forma direccionada por el docente, debido que durante su intervención y desde los aportes de sus estudiantes, genera nuevos interrogantes sobre el concepto que se trata, así mismo hace crear una necesidad en los estudiantes de llevar a cabo una lectura concentrada y minuciosa para aclarar sus interrogantes o dudas.

El inicio de la acción de clase describe a un docente que articula espacios para trabajar las ideas previas, ofreciendo momentos de discusión para que los estudiantes fijen su interés en la realización de una lectura enmarcada en la narrativa tradicional de Córdoba. Explica que este tipo de lectura es muy importante dentro del ámbito popular del contexto, lo cual es un llamado a los estudiantes para conocer el legado literario que tiene la región y de esta forma crear sentido de pertenencia hacia lo propio y autóctono.

En este sentido, el docente hace énfasis en situar escenarios de motivación para los estudiantes, buscando que ellos mantengan una disposición y expectativa de trabajo para asumir una actividad de lectura. De acuerdo con esto, el docente invita a desarrollar la lectura “El Yacabó” (Anexo 8), para ello solicita conformar grupos de tres estudiantes. Las lecturas son entregadas por fragmentos, y cada uno de los integrantes deben leer cuando les corresponda su turno, al final de esta, se necesita que los estudiantes socialicen sus ideas a partir de los interrogantes que realice el docente.

Momento Durante la Lectura

Durante este proceso, se percibe en el aula una actitud generalizada hacia el trabajo coordinado en cada uno de los grupos. Inician el desarrollo de la lectura, a partir de ello surgen comentarios sobre lo que la lectura indica acerca del concepto de Yacabó. Se evidenció el interés de un gran número de estudiantes, sin embargo, para aquellos que tienen un conocimiento empírico. (Anexo 9)

Sobre el desarrollo de la comprensión lectora es importante que el estudiante no solo deba situarse sobre un término en particular, ya que al finalizar la lectura va dejando de lado aspectos semánticos que complementan la idea general de lo que se lee. En este sentido, el estudiante al no articular otros componentes implícitos e explícitos en el texto, va a presentar dificultades al momento de construir relaciones de comprensión de textos.

Momento Después de la Lectura

En el momento posterior a la lectura, se inicia un proceso de socialización que consistió en conocer las apreciaciones que tenían los estudiantes sobre la historia, se solicitó que ellos realizaran breves descripciones a partir de los elementos fundamentales como el tiempo, el espacio, personajes, entre otros. Es así como hubo una participación importante que socializó los acontecimientos descritos en el texto.

“El Yacabó es la historia de un pájaro que cuando cantaba, era para avisar que alguien se iba a morir”.

Estudiante 11

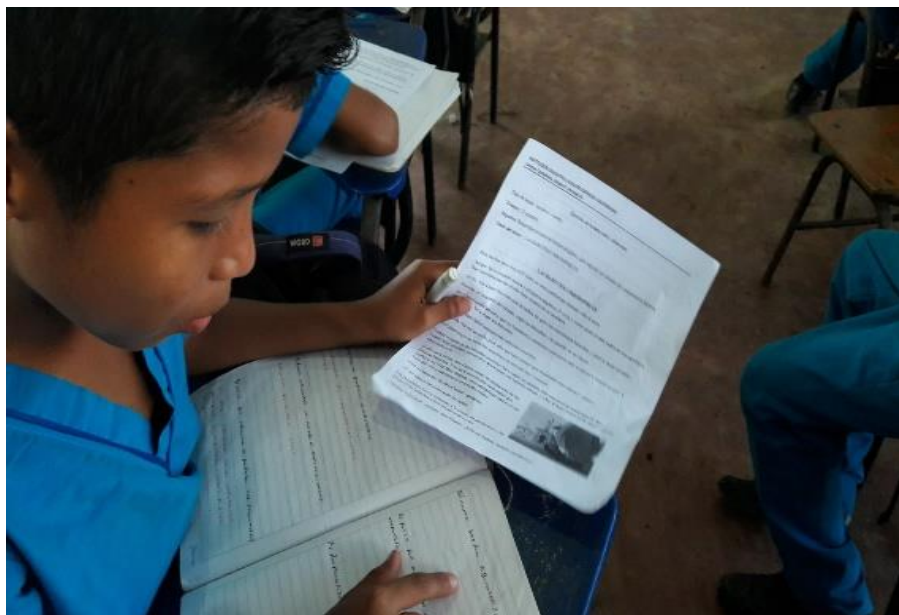
Fuente: Diario de campo.

Sin embargo, cuando el docente inicio otros interrogantes que puntualizaban en aspectos específicos de la lectura, los estudiantes fueron disminuyendo su participación, hasta llegar a

generarse un escenario de enseñanza tradicional, donde el docente asume al protagonismo de la clase.

La socialización de la lectura por parte de los estudiantes fue una actividad que no permitió un diálogo fluido de ideas y de discusión, por el contrario, se percibió un ambiente muy silencioso en el que el docente realizaba preguntas puntuales pero los estudiantes se negaron a responder, el docente ante esta situación ofreció una breve síntesis de la historia con el fin de que los estudiantes pudieran colaborar en los detalles que quedaban sueltos y que eran capaz de recordar.

Ilustración 4. Desarrollo se secuencias didácticas.

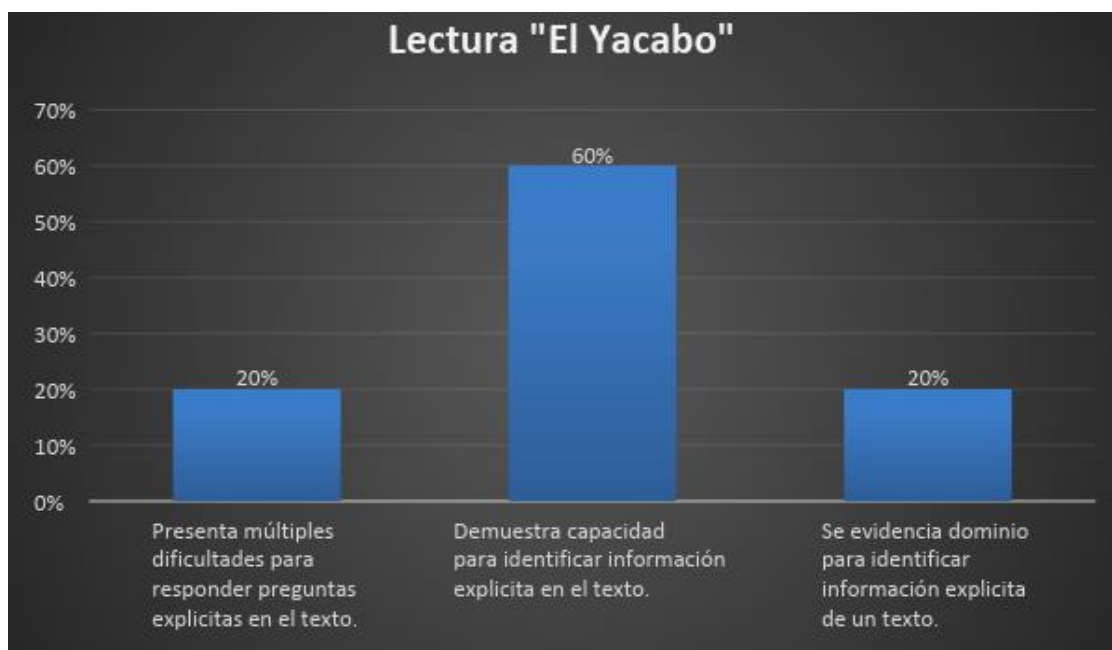


Un último elemento que hace parte del momento posterior a la lectura consiste en realizar un taller escrito sobre la lectura “El Yacabó”, en donde el docente pudo evidenciar un dominio básico en los indicadores de comprensión lectora en los niveles literal e inferencial. El taller fue

aplicado a los 20 estudiantes de grado sexto y fueron registradas en una tabla (Anexo 10) que permitieron reconocer los siguientes avances.

A continuación, se presenta una gráfica que representa los resultados de la secuencia desarrollada en el nivel literal:

Figura 10. Resultados prueba de comprensión lectora nivel literal secuencia 2



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados del taller escrito “El Yacabó”, en el nivel literal encontramos que un 20% de los estudiantes aun presentaron dificultades para reconocer aspectos básicos de una lectura, en este sentido, se evidenciaron deficiencias para identificar personajes y acciones que estaban visibles a lo largo del texto. Corresponde entonces en el docente realizar un trabajo minucioso con los estudiantes, donde se desarrollen ejercicios de lectura orientados en reconocer y recordar nombres, personajes y tiempo, tal como lo afirma Zorrilla, (2005), de forma que afiancen y sean capaces de identificar elementos centrales del texto.

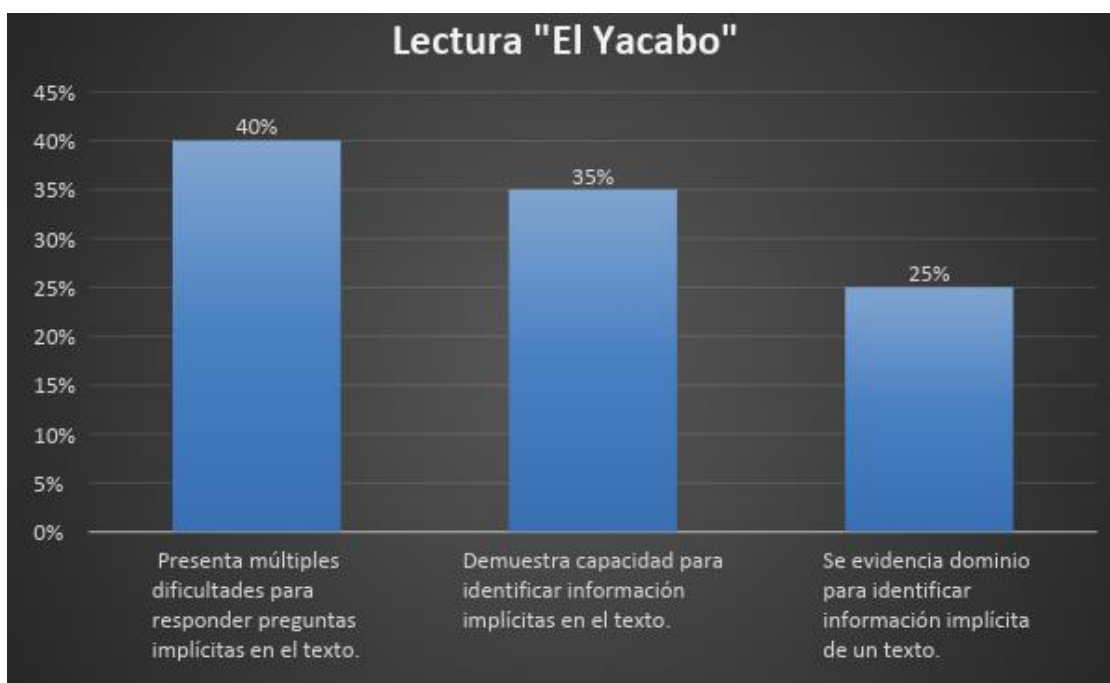
También encontramos que un 60% de los estudiantes, demuestran capacidades para identificar la información explícita del texto, tal como lo representa la información de la gráfica anterior. Estos estudiantes tuvieron en cuenta el orden de las acciones y elementos que se encuentran presentes en el texto, así mismo identificaron algunos sucesos y las funciones que desarrollan los personajes. De igual forma tienen presente cual es la idea principal y algunas ideas secundarias en los textos, obteniéndose de esta manera un avance respecto al nivel literal.

Dentro del nivel literal también encontramos un 20% de estudiantes que alcanzaron un manifiesto progreso, debido a que mostraron marcadas habilidades para identificar aspectos importantes de la lectura como: tener claridad de cuál es la idea principal y cuáles son las ideas secundarias, cuáles son los personajes principales y sus acciones, y finalmente la capacidad de elaborar síntesis o resúmenes coherentes con el texto.

A partir de la gráfica se puede inferir, que, dentro del nivel literal de comprensión lectora, los estudiantes han mejorado sus habilidades significativamente, y que también es importante insistir en que hay que realizar un mayor número de actividades a fin de poder apuntar sobre las deficiencias que en algunos estudiantes aún persiste. Estos registros son los insumos que debe tener en cuenta el docente al momento de reorientar su práctica, debido a que estos le facilitan la reflexión sobre los cambios que debe realizar, para mejorar su práctica.

En relación con el nivel inferencial, los resultados se plasman en la siguiente gráfica:

Figura 11. Resultados prueba de comprensión lectora nivel inferencial secuencia 2



Fuente: Elaboración propia.

En el nivel inferencial encontramos que un 40% de los estudiantes presentaron dificultades para responder preguntas implícitas en el texto, es decir, tienen deficiencias para extraer ideas y detalles que no se encuentran a simple vista en la lectura. A partir de ello, se puede considerar que este representativo porcentaje de estudiantes posiblemente aún no ha desarrollado las bases necesarias para la apropiación del nivel de comprensión literal.

Un 35% de los estudiantes demostró capacidad para identificar información implícita en el texto, esto indica que los estudiantes tienen la habilidad de construir inferencias a partir de ideas que no se encuentran detalladas en el texto, lo cual es de gran utilidad para que el estudiante realice una interpretación general de lo que lee, así mismo, que los estudiantes identifiquen la información implícita de un texto, significa dar por sentado una base sólida para emprender procesos hacia mejores niveles de comprensión lectora.

Por otro lado, tenemos un 25% de estudiantes que sostienen un marcado dominio para identificar ideas implícitas del texto, y así mismo, poseen la habilidad de generar inferencia de relaciones de causa y efecto, deducen posibles consecuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido y crean un final paralelo al original. En este sentido, son estudiantes que han alcanzado un avance importante en el proceso de comprensión lectora y que se poseen las características necesarias para llegar a un nivel de lectura crítica.

Ilustración 5. Desarrollo de secuencias didácticas.



4.4 Evaluación Secuencia Didáctica 3

El tercer ciclo de la estrategia es complementado con la aplicación de diferentes ajustes, derivados de dificultades evidenciadas en una anterior secuencia, estos ajustes, permitieron orientar nuevas actividades pertinentes hacia la construcción de una tercera secuencia. No dejando de lado los elementos básicos de la estrategia, en este sentido, se conserva el tipo de lectura con características pertenecientes a una narrativa tradicional.

La tercera secuencia denominada “Comidas típicas de Córdoba” enmarcada en los textos instructivos, entra a favorecer el trabajo colaborativo, la construcción de textos discontinuos y que a partir del proceso se haga producción e interpretación de textos. Consistió en que los estudiantes desarrollen procesos de comprensión lectora, pero a partir de nuevos tipos de texto. El contenido temático de esta secuencia abordó todo lo relacionado con el trabajo e identificación de características de textos instructivos para fortalecer las habilidades de comprensión de lectura en los niveles literal e inferencial.

En el momento de inicio de la secuencia, el docente desarrolló su discurso explicando que la comprensión de lectura no solo se realiza a través de un cuento, una historia, un mito o una leyenda. Declaró que es necesario tener la habilidad de comprender y conocer situaciones en la que un texto nos quiere indicar una información precisa y detallada. Es de esta forma que el docente hizo una introducción con sus estudiantes sobre la temática de textos instructivos.

Seguidamente el docente realizó preguntas exploratorias a sus estudiantes sobre la concepción que ellos tienen sobre “textos instructivos” a fin de conocer sus ideas previas. Ante el interrogante algunos estudiantes respondieron:

“Son textos que instruyen sobre algo”

Estudiante 1

“Son textos que si uno lee aprende como se hacen las cosas”

Estudiante 2

“Son textos que dan instrucciones.”

Estudiante 3

Fuente: Diario de campo.

El docente realizó intervenciones resaltando los aportes de cada uno de los estudiantes y así mismo amplió los conceptos a través de una explicación puntual sobre que son y cuáles son las características de los textos instructivos.

“si uno de ustedes quiere aprender hacer algo especial, como una silla, una cama, o si quieren hacer un sembrado de cualquier producto ¿en qué tipo de texto se puede encontrar esa información? Ante este interrogante el estudiante 4 contesta “eso se puede encontrar en un texto instructivo porque un texto instructivo es el que explica cómo se hacen las cosas”

Docente 1.

Fuente: Diario de campo.

El docente explicó que existe una variedad de textos instructivos, y hace uso de una nueva pregunta

“¿si se quiere preparar una torta, y partiendo que ninguno de ustedes tenga conocimiento de cómo hacerla. ¿En qué libro pueden consultar?”

Docente 1.

Una de las respuestas dadas al interrogante fue:

“en un libro de recetas o libro de pastelería”.

Estudiante 17

Fuente: Diario de campo.

Desde esta respuesta el docente encuentra la forma en que sus estudiantes logran identificar un tipo de texto instructivo como lo es la receta. Así mismo realiza la explicación sobre las características que este texto posee y continúa lanzando preguntas al resto de estudiantes para establecer ejemplos con el uso de otros textos como manuales, guías y reglamentos. (Anexo 11)

Desde esta conducta de entrada que hace el docente sobre el inicio de la secuencia, se orientó a los estudiantes a realizar lectura y comprensión de textos instructivos, así mismo, sitúa el valor y utilidad de este tipo de textos para la vida. Se conformaron grupos de trabajo para desarrollar una lectura sobre uno de los tipos de textos descritos por el docente, de acuerdo con esto, tuvieron en cuenta las características del texto para poder ubicarla en el tipo de texto correspondiente. Posteriormente se realizó la socialización a partir de un taller escrito, de tal manera que los estudiantes dispongan su atención plenamente hacia la lectura.

Momento previo a la lectura

La lectura tuvo por título “la viuda de pescado de Consuelo” el texto se acompañó de una imagen de un pescado, acompañado con arroz y plátano, (Anexo 12) esta muestra gastronómica es representativa de la región y por ello se consideró como un punto de partida para motivarlos, la lectura se estructuró desde la narrativa tradicional, tuvo en cuenta elementos comunes de la cultura, para el caso particular se acudió al saber popular de una de las cocineras más reconocidas de la comunidad.

Momento de lectura

Se percibió en los estudiantes el interés y atención en el marco de la lectura que realizaron, se evidenció mayor concentración y participación sobre el texto, los comentarios que realizan son más coherentes con relación a la información de la lectura.

“En mi casa mi mama también hace viuda de pescado” es uno de los comentarios predominantes.

Estudiante 7

“yo siempre veo que mi abuela cuelga los pescados en un alambre para que les dé el sol”

Estudiante 8

“cuando en mi casa hacen viuda de pescado, tienen que hacer bastante jugo porque quedamos con bastante sed”

Estudiante 9

Fuente: Diario de campo.

Estos comentarios indicaron que tienen conocimiento y establecen relaciones con el título de la lectura, dando inicio a unas primeras percepciones particulares sobre lo que se encuentra desarrollado en el texto.

Los estudiantes identificaron términos desconocidos para ellos, por ejemplo: “ingredientes”, a partir de ello se desarrolla un momento de aportes para llegar a una definición del concepto.

Momento posterior a la lectura.

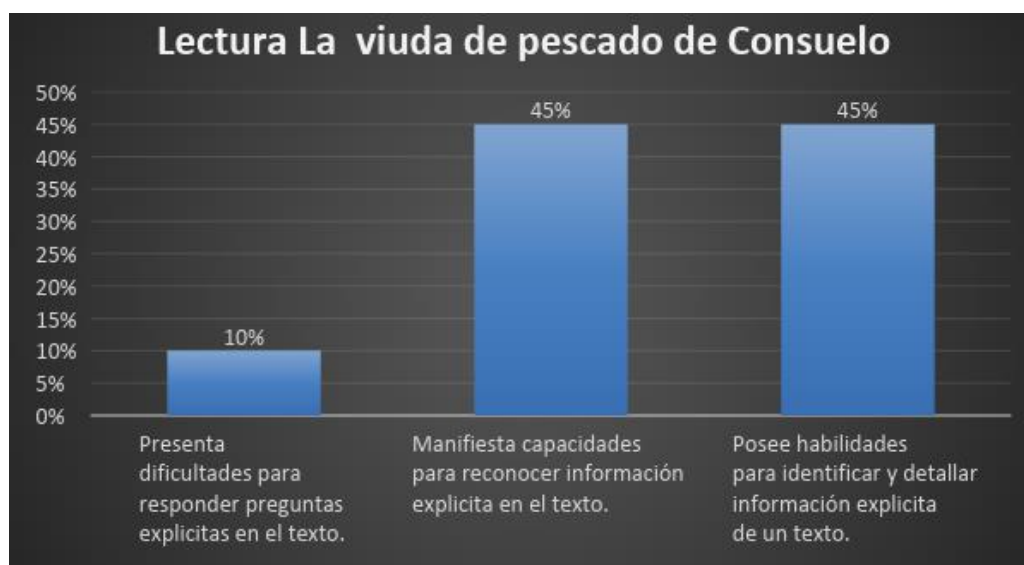
Concluida la lectura por parte de los estudiantes, el docente organizó los grupos para la socialización del texto, esto con el propósito de conocer las perspectivas y aspectos que llamaron la atención de los estudiantes sobre la lectura. La socialización inicia con el aporte del estudiante 8 “la lectura nos explica cómo se hace una viuda de pescado”, sobre este aporte se evidencia que el estudiante tiene claro lo que buscaba en el texto, en este sentido, conoce que dicha lectura no cuenta una historia, sino que muestra paso a paso la forma en que se debe proceder para preparar un alimento. Desde esta intervención, parte el docente para la exploración de nuevos detalles explícitos e implícitos en el texto, mejorando la dinámica de participación con respecto a la secuencia anterior.

En el desarrollo de la socialización, es importante resaltar que hay mayor relación de los aspectos que incluye la lectura con los elementos de la comida típica de la región, a través de este texto se puede considerar que hay un mayor interés por parte de los estudiantes ya que la lectura ofrece características muy propias de su cotidianidad. Los conocimientos previos son más definidos hacia la idea que se expresa en el texto, de acuerdo con esto, los estudiantes muestran mayor precisión para identificar acciones y la idea principal, de igual forma elaboran e infieren información de causa efecto.

Una actividad posterior a la socialización consiste en que los estudiantes realicen un taller escrito, (Anexo 13) el cual trata de evidenciar si ellos lograron reconocer aspectos puntuales de la lectura. A partir de las respuestas planteadas por los estudiantes desde esta lectura, es posible conocer el avance alcanzado en los procesos de comprensión lectora en los niveles literal e inferencial (Anexo 14).

A continuación, se presenta la gráfica que corresponden a los resultados de la secuencia tres (3) en el nivel literal:

Figura 12. Resultado de la prueba de comprensión lectora nivel literal secuencia 3



Fuente: Elaboración propia.

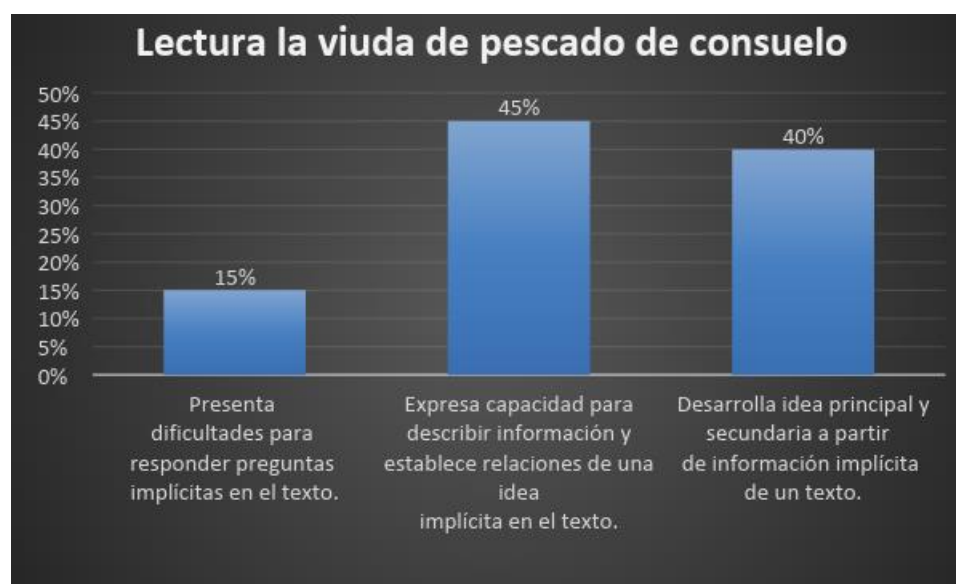
De acuerdo con los valores correspondientes de la gráfica sobre el taller de lectura “la viuda de pescado de Consuelo” encontramos que solo un 10% de los estudiantes presenta dificultades para responder preguntas explícitas del texto, lo que representa un avance en la disminución de este indicador con respecto a la anterior secuencia. Conviene indicar, que se han hecho ajustes y actividades frente a este tipo de deficiencias a través de los ajustes y de actividades que fueron integradas en la lectura, como producto de la reflexión del docente.

Entre tanto, un 45% de los estudiantes manifiesta capacidades de reconocimiento de información explícita del texto, de acuerdo con este indicador, los estudiantes poseen la habilidad de identificar las acciones consecuentes y orden de los hechos, así mismo, dan cuenta de elementos de descripción que son la base para el desarrollo de síntesis. Con todas estas

capacidades adquiridas por los estudiantes, se estima que los estudiantes sienten las bases para mejorar sus procesos de comprensión lectora.

Finalmente, el 45% de los estudiantes restante, posee habilidades para identificar y detallar información explícita en un texto, de esta forma, lograron obtener mayor avance dentro del nivel literal, ya que en el desarrollo de sus repuestas fueron muy específicos, al describir características precisas de la lectura. Con esto se puede considerar que, para el nivel inferencial, los estudiantes en gran parte adquirieron los métodos y técnicas fundamentales para emprender procesos de comprensión lectora en el nivel inferencial. Veamos gráfica de la secuencia 3 en el nivel inferencial:

Figura 13. Resultados de la prueba de comprensión lectora nivel inferencial secuencia 3



Fuente: Elaboración propia.

En el nivel inferencial se tiene que un 15% de los estudiantes, presentan dificultades para responder preguntas implícitas del texto, indicando que poseen inconvenientes para descubrir información sobre la lectura que no está descrita puntualmente, sin embargo, es importante precisar que para el desarrollo de la anterior secuencia este indicador se encontraba en un 40%.

Esta disminución porcentual demuestra que los cambios introducidos en las actividades desarrolladas por el docente han contribuido de forma significativa en el avance alcanzado por los estudiantes.

Del mismo modo se observa que un 45% de los estudiantes expresan capacidad para describir información y establecer relaciones de una idea implícita en el texto, a su vez, descubren la intención del autor y elaboran suposiciones desde los datos que van extrayendo. Este es un indicador importante que describe la forma en que los estudiantes construyen las estructuras que dan paso a la comprensión de la lectura de una forma general.

Finalmente encontramos que otro 45% de los estudiantes reconocen la idea principal del texto y la relacionan con las ideas secundarias, toman estos elementos para establecer comparaciones y describen razones de causa y efecto. Desde estas características señaladas, se demuestra que los estudiantes son competentes para establecer juicios que guardan lógica con respecto al texto, con lo cual se evidencian que finalmente han adquirido las fortalezas básicas para realizar lectura en el nivel de comprensión inferencial.

En el desarrollo de la secuencia 3 también se realiza una actividad grupal, que establece que los estudiantes elaboren un texto instructivo sobre la preparación de un alimento, en este sentido, los estudiantes deben crear una receta de acuerdo con sus experiencias para preparar una bebida, una ensalada o dulce de frutas. Cada grupo debe construir el texto de forma que uno de los grupos pueda hacer no solo lectura de este, sino también llevar las indicaciones a la práctica. Previamente el docente ha solicitado ingredientes y materiales de cocina como azúcar, sal, frutas, verduras, recipientes plásticos entre otros.

En el desarrollo de la actividad, los integrantes de cada grupo manifiestan un interés muy marcado en realizar su aporte en la elaboración de la receta, cada uno de ellos discuten sobre la

forma apropiada en la que se puede escribir las indicaciones, de forma que sus otros compañeros comprendan lo que se quiere dar a conocer, de igual forma el docente ejerce acompañamiento durante el ejercicio, haciendo énfasis en los elementos que se deben tener en cuenta en la realización de un texto instructivo como la receta. (Anexo 15)

Luego que los estudiantes finalizaron la escritura de las recetas, llega el momento en que los grupos intercambian sus escritos con el fin de hacer la lectura para luego llevar a la práctica la preparación del alimento asignado (Anexo 16). Se observa que los estudiantes son muy precavidos al momento de desarrollar la lectura construida por sus compañeros, de igual forma tratan de seguir las instrucciones al detalle haciendo uso de los materiales e ingredientes a su disposición.

Durante esta actividad los estudiantes manifiestan total disposición en la realización de la lectura y tienen en cuenta no solo aspectos literales del texto, sino que expresan juicios inferenciales tales como se enuncia:

“tenemos que echarle la medida de azúcar que dice la receta porque si no puede quedar muy simple el jugo”

Estudiante No. 10

“la ensalada no se puede hacer con un mango tan maduro, va a soltar mucha agua y los pedazos van a quedar muy blanditos”

Estudiante No. 9

“para hacer las bolitas de tamarindo hay que amasar bastante la pulpa con el azúcar para que no se abra por la mitad”

Estudiante No. 10

(Anexo 17)

Si bien, la receta ofrece unas indicaciones precisas, los estudiantes elaboran comentarios que no se encuentran descritos en el texto, en este sentido, al realizar un proceso de comprensión

literal adecuado, se surten las bases para avanzar en un nivel de comprensión inferencial, así mismo, a partir de estos comentarios que van construyendo los estudiantes también se pueden ofrecer nuevas comprensiones para mejorar las instrucciones de la receta.

Dentro de esta actividad se puede anotar que los estudiantes alcanzaron un avance representativo para los procesos de comprensión de lectura. Se perciben más atentos durante el tiempo de lectura y responden mejor ante las actividades de pos-lectura, a través de este ejercicio se evidenció que los estudiantes a partir de sus comentarios mostraron la habilidad de construir síntesis, expresaron la idea principal del texto y finalmente tuvieron la capacidad de hacer modificaciones al texto original.

Ilustración 6. Desarrollo de secuencias didácticas.



5. PROYECCIÓN DEL DISEÑO

5.1. Características de Ajuste.

Luego de la realización del diseño e implementación de nuestra propuesta didáctica, se fijó una ruta de proyección a dos años, con la cual se busca seguir utilizando las narrativas tradicionales de Córdoba como insumo para el diseño de estrategias didácticas que buscan el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado sexto. Para ello, se requiere que dentro del área de Lengua Castellana se continúe haciendo un compendio de algunas narrativas que no fueron posible incluir en este primer ciclo de la investigación.

Desde nuestra proyección a dos años la propuesta didáctica pretende fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado 6º- de la I.E. Augusto Espinosa Valderrama, para el mejoramiento de los desempeños de lenguaje mediante estrategias didácticas, basadas en narrativas tradicionales del departamento de Córdoba. Así mismo, busca incluir la participación de los demás docentes de la institución en las diferentes actividades de la estrategia, teniendo en cuenta que el compromiso de la lectura no es únicamente del área de lenguaje.

A partir de estas acciones es posible fortalecer la estrategia didáctica propuesta, ya que, haciendo uso de nuevas narrativas, se ofrecen otras perspectivas que enriquecen la reflexión del docente en cuanto a la transformación de su práctica. Es así, que, para una próxima etapa de la investigación, se requiere realizar actividades que integren la dinámica de los contenidos programáticos del área con las narrativas tradicionales, como un paso a optimizar secuencias didácticas que apunten a mejorar los niveles de comprensión lectora.

Se busca entonces desarrollar actividades que integren los contenidos curriculares del área con nuevos elementos y características de la narrativa tradicional, esto requiere que el grupo investigador continúe recolectando información de literatura escrita y tradición oral de todo el departamento de córdoba, con el propósito de fortalecer la estrategia ofreciendo mayores componentes de significación a los estudiantes.

En el tipo de investigación –acción recae también un compromiso de toda la comunidad educativa y particularmente hacer un llamado puntual a padres de familia, estos actores son de vital importancia para afianzar los procesos de lectura, ya que desde su acompañamiento se puede hacer énfasis en el trabajo lector que día a día realizan los estudiantes no solo en la escuela sino también desde el seno de sus hogares.

De igual forma el grupo investigador requiere ir evidenciando y compartiendo los avances de la propuesta con la comunidad educativa, todo el proceso que ha ido desarrollando con los estudiantes, necesita continuar con sesiones de reflexione que inviten a mejorar desde lo personal y lo profesional. Crear y trabajar en comunidad son unas de las apuestas que se plantean a dos años para seguir mejorando no solo en la práctica docente sino también en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes.

PROYECCIÓN DE ESTRATEGIAS

Tabla 5. Estrategia de intervención de la ENTC 1.

ESTRATEGIA DE LAS NARRATIVAS TRADICIONALES CORDOBESAS (ENTC)			
AÑO 2018 SEMESTRE II			
SECUENCIA	ACTIVIDADES	CONTENIDO	PROPÓSITO
LOS CUENTOS DE MI ABUELO	Hacer recopilación de las narrativas tradicionales; Realizar lecturas grupales sobre cuentos de nuestros abuelos; Compartir un día con un familiar en la escuela en la exposición de cuentos tradicionales; Realizar lecturas sobre noticias y reportajes.	Tradición Oral	Fortalecer los procesos de comprensión lectora a partir de los cuentos tradicionales y experiencias propias de los abuelos de la comunidad; Recopilar información de las narrativas tradicionales contenida en las experiencias de los habitantes de la comunidad
		Géneros Literarios: Narrativo, Lírico Y Dramático.	
		Elementos Literarios	
		Figuras Literarias.	
		Medios de Comunicación	
		Comunicación Y Elementos	
		Categorías Gramaticales	
		Textos Lingüísticos y de Imágenes	

Tabla 6. Estrategia de intervención de la ENTC 2

ESTRATEGIA DE LAS NARRATIVAS TRADICIONALES CORDOBESAS (ENTC)			
AÑO 2019 SEMESTRE I			
SECUENCIA	ACTIVIDADES	CONTENIDO	PROPÓSITO
ASÍ SE EXPRESA MI COMUNIDAD	Se realizan lecturas en las que se requiere la identificación de los elementos de la oración; se desarrollan trabajos de forma grupal en los que se identifiquen elementos de un discurso oral; se plantean actividades en las que estudiantes expresen ideas y sean abiertos al dialogo a partir de lecturas.	Los Fonemas, Las Letras Y Los Sonidos (La Silaba)	Fortalecer los procesos de comprensión lectora a partir de la identificación de elementos de un párrafo; Afianzar el discurso y las competencias de expresión oral de los estudiantes.
		La Oración Gramatical (Oración Simple Y Compuesta)	
		El Párrafo.	
		Tipología Textual	
		El Discurso Oral	
		Fichas Bibliográficas Y De Contenido.	
		El Comentario	
		Técnicas de Trabajo Grupal	

Fuente: Grupo investigador

Tabla 7. Estrategia de intervención de la ENTC 3.

ESTRATEGIA DE LAS NARRATIVAS TRADICIONALES CORDOBESAS (ENTC)			
AÑO 2019 SEMESTRE II			
SECUENCIA	ACTIVIDADES	CONTENIDO	PROPÓSITO
LEO Y EXPRESO LA REALIDAD DE MI ENTORNO.	Se elaborarán escritos sobre sucesos reales y cotidianos de mi comunidad y luego se organizan como noticia; Se realizan lecturas de novelas escritas por autores de la región; Se desarrollarán dramas de acuerdo con las lecturas previamente establecidas; Se tendrán sesiones de producción de poesías alusivas a la riqueza natural y cultural de la región.	La Noticia	Fortalecer los procesos de comprensión lectora desde el reconocimiento de la producción de escritos de autores del departamento y orientados hacia la expresión dramática.
		Los Géneros Literarios	
		Proceso De La Comunicación	
		La Argumentación.	
		El Teatro	
		La Novela	
		Textos Literarios	
		La Poesía	

Fuente: Grupo investigador

Tabla 8. Estrategia de intervención de la ENTC 4.

ESTRATEGIA DE LAS NARRATIVAS TRADICIONALES CORDOBESAS (ENTC)			
AÑO 2020 SEMESTRE I			
SECUENCIA	ACTIVIDADES	CONTENIDO	PROPÓSITOS
CONOZCO ASPECTOS DE MI TRADICIÓN ORAL.	Elaborar crónicas de aspectos socioeconómicos de mi entorno; Recopilar información escrita sobre los diferentes mitos y leyendas que se conocen en la comunidad; Hacer lecturas de textos expositivos sobre problemáticas de la comunidad educativa; Representar teatralmente los mitos y leyendas conocidos con la ayuda de docentes y padres de familia.	Texto Expositivo	Fortalecer la comprensión lectora a partir de los escritos que se producen desde la tradición oral de mi comunidad; orientar el reconocimiento de los mitos y leyendas representativos del departamento; Describir aspectos literarios pertenecientes a los saberes y experiencias de los estudiantes.
		La Crónica	
		Textos Descriptivos	
		Los Pronombres Demostrativos	
		Géneros Literarios en base a la Tradición Oral	
		Mitos y Leyendas	
		Producción Textual	
		El Texto Dramático	

Fuente: Grupo investigador

Recomendaciones generales

Esta investigación arroja las siguientes recomendaciones:

- **Sobre los factores del desempeño asociados a los bajos niveles de comprensión lectora.**

El proyecto nace de la necesidad de fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Augusto Espinoza Valderrama, ya que a partir de diagnósticos y resultados de pruebas se evidenció grandes falencias en los procesos antes mencionados, en consecuencia, se desarrolló un trabajo de intervención para la mejora de los resultados académicos en el cual hubo participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

Se identificó que existen notables dificultades en los procesos de fluidez lectora, ante ello se hizo necesario generar espacios de lectura, lo que permitió avances en el mismo y en los procesos de comprensión lectora.

Para la mejora de los procesos de comprensión lectora se acudió a la estrategia de la narrativa tradicional cordobesa (ENTC), dado que se pretende familiarizar a los estudiantes con su contexto y riqueza literaria, resaltando de esta manera los escritos de la narrativa regional y local.

Con respecto a los resultados, se concluye que la falta de iniciativa por parte de los docentes hacia la construcción de estrategias y actividades pedagógicas y didácticas en sus prácticas de aula se convierte en una limitante en el desarrollo de competencias y habilidades lectoras y de comprensión textual de los estudiantes.

Los resultados del trabajo de campo permitieron ir haciendo ajustes a cada una de las secuencias, con la intención de ir complejizando y a la vez introduciendo actividades que permitieran abordar las dificultades que presentaron los estudiantes durante su desarrollo, en este orden de ideas, hubo una correlación entre cada una de las secuencias, atendiendo al tiempo a las características holísticas de la investigación acción.

➤ **Sobre las narrativas tradicionales cordobesas como estrategia didáctica que permitan potencializar los niveles comprensión lectora.**

El fomento de las narrativas tradicionales de Córdoba permitió a los estudiantes reconocerse dentro de su contexto, al tiempo que fue insumo para desarrollar competencias y habilidades lectora y de comprensión.

La construcción de la estrategia y por consecuente de las secuencias permitió a los docentes desarrollar un trabajo colaborativo y formativo, en función de las necesidades académicas de los estudiantes.

➤ **Sobre el impacto de la estrategia didáctica aplicada (ENTC) y la reflexión crítica del colectivo de docentes.**

Dentro del compendio curricular no se había planeado y desarrollado la implementación de estrategias que dieran respuesta a problemas de orden académico previamente identificados, en tal sentido, no existe evidencia alguna de la incorporación de planes de mejoramiento y si los hay no son de conocimiento de la comunidad educativa y mucho menos puestos en práctica.

La implementación de la ENTC permitió configurar un espectro de posibilidades a la que pueden acudir los docentes para reorientar las prácticas pedagógicas, en ese orden, esta investigación deja sentadas las bases para futuros procesos de intervención en las áreas y procesos académicos que lo ameriten.

➤ **Aportes de la investigación al campo de la didáctica y de la educación.**

Desde el campo de la didáctica esta investigación invita a revalorar la importancia del uso efectivo de estrategias y recursos didácticos que fortalezcan el rol del docente y el impacto de su quehacer en el aula.

Así mismo esta investigación contribuyó a formar un docente más comprometido, como agente transformador de realidades, que propende por identificar problemas del entorno institucional para proponer alternativas de solución, que asuma responsabilidades y construya en colectivo acciones y alternativas a las situaciones que se plantean.

Desde el campo educativo y en particular desde el currículo se articuló los procesos de aprendizaje con las necesidades de los estudiantes, a fin de generar una mayor pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde el área de lengua castellana se hace necesario profundizar y fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes, que permita consolidar no solo los procesos de lectura y escritura sino también la comprensión lectora desde cualquier área o dimensión curricular.

Otra contribución de esta investigación fue la propuesta de intervención en la cual se motiva a proyectar un trabajo en equipo que propenda por generar transformaciones en los aprendizajes de los estudiantes, y en particular sobre los procesos de comprensión lectora a partir del desarrollo de

estrategias didácticas. Desde esta perspectiva también se fortaleció el trabajo colaborativo y motivó la participación de un amplio sector de la comunidad educativa.

Por último, valorar la socialización de los resultados de la investigación, los cuales sirven como insumos para implementar otras acciones o estrategias que conlleven al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora, de los desempeños de los estudiantes y a consolidar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aguilera, L. & Camou, G. “la narrativa tradicional oral y su papel modelador de la relación sociedad-naturaleza” Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA), UNAM. Escuela Nacional de Estudios Superiores, San José de Michoacán, México.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula (pp. 21-25). Aique.
- Ardila, M. L., & García, M. Y. J. (2011). Factores del estudiante y la familia asociados a la comprensión lectora de estudiantes de sexto y noveno grado de educación básica secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 4(1), 75-87.
- Alonso, J., & del Mar Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Revista Infancia y aprendizaje*, 8(31-32), 5-19. Recuperado de <file:///C:/Users/cpe/Downloads/Dialnet-ComprensionLectora-667401.pdf>.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. pp 33-48. Fondo de Cultura Económica. México.
- Anderson-Imbert, E. (1975, September). La originalidad de Lino Novás Calvo. In Symposium: A Quarterly Journal in Modern Literatures (Vol. 29, No. 3, pp. 212-219). Taylor & Francis.
- Berganza, C, M. & Ruiz S, R J. (2005). Investigar en comunicación: guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación. McGraw-Hill Interamericana de España.

- Betancourth C, M. E. R., & Madroñero C, E. S. (2014). La enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en el grado quinto del Centro Educativo Municipal la Victoria de Pasto.
- Buendía, L., Colás, M., & Hernández, F. (2012). *Métodos de investigación en psicopedagogía* (1st ed., p. 228). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Cáceres, M. R., & Martínez, A. C. (2016). La comprensión lectora file:///C:/Users/cpe/Downloads/1916-5384-1-SM%20(1).pdf en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, (9), 337-356.
- Calderín, C, N. (2009) Didáctica de la lengua castellana. Corporación Universitaria del Caribe. Sincelejo – Sucre.
- Calvo, M. (2005). Formador ocupacional: formador de formadores: formación profesional. España: Mad, S. L:
- Campos, B, A & Díaz, J, J; (2016). El significado de la comunicación familiar y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Nariño del municipio de Los Córdoba.
- Camps. A (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona. Graò.
- Camilloni, A Cols, Basabe, & Feeney.(2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós
- Cancel, M. R. (2004). Autenticidad y originalidad en la literatura de la negritud. Desde el límite. *Revista de literatura e historia I*. recuperado de <http://www.fafich.ufmg.br/luarnaut/Cancel-Autenticidad%20y%20originalidad%20en%20la%20literatura%20de%20la%20negritud.pdf>.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya: *Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de*

- la Educación*. 2003;(32): 113–32. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1
- Chong, B. M. F. (2015). Literatura e Identidad, Vasos Comunicantes contra la Desmemoria. *Revista Amauta*, 13(25), 39-49. Recuperado de [file:///C:/Users/cpe/Downloads/1275-3708-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/cpe/Downloads/1275-3708-1-PB%20(2).pdf)
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *The Sage handbook of qualitative research* (1st ed., p. 54). Washington D.C: Sage publications.
- Díaz, E, R. (1995). Reflexiones sobre la narrativa chilena d elos noventa. Vol. 10, No. 2 p. 190 – 195.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, 2. Recuperado de http://dip.una.edu.ve/mpe/025disenoinstruccional/lecturas/Unidad_III/EstratDocParaUnAprendSignif.pdf
- Doria, R., & Pérez, T. (2008). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de montería: concepciones y metodologías* (Tesis de maestría). Universidad de Córdoba, Montería.
- Dubois, M. E. (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. *Revista Lectura y vida*, 5(4), 14-19.
- Elliott, J, (1994). La investigación – acción en educación. Ediciones Morata, S. L.
- Flor, J.I. (1992). *Recursos para investigación en el aula*. Diada Editoras: Sevilla

- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa* (1st ed., p. 18). Medellín: Universidad Eafit.
- García, E. (1993). La comprensión de textos, modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Revista didáctica*, 5(1), 87-113.
- Gómez Cañas, M. (2014). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5127/1/TFG-B.465.pdf>
- Gómez, H, M. & Polanía, G, N, R. (2011). Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia.
- González, F. (2005). *Escritura del estado del arte*. Bogotá: Universidad Nacional de Bogotá.
- Hernández, F, A. (2011). Didáctica General. Universidad de Jaén. España.
- ICFES, (2017) Documento resultado Pruebas Saber. Bogotá – Colombia.
- ICFES, (2014). Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Pruebas Saber 3, 5 y 9. Bogotá – Colombia.
- Jouini, K., & Saud, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Glosas didácticas. *Revista Electrónica Internacional*, 96-115. Recuperado de <http://www.aldadis.net/revista4/04/imagen/04jouini.pdf>
- Ley General de Educación. (1994), Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia.
- Marqués, P. (2000). Los medios didácticos y los recursos educativos. Programa de Pedagogía Castellano, Escuela de Educación, Universidad Autónoma de Chile.

- Marichal, J. (1955). Sobre la originalidad renacentista en el estilo de Guevara. Nueva Revista de Filología Hispánica, 9(2), 113-128. Recuperado de <http://aleph.academica.mx/jspui/bitstream/56789/26844/1/09-002-1955-0113.pdf>
- Martín, B, N. E. (2016). Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión (Master's thesis, Universidad de la Sabana).
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogota. Primera edición.
- Moreno, T, M; Ortiz, C, A; Jimenez, M, A. & Cruz, C, M. (2015). Aportes de la competencia discursiva a la formación literaria de maestros y estudiantes de la educación básica y media. Universidad de la Amazonía.
- Rama, F, A. (1982). Transculturación narrativa en América latina. España.
- Ramírez, G, M, I. (2012). Temas, motivos y tópicos en la narrativa tradicional de la región de los Altos de Guanajuato. El colegio de San Luis.
- Ribugent, G. C. (2014). Imaginación narrativa y formación de formadores. Revista de Educación, (7), 171-186.
- Roberts, B. (2002). Biographical research. Buckingham: open University press
- Rodríguez, R., & García, M. (2007). Compendio de estrategias bajo el enfoque por competencias. Instituto Tecnológico de Sonora.
- Rojo, G. (2011). La identidad y la literatura. Caligrama: Revista de Estudios Românicos, 7, 79-102. Recuperado de [file:///C:/Users/cpe/Downloads/358-1003-2-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/cpe/Downloads/358-1003-2-PB%20(3).pdf).
- San Martin, A. (1991). La organización escolar. En Cuadernos de Pedagogía, nº 194, 26-28.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los modelos de comprensión escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Torres, A (2017). Intervención e investigación educativa Recuperado de http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/Intervencion-investigacion-educativa_18_891090944.html.

Torres, M, H., & Girón, P, D. A. (2002). *Didáctica general*. CECC 1ª edición. Impresora Obando.

Vásquez, M. (2011). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud* (2nd ed., p. 24). Santiago de Chile (Chile): Editorial Universidad del Valle.

Velazco, M., & Mosquera, F. (2007). *Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo*.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo

Zorrilla, M. J. P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 126, 128. Recuperado de http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/aspgenerales/M%20Jesus%20Perez.pdf

Zubiría O, J. (2013). La motivación en el aula. Aprendizaje significativo e imaginación a través de la narración histórica. Recuperado de <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9988/T.F.M.%20LA%20MOTIVACI%C3%93N%20EN%20AULA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANEXOS

Anexo 1. *Rejilla de Observación.*

REJILLA DE OBSERVACIÓN DE CLASE SECUENCIA N°																								
NOMBRE DOCENTE:																		REJILLA No.						
ÁREA:								ASIGNATURA:																
FECHA:								DURACIÓN DE LA CLASE:																
Criterios de evaluación		Número del estudiante																						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1.	Identifica información implícita en el texto																							
2.	Identifica el orden o secuencia explícita de las acciones o elementos presentes en las situaciones textuales.																							
3.	Identifica las acciones consecuentes y orden de los hechos.																							
4.	Orienta el reconocimiento de la idea principal																							
5.	Realiza resúmenes o síntesis de los textos leídos																							
6.	Orienta inferencias en los estudiantes de ideas principales, no incluidas explícitamente en los textos leídos																							
7.	Interpreta el sentido que adquieren las palabras o frases relevantes en el texto leído																							
8.	Expresa capacidad para describir información y establecer relaciones de una idea implícita en el texto																							
9.	Descubren la intención del autor y elabora suposiciones desde los datos que van extrayendo																							
10.	Establece comparaciones y describe razones de causa y efecto.																							
Escala valorativa S: Siempre A: Algunas veces N: Nunca																								

Anexo 2. Diario de Campo.

DIARIO DE CAMPO			
Nombre de la I.E: _____ Departamento: _____ Municipio: _____ Zona: Rural () Urbana ()			
Números de Estudiantes: _____ Edades comprendidas en el curso: _____ Reprobados: _____ Estrato socio-económico: _____			
Descripción del contexto: (Describir el contexto que rodea a los estudiantes, que debilidades y fortalezas representa el contexto para el proceso académico)			
Circunstancias o acontecimientos sociales que se dan alrededor del aula, de la institución, del contexto en el momento del desarrollo de la clase: (mencionar si se dan algunas situaciones sociales en el contexto que puedan inferir de algún modo en el desarrollo de la actividad. Ejemplo Lluvia, eventos en la comunidad, estado de ánimo de los estudiantes, actividades extracurriculares, entre otros)			
Propósitos: (Describir los propósitos que se buscan alcanzar con el desarrollo de la clase)			
ACTIVIDADES			
ANTES	DURANTE	DESPUES	OBSERVACIONES DE PARES
Qué condiciones deben existir para desarrollar la actividad o clase.	Describir de manera minuciosa todo el proceso en el desarrollo de la actividad. Desde el inicio de la clase hasta la finalización de esta. Escribir los diálogos que se han de mayor trascendencia en el desarrollo de la actividad. Aquellos que nos llamaron la atención, los que permitieron cambiar el desarrollo de la clase, los establecidos con los alumnos que son de gran trascendencia.	Realizar las reflexiones procesuales del desarrollo de la actividad, describir si la actividad cumplió con lo establecido, que cambios tuvo que realizar en el desarrollo de esta, que podría mejorar en la parte personal para próximas intervenciones, que cambios cree que serían pertinentes, que no volvería a realizar.	Describir todas las recomendaciones y aciertos que tuvo el docente en el desarrollo de la clase.
			ESPACIO PARA OTRAS OBSERVACIONES QUE SE HACEN PERTINENTES
			Describir o mencionar cualquier circunstancia o situaciones, emociones que se cree que pudo intervenir en el desarrollo de la clase.
DESARROLLO DE LA CLASE			
✓ En este apartado se pega la estructura de la clase o se describe el desarrollo de esta			

Adaptado de: Guzmán, M. F. S., Guzmán, M. N. S., Ríos, M. D. M. M., & Rivera, M. M. (2015). Impacto de trabajo infantil en el rendimiento escolar de adolescentes en poblaciones rurales: estudio de caso. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1), 147-153.

Elaborado por: León Orozco Alfredo Enrique, Parra Yanes Yorcelys, Pérez Petro Martha Lucia, Acosta Sánchez Rafael.

Anexo 3. Lectura Fábulas de Tamalameque

LOS ANIMALES HABLAN DE PAZ



Tío Conejo y otros amigos, preocupados porque Tío Tigre mataba a cuanto animal podía, decidieron acabar con sus crímenes. Convocaron a una reunión a la media noche en casa de Tía Lechuza. A la hora fijada, el primero en llegar fue Conejo. Golpeó tres veces la puerta, según lo convenido:

—¡Tac! ¡Tac! ¡Tac!

—¿Quién es? —preguntó Zorra.

—Yo, Conejo.

Con grandes preocupaciones, Tía Lechuza abrió la puerta, temerosa de que el enemigo pudiera estar rondando su casa. En la misma

Fábulas de Tamalameque

forma, tapándose la cara con el sombrero para no ser reconocidos, fueron llegando los demás convidados, aquellos que eran más perseguidos por Tío Tigre. Allí estaban Tía Vaca, Tío Perro, Tía Zorra, Tía Paloma, Tío Puma, Tío Venado y Tía Danta. En voz baja discutían sobre la mejor forma de acabar con el enemigo de todos, cuando alguien más, que no esperaban, tocó a la puerta tres veces. Los animales se miraron entre sí sorprendidos y se preguntaron atemorizados quién podría ser. Lechuza se acercó a la puerta con sus ojos grandes y preguntó desconfiada:

—¿Quién es?

—Yo, ¡Tigre!

—¡Tigre! —gritaron todos en coro, temblorosos.

Vaca se escondió detrás de la puerta de la cocina; Lechuza y Paloma volaron a lo más alto del techo; Danta se armó con la tranca; Venado comenzó a dar saltos sin poder escapar por la ventana; Perro, con el rabo entre las piernas, se metió bajo la mesa, y Conejo, que había sido el promotor de la reunión, a toda prisa se ocultó en la olla de cocinar, cubriéndose con la tapa. La única que se quedó tranquila en su puesto fue Zorra, que preguntó a Tigre:

—¿Qué quiere?

Tigre puso la voz lo más delgada que pudo y respondió:

—Estoy interesado también en la paz.

Mamuel Zapata Olivella

—¡Traición! ¡Traición! —comentaron en voz baja los invitados—, alguno de nosotros informó a Tigre de nuestros planes.

Conejo, al ver que Zorra no se había asustado, saltó de la olla y le olió las manos.

—Huelen a Tigre. ¡Tú has sido la traidora!

—Te equivocas, Conejo, ¡apenas lo saludé al pasar por su casa!

Sin esperar a que le abrieran la puerta, Tigre la derribó de un zarpazo y rugió atronadoramente:

—¿Qué discuten para que no me hubieran invitado?

Paloma respondió con gran timidez:

—La paz.

Tío Tigre soltó una carcajada escandalosa.

Al escucharlo, Lechuza, desde lo alto, le gritó:

—Tigre no quiere la paz porque vive de la guerra. Escandalizado, escondiendo las uñas, éste replicó:

—¡Esa es una calumnia!

Conejo, levantando la tapa de la olla, le dijo:

—¿Estarías de acuerdo en que convoquemos una Asamblea de todos los animales para que acordemos la paz?

Pensando en el gran banquete que se daría teniendo reunidos a todos los animales y al alcance

Fábulas de Tamalameque

de sus zarpas, relamiéndose los bigotes, Tigre respondió:

—¡Claro! ¡Yo seré el Presidente!

—¡Y yo tu secretaria! —gritó Tía Zorra.

Conejo, todavía asustado por la inesperada presencia de Tigre, le propuso:

—Bien, pero antes pactemos una tregua de paz —y sin dar tiempo a que Tigre u otro de los animales presentes le tomaran la delantera, agregó:

—Yo me encargo de reunirla.

—¡De acuerdo! —gritaron todos y así quedó concertada entre los animales una tregua para convocar la gran Asamblea de la Paz.

Anexo 4. Rejilla de resultados prueba de velocidad lectora.

RESULTADOS PRUEBA DE NIVEL DE VELOCIDAD LECTORA (Palabras leídas por minuto)				
	NIVEL 1 Requiere apoyo	Nivel 2 Se acerca al estándar	Nivel 3 Estándar	Nivel 4 Avanzado
Estudiante 1	x			
Estudiante 2	x			
Estudiante 3		x		
Estudiante 4		x		
Estudiante 5			x	
Estudiante 6	x			
Estudiante 7	x			
Estudiante 8	x			
Estudiante 9	x			
Estudiante 10	x			
Estudiante 11	x			
Estudiante 12		x		
Estudiante 13	x			
Estudiante 14		x		
Estudiante 15		x		
Estudiante 16	x			
Estudiante 17		x		
Estudiante 18	x			
Estudiante 19	x			
Estudiante 20	x			
Estudiante 21	x			
Estudiante 22	x			

Anexo 5. Rubrica para evaluar fluidez lectora.

Niveles de Logro para Velocidad Lectora Palabras Leídas por Minuto Primaria				
Grado Escolar	Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
Primero	Menor que 15	De 15 a 34	De 35 a 59	Mayor que 59
Segundo	Menor que 35	De 35 a 59	De 60 a 84	Mayor que 84
Tercero	Menor que 60	De 60 a 84	De 85 a 99	Mayor que 99
Cuarto	Menor que 85	De 85 a 99	De 100 a 114	Mayor que 114
Quinto	Menor que 100	De 100 a 114	De 115 a 124	Mayor que 124
Sexto	Menor que 115	De 115 a 124	De 125 a 134	Mayor que 134

Fuente: Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula. Secretaría de Educación de México.

Anexo 6. Prueba escrita niveles de comprensión lectora.

1. ¿Cuál fue el motivo por el cual los animales del bosque convocaron a una reunión en la casa de Tía Lechuza?
a- Estaban preocupados porque Tío Conejo quería ser el líder de los animales.
b- Los animales querían que Tío tigre no asistiera a la reunión.
c- Los animales estaban preocupados porque Tío Tigre estaba matando a los animales.
d- Querían que Tío Tigre se fuera lejos del bosque.
2. ¿Cuál fue el propósito de la reunión?
a- Ponerle un castigo a Tío Tigre.
b- Acabar con el enemigo de todos.
c- Hacer una fiesta con todos los animales del bosque.
d- Comprar armas para defenderse de Tigre.
3. ¿Cuál de los animales no se asustó con la presencia de Tigre en casa de Tía Lechuza?

- a- Tío Conejo. - b- Tía vaca. - c- Tío Perro. - d- Tía Zorra
4. ¿Cuál fue la actitud de Tigre al escuchar a la Paloma que querían hacer la paz? - a- Ponerse a llorar. - b- Soltar una carcajada escandalosa. - c- Ponerse feliz. - d- Irse de la casa de Tía Lechuza.
5. ¿Cuál fue la propuesta que Tío Conejo le hizo a Tigre cuando este se sintió molesto por lo que le dijo Lechuza? - a- Que se fuera de la casa. - b- Convocar a una Asamblea de todos los animales para acordar la paz. - c- Convocar a una Asamblea con los animales para definir qué hacer con Tigre. - d- Postular a Tigre como el presidente de la Asamblea.

Anexo 7. Rejilla de resultados de comprensión lectora.

Resultados prueba de comprensión lectora (Niveles literal e inferencial)								
	NIVEL LITERAL				NIVEL INFERENCIAL			
	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8
Estudiante 1								
Estudiante 2								
Estudiante 3								
Estudiante 4								
Estudiante 5								
Estudiante 6								
Estudiante 7								
Estudiante 8								
Estudiante 9								
Estudiante 10								
Estudiante 11								
Estudiante 12								
Estudiante 13								
Estudiante 14								
Estudiante 15								
Estudiante 16								
Estudiante 17								
Estudiante 18								
Estudiante 19								
Estudiante 20								
Estudiante 21								
Estudiante 22								

Anexo 8. Lectura El Yacabó.



EL YACABÓ

Fue un miedo chiquito. Así le empezó. Como un pellizco en las corvas. No fue un dolor ni un encogimiento de piel, más bien como unas ganas de estar sentada a toda hora. Una flojedad en las piernas.

Lo empezó a sentir a las cinco de la tarde. Estaba restregando el coco rallado para hacer el arroz.

Fue en el primer zumo. En el primer apretón del afrecho. En ese instante oyó cantar el pájaro en el roble que da sombra al chiquero de los puercos.

Desde ese momento no supo hacer otra cosa que estar oyendo. Como si de súbita enfermera de necesidad de oír. Como si estar oyendo le fuera imprescindible.

El canto de ese pájaro la hirió profundamente, le obnubiló el cerebro. La puso a temblar. Y todo lo que hacía era un mirarse las manos, un agarrarse los dedos, un arreglarse el cabello que bregaba por metérsele en los ojos. Por eso el arroz le quedó volado y desabrido. Ni olor ni sabor a coco.

Permaneció largo rato escuchando el pájaro y a la vez, husmeaba el aire, observaba el cielo, las formas de las nubes, el movimiento de las hojas, los remolinos de tierra que formaba el viento caliente, y luego entrecerrando los ojos, dijo:

—Estoy preocupada. Por ninguna parte veo malas señales. Siento un cosquilleo en el cuerpo, pero nada más. Tal vez ese pájaro está loco.

— ¿Qué pájaro? —preguntó Pablo, su hijo mayor.

—El Yacabó —respondió con voz temblorosa.

Un silencio pegajoso se hizo en la cocina. Todos se persignaron.

— ¿Desde cuándo lo oyes? —Preguntó Josefina.

—Desde el primer zumo. Pero lo raro es que he estado mirando y mirando, y francamente no entiendo. No veo por ninguna parte señales de malos presagios. ¿Qué estará avisando ese pájaro?

—Madre, no siempre cuando canta el Yacabó tiene que morir alguien.

Todos los pájaros cantan. Me parece una tontería, y perdóname, estar creyendo en brujerías. —Dijo Pablo.

—¡Y tú qué sabes hijo! Los viejos afirman que ese pájaro es de mal agüero y anuncia la desgracia con su canto. Es como el correveidile de la muerte. Cuando canta es porque alguien tiene que morir.

— ¿No te acuerdas de Pepe? La culebra que lo mordió no era muy grande, y además, el curandero dijo que no había peligro. Al caer la noche cantó el Yacabó y Pepe cambió totalmente. Se puso clorótico, se le agudizó la nariz y antes de que amaneciera ya lo estábamos velando.

— ¿Acaso no fue cierto el presentimiento que tuvimos cuando cantó en la quebrada del Golero cerca del rancho del señor Tomás? Yo, al mismo Tomás, le pregunté que quién estaba enfermo en su casa, y él me respondió que nadie. Que él estaba solo. Que su mujer estaba de viaje por Cantarrana, y hasta sonriendo, dijo:

— ¿Por qué me lo pregunta? Yo solamente exclamé: Cantó el Yacabó.

Y él se fue triste. ¿No amaneció ahorcado? ¡Por algo Justo Arizal lo maldice cuando lo oye cantar en el Tuntún del cementerio!

—Bueno, vieja —respondió Pablo—, pero ¿quién está enfermo aquí?

¿Quién piensa en morir? Todos estamos bien, y papá pescando en el Caño Viejo desde hace una semana. Si no hemos sabido de él es porque está bien. ¡Tú lo conoces! Y por favor, viejita, no te preocupes más por el canto de ese pájaro.

Pero la vieja esa noche no pudo pegar los ojos. A cada instante se sobresaltaba en la cama. Se sentaba de pronto. Le parecía que alguien andaba por el cuarto. Entonces prendía la lámpara y rebuscaba por los rincones, sonaba los jolones de cuero, sacudía el aire con un trapo ahumado con anamú, examinaba a sus hijos menores, les palpaba el vientre, les tocaba el pulso y los miraba atentamente. ¡Nada! No había señales.

Solamente persistía en sus corvas un cosquilleo que le ponía la carne de gallina.

Empezó por recordar viejas oraciones de las que amparan y alejan a los malos espíritus. Les prendió una vela a las ánimas y acurrucada ante la luz titilante murmuraba versos religiosos.

Pablo la oyó rezando despacito y se sintió angustiado, por eso le dijo:

—Madre, mañana flecharé el pájaro. Duérmase.

— ¿Podrás con él? —Esto solamente dijo la vieja y siguió rezando.

Toda la mañana la ocupó Pablo confeccionando el arma: hizo un arco con una rama flexible de Santacruz; una flecha de Caña brava y por chuzo le incrustó un clavo de cinco pulgadas que agudizo con rabia.

Con el arco ya listo se ocultó debajo del alero del rancho de los cerdos. Se persignó. Mordió en cruz el chuzo de la flecha. Mojó con saliva la punta de un dedo para saber la dirección del viento y armó cacería.

A su hora llegó el Yacabó. Lo vio esponjar el buche, encrespar las plumas para iniciar el canto, pero Pablo no le permitió ni que abriera el pico.

De un certero flechazo le atravesó el pecho. El Yacabó, agonizante, con la flecha clavada levantó el vuelo, y al pasar por encima de la casa cantó y cayó muerto sobre el techo. Dio polines por la pendiente del alar y rodó al patio.

— ¡Se acabó la maldición! —Gritó Pablo—. Si cantó fue para morirse él.

La vieja temerosa se acercó al pájaro. Lo levantó. Le arrancó la flecha, y examinándolo, con voz enronquecida, dijo:

—Nunca lo había visto tan cerca. Es un animal raro. Mírale los ojos, los tiene al frente como las personas. ¡Es como el diablo!

No bien había mordido la última palabra cuando oyó una voz. Le sonó como un graznido, como un chirrido metálico, cuando dijo:

—Vieja, tu marido...

La voz chirriante no pudo terminar la frase, porque un viento frío y sucio la ahogó de pronto.

La vieja, tampoco tuvo necesidad de oír el final. Ya sabía la noticia. Ya la había sentido en el canto del pájaro maldito.

Por eso, como si quemara como un tizón, dejó caer el animal y encorvando las espaldas, con un llanto chiquito, se metió en el cuarto. De allá regresó con la vela de las ánimas, y sin que le temblara el pulso se la puso al Yacabó. El pájaro, ahora, desmolongado en el suelo, tenía el pico abierto y la lengua afuera.

Afuera sí que se veían todas las señales:

La esperma casi consumida con apariencia de pico y el pabito como lengua de pájaro lamiendo el suelo; el olor del cebo derretido impregnando la tarde; una voz susurrante rezando en la cocina, y ella con ganas de llorar a cada rato.

Anexo 9. Rejilla de resultados de comprensión lectora.

REJILLA DE REGISTRO DE INFORMACION TALLER DE LECTURA "EL YACABO"						
N. Estudiantes	NIVEL LITERAL			NIVEL INFERENCIAL		
	Presenta múltiples dificultades para responder preguntas explícitas en el texto.	Demuestra capacidad para identificar información explícita en el texto.	Se evidencia dominio para identificar información explícita de un texto.	Presenta múltiples dificultades para responder preguntas implícitas en el texto.	Demuestra capacidad para identificar información implícita en el texto.	Se evidencia dominio para identificar información implícita de un texto.
1		x		x		
2			x			x
3		x		x		
4		x			x	
5	x			x		
6		x			x	
7		x			x	
8			x			x
9	x			x		
10		x		x		
11	x			x		
12		x			x	
13		x				x
14			x			x
15		x			x	
16	x			x		
17		x		x		
18		x			x	
19		x			x	
20			x			x
TOTAL	4	12	4	8	7	5

Anexo 10. Lectura La Viuda de pescado de Consuelo.

INSTITUCION EDUCATIVA AUGUSTO ESPINOSA VALDERRAMA
Lengua Castellana, Grado 7°. Período I

1- Realiza la siguiente lectura

Viuda de pescado de Consuelo

El que no ha comido una **viuda de "pescao"** es porque no es costeño ni mucho menos alguien del Sinú, y si lo es y no ha pasado este sabor por su boca, no sabe de los placeres que pierde su paladar. No hay como degustar en este calorcito de **Cordoba** una **viuda de bocachico**, acompañado de una **yuca harinosa**, plátano amarillo y verde, **suero atoyabuey** y un **guarapo de panela** con buen **limón criollo** y **hielo picado**; quedamos como dice una canción "listos pa' la foto" bobitos del sueño. No hay mejor definición para este plato que la letra de la canción del **bocachico del Sinú** de **Dionisio Tiburcio Romero** e interpretada por la **Sonora Cordobesa**:



En las aguas del Sinú hay un pez muy singular, el bocachico se llama y nada lo puede igualar, el bocachico se llama y nada lo puede igualar. Se come frito se come asado se come en viuda y en salpicón, y en sancocho con ñame y yuca plátano verde y buen limón, y en sancocho con ñame y yuca plátano verde y buen limón.

Sin más preámbulos la **receta de una viuda de pescado de la señora Consuelo** para 4 personas:

Ingredientes:

- 4 bocachicos medianos con escamas
- 2 libras de yuca
- 2 Plátanos verdes
- 2 Plátanos amarillos
- 13 limones criollos
- Una botella de suero atoyabuey
- 2 panelas
- Sal al gusto.

PREPARACIÓN

Se abren los pescados por el lomo, se salan y se dejan secar al sol durante dos días. Al momento de prepararlos se remojan en agua con sal durante cinco minutos para retirar el exceso de sal; luego se lavan en agua simple tres veces. En un caldero se pone la yuca en trozos grandes con los plátanos, le agregan agua hasta que se cubra todo. Se coloca a fuego alto durante 15 minutos (si es en una olla de barro y en fogón de leña, mucho mejor).

Después de los 15 minutos de haber puesto la yuca y los plátanos, se agregan los **bocachicos**, se tapan y se dejan cocinar hasta que la vitualla este seca. Se sirven calientes.

Se prepara el **guarapo** con dos litros de agua (porque sed es lo que vas a tener después) se vierten las **panelas** una hora antes en el agua y se le exprimen los **limones**.

El **suero atoyabuey** es para utilizarlo como salsa sobre la yuca, los plátanos y la viuda de bocachico y si no quieres lavar platos, sírvelos en **hoja de plátano** o de **bijao**.

INSTITUCION EDUCATIVA AUGUSTO ESPINOSA VALDERRAMA
Lengua Castellana, Grado 7°. Período I

Sebastian Arce

✓ Después de realizar la lectura "Viuda de pescado de Consuelo", responde las siguientes preguntas.

1. La viuda de pescado se acompaña con:
 - a. yuca harinosa, papoche amarillo y verde, suero atoyabuey, guarapo de panela.
 - b. suero atoyabuey, ñame, yuca asa, guarapo de panelas, agua de limón criollo.
 - ☒ c. yuca harinosa, plátano amarillo y verde, suero atoyabuey, guarapo de panelas.
 - d. yuca harinosa, papoche amarillo y verde, suero atoyabuey, guarapo de panela.
2. Bocachico es:
 - a. una fruta
 - b. un pueblo
 - ☒ c. un pescado
 - d. una comida
3. ¿Cómo se llama la canción que menciona al bocachico del Sinú?
 - a. Dionisio Tiburcio Romero
 - ☒ b. Bocachico del Sinú
 - c. Sonora Cordobesa
 - d. Listos pa' la foto
4. ¿Qué crees que pasaría si no se abren los pescados por el lomo? *lo que lo creeria fuera que le dara duro comerselo por que en el lomo tiene espina y se puede oír*
5. ¿Qué significa para ti la frase "listos pa' la foto" bobitos del sueño":
 - a. Que no les gusta la viuda de pescado y mejor prefieren dormir.
 - b. Que cuando se come viuda de pescado se debe tomar una foto.
 - ☒ c. Que la viuda de pescado da un placer que se convierte en satisfacción y descanso.
 - d. Que la persona quedo lista para un cuadro fotográfico.
6. Porque dice el texto que si se cocina en una olla de barro y en fogón de leña, mucho mejor.

es el cagar de leña por que hacerte en / fogón
7. ¿Crees que este palto típico representa tu comunidad? Justifica tu respuesta

si representa a mi comunidad por que esa esela la hacen en mi tierra
8. Escribe de que otra forma realizan la viuda de pescado en tu casa.

Anexo 11. Rejilla de resultados taller La Viuda de Pescado de Consuelo.

REJILLA DE REGISTRO DE INFORMACION TALLER DE LECTURA "LA VIUDA DE PESCADO DE CONSUELO"						
N. Estudiantes	NIVEL LITERAL			NIVEL INFERENCIAL		
	Presenta dificultades para responder preguntas explícitas en el texto.	Manifiestas capacidades para reconocer información explícita en el texto.	Posee habilidades para identificar y detallar información explícita de un texto.	Presenta dificultades para responder preguntas implícitas en el texto.	Expresa capacidad para describir información y hace relaciones implícita en el texto.	Desarrolla idea principal y secundaria a partir de información implícita de un texto.
1		x			x	
2			x			x
3			x			x
4		x			x	
5		x			x	
6		x			x	
7			x			x
8			x			x
9		x			x	
10		x		x		
11	x			x		
12			x		x	
13		x			x	
14			x			x
15		x			x	
16	x			x		
17			x			x
18		x			x	
19			x			x
20			x			x
TOTAL	2	9	9	3	9	8

Anexo 12. Registro fotográfico ejercicio de lectura.



Anexo 13. Registro fotográfico ejercicio de recetas



"Jugo de maracuya"

¿Que es?

El jugo de maracuya es un jugo típico de la región, es muy bueno para la salud, ya que tiene vitamina C, pero también es peligroso para las personas que tienen gastritis, ya que le puede causar una acidez en el estómago. Es un jugo muy rico y nutritivo y delicioso.

Ingredientes:

- | | |
|---------------|--------------|
| 1. Maracuyas. | 5. Jera. |
| 2. Azúcar. | 6. Vasos. |
| 3. Agua. | 7. Cucharón. |
| 4. Azafata. | 8. Cuchillo. |

Preparación:

1. Se cortan los maracuyas por la mitad, después se le saca la pulpa y se hecha en la jera, luego se le hecha agua y se empieza a estrujar.
2. Luego se le hecha más agua y se empieza a revolver junto con la azúcar.
3. Por último se sirve en vasos desechables y se empieza a repartir a los estudiantes.